

# LETRAS

Português e Espanhol

LICENCIATURA

## Estudos sobre o Texto

Rodrigo Acosta Pereira

Campo Grande, MS - 2011



# LETRAS

PORTUGUÊS e ESPANHOL

LICENCIATURA



## ESTUDOS SOBRE O TEXTO

Rodrigo Acosta Pereira

Campo Grande, MS - 2011



PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
Dilma Rousseff  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO  
Fernando Haddad  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
Carlos Eduardo Bielschowsky

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

REITORA  
Célia Maria Silva Corrêa Oliveira

VICE-REITOR  
João Ricardo Filgueiras Tognini

COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA - UFMS  
COORDENADORA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UFMS  
Angela Maria Zanon

COORDENADOR ADJUNTO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UFMS  
João Ricardo Viola dos Santos

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS E ESPANHOL (MODALIDADE A DISTÂNCIA)  
Damaris Pereira Santana Lima

Obra aprovada pelo Conselho Editorial da UFMS - Resolução nº 05/2011



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons -  
Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

CONSELHO EDITORIAL UFMS

Dercir Pedro de Oliveira (Presidente)  
Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento  
Claudete Cameschi de Souza  
Edgar Aparecido da Costa.  
Edgar César Nolasco  
Elcia Esnarriaga de Arruda  
Gilberto Maia  
José Francisco Ferrari  
Maria Rita Marques  
Maria Tereza Ferreira Duenhas Monreal  
Rosana Cristina Zanelatto Santos  
Sonia Regina Jurado  
Ynes da Silva Felix

CÂMARA EDITORIAL

SÉRIE



Angela Maria Zanon  
Dario de Oliveira Lima Filho  
Damaris Pereira Santana Lima  
Carina Elisabeth Maciel  
Magda Cristina Junqueira Godinho Mongelli  
Yvelise Maria Possiede

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

P436e Pereira, Rodrigo Acosta  
Estudo sobre o texto : disciplina / Rodrigo Acosta Pereira. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2010.  
80 p. : il. ; 30 cm.

ISBN: 978-85-7613-321-6  
Material de apoio às atividades didáticas do curso de bacharelado em Pedagogia/CEAD/UFMS.

1. Lingüística. 2. Análise do discurso literário. 3. Intertextualidade.  
I. Título.

CDD (22) 410

## APRESENTAÇÃO

*Caro(a) Aluno(a),*

Você está começando a estudar neste momento, a disciplina Estudos sobre o texto. Especificamente, esta parte corresponde às discussões sobre o texto nos campos da Linguística e da Linguística Aplicada. Você nunca se questionou sobre o que seja um texto, como os textos se formam, como eles funcionam e como se modificam historicamente? Além disso, qual o papel do texto nas práticas de ensino e aprendizagem da linguagem na escola? Bem, são questões que procuraremos responder ao longo de nosso material.

Começamos nosso estudo, na unidade 1, a partir do panorama histórico da linguística textual (LT), isto é, de uma das áreas da Linguística que apresenta como objeto de investigação o texto em suas diversas manifestações semióticas. Posteriormente, vamos estudar as diferenças entre os panoramas sociossemióticos e sociocognitivistas de pesquisa e compreensão do texto. Você verá como o mesmo objeto (o texto) pode ser entendido sob diferentes olhares.

Na unidade 2, por sua vez, apresentaremos diversas explicações sobre as concepções de texto e suas implicações diretas e indiretas para as práticas de escrita e leitura na escola. Para tanto, retomaremos os estudos sobre a relação constitutiva entre texto, gêneros textuais e discurso a partir de duas perspectivas teóricas: a sociossemiótica e a dialógica. Você aprenderá diversos aspectos desse campo da Linguística Aplicada.

Em nossa unidade 3, ao final, você estará por dentro dos estudos sobre as diferentes teorias de leitura, os estudos atuais sobre letramento e, em adição, discutiremos um pouco sobre diferentes teorias de produção textual. Delinearemos estudos

que não apenas se apresentam como subsídios para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como também, são discussões que pertencem à história da disciplina de língua portuguesa no Brasil. Portanto, desejamos a todos uma excelente trajetória de estudos e pesquisas!

*Os autores*

# SUMÁRIO

## UNIDADE I

### Perspectivas atuais sobre o texto no campo da Linguística Textual

|   |    |
|---|----|
| 1 A trajetória histórica da linguística do texto no campo da ciência da linguagem | 9  |
| 1.1 A fase transfrástica da LT  | 10 |
| 1.2 A fase semântica  | 11 |
| 1.3 A fase pragmática   | 13 |
| 1.4 A fase sociocognitivista  | 14 |
| 2 As Concepções de Texto  | 15 |
| 2.1 A concepção sociossemiótica de texto  | 16 |
| 2.2 A concepção sociocognitivista de texto  | 20 |
| 3 Os fatores de textualização   | 25 |
| 3.1 A coesão  | 26 |
| 3.2 A coerência   | 28 |
| 3.3 A intencionalidade  | 29 |
| 3.4 A aceitabilidade  | 29 |
| 3.5 A situacionalidade  | 30 |
| 3.6 A intertextualidade   | 31 |
| 3.7 A informatividade   | 32 |

## UNIDADE II

### Texto, gênero e discurso

|  |    |
|--|----|
| 1 As relações entre texto, gênero e discurso: a perspectiva sociossemiótica                | 35 |
| 1.2 A relação entre texto, gêneros e discurso: a perspectiva dialógica                     | 38 |
| 1.3 As práticas de ensino e aprendizagem da linguagem e os gêneros como objeto de trabalho | 44 |
| 1.3.1 A abordagem da produção escrita como prática social                                  | 45 |
| 1.3.2 A abordagem da leitura como prática social   | 49 |
| 1.3.3 Prática de reflexão-ação da prática docente  | 52 |

### UNIDADE III

#### O texto na sala de aula: implicações didáticas

|  |    |
|--|----|
| 1 O panorama das diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem da leitura na escola   | 59 |
| 2 O panorama das diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem da escrita na escola   | 61 |
| 3 A leitura, a escrita e os estudos de letramento  | 65 |
| 4 Dialogando com os PCN  | 68 |
| 5 Contribuições (in)diretas da linguística do texto para as práticas de ensino e aprendizagem de leitura na escola – novos paradigmas? | 73 |

**LETRAS**

**PORTUGUÊS e ESPANHOL**

**LICENCIATURA**



**ESTUDOS SOBRE O TEXTO**

**Unidade 1**  
**PERSPECTIVAS ATUAIS**  
**SOBRE O TEXTO NO**  
**CAMPO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

## Sobre a autores

RODRIGO ACOSTA PEREIRA

Graduado em Língua Portuguesa e Inglesa com respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde está atualmente em fase de doutoramento.

É professor de Linguística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde desenvolve estudos em duas bases de pesquisa: Letramento e Etnografia e Práticas Linguísticas Diferenciadas. O autor tem diversos trabalhos publicados nas áreas de Linguística Aplicada, Análise de Discurso e Estudos de Letramento.

E-mail para contato: [drigo\\_acosta@yahoo.com.br](mailto:drigo_acosta@yahoo.com.br).

Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3024560417685258>>

ANI CARLA MARCHESAN - REVISÃO

Graduada em Língua Portuguesa e Inglesa com respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – (2005); mestre em Linguística Teórica pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – (2008). Atualmente é doutoranda em Linguística também pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim.

E-mail: [ani@uffs.edu.br](mailto:ani@uffs.edu.br)

Currículo: <<http://lattes.cnpq.br/0098820115397971>>

## Unidade I

### PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE O TEXTO NO CAMPO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

*Nesta unidade, estudaremos as diferentes concepções que o texto recebeu ao longo da consolidação da Linguística Textual (LT) durante o século XX.*

*Os objetivos da unidade são:*

- *Conhecer e explorar uma das áreas da Linguística: a Linguística do Texto, buscando compreender sua trajetória e seu objeto de pesquisa;*
- *Explorar e compreender as diferentes concepções de texto que nortearam a LT ao longo do séc. XX e início do séc. XXI;*
- *Discutir a concepção contemporânea de texto e compreender a relação de mútua constitutividade entre texto e fatores de textualização.*

*Para você melhor compreender, subdividiremos nossa 1ª unidade em três partes, a citar: (a) a trajetória da Linguística do Texto; (b) as diversas concepções de texto e (c) os fatores de textualização. Lembre-se de que é muito importante você pesquisar outras referências sobre o assunto. Portanto, ao longo de nossa discussão, serão apresentados diversos direcionamentos bibliográficos para você desenvolver seus estudos em LT.*

#### 1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LINGUÍSTICA DO TEXTO NO CAMPO DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM

Neste momento, discutiremos como a LT se desenvolveu enquanto área da Linguística nos séculos XX e XXI, o que tem apresentado enquanto objeto e objetivos de pesquisa. Aliás, você já se perguntou alguma vez: o que é um texto? Como os textos se formam? Ou por que existem textos? Veja que essas foram algumas das perguntas que surgiram nas investigações de diversos estudiosos da LT ao longo de sua trajetória histórica marcada por fases:

- a. A fase transfrástica e das gramáticas textuais;
- b. A fase semântica do texto;
- c. A fase pragmática do texto;
- d. A fase sociocognitivista do texto.

Além disso, veja o que Koch (2004, p.xi) afirma sobre a LT:

Não deixa de ser um truísmo afirmar que a Linguística Textual é o ramo da Linguística que toma o texto como objeto de estudo. No entanto, todo o desenvolvimento desse ramo da Linguística vem girando em torno das diferentes concepções de texto que ela tem abrigado durante seu percurso, o que acarretou diferenças bastante significativas entre uma e outra etapas de sua evolução.

(KOCH, 2004, p. xi).

Observe como a LT, enquanto um dos ramos da Ciência Linguística, tem suscitado diferentes posições sobre seu papel de investigação do texto como unidade análise. Na verdade, o que podemos perceber é que, em meados da metade de 1960, como na primeira metade de 1970, a LT ascende no Brasil ancorada nos estudos transfrásticos e/ou no planejamento e elaboração de gramáticas textuais (influências diretas do gerativismo chomskiano<sup>1</sup>). É apenas a partir de meados da metade de 1980 que a LT irá buscar a investigação sobre teorias textuais e a importância da inter-relação entre fatores de ordem linguística, cognitiva e social.

<sup>1</sup> Sugerimos que você retome seu manual de Linguística para revisar aspectos gerais sobre o gerativismo de Noam Chomsky.

### 1.1 A FASE TRANSFRÁSTICA DA LT

A LT em sua fase inicial (aprox. 1965 a meados de 1970) preocupava-se essencialmente pelos estudos lógicos interfrásticos que fazem parte do sistema da língua, cujas somas das partes ou sequências garantiria o estatuto de texto. Nessa fase, a LT objetivava descrever e analisar os diversos mecanismos interfrásticos que se inter-relacionavam na construção linguística do texto. Ao seguir escopos diferenciados, estruturalista, gerativista ou funcionalista, dentre os fenômenos estudados nesta fase, constavam a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo, a relação tema/rema. Nesta fase, “o texto era então concebido como uma frase complexa, um signo lingüístico primário [...], cadeia de pronominalização ininterrupta [...], seqüência coerente de enunciados [...]” (KOCH, 2004, p. 3). Em outras palavras, o texto era entendido sob uma concepção de base puramente gramatical.

Na primeira fase da LT, a idéia de texto como unidade global de sentido superior à frase ascende sob a perspectiva gerativista com a preocupação central de organizar gramáticas textuais, posto o desenvolvimento de estudos das gramáticas da frase. “Isto é, tratava-se de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)” (KOCH, 2004, p. 6).

Em outras palavras, dentro dessa perspectiva, o texto entendido como uma unidade linguística elevada constitui uma instân-

cia do sistema lingüístico, cujas estruturas podem ser determinadas pelas regras de formação baseadas numa gramática de texto. Koch (2004) e Marcuschi (2008) indicam como exemplos dessas gramáticas de texto, postuladas entre as décadas de 1960 e 1970, os trabalhos de Petöfi (1979) e van Dijk (1972).

## 1.2 A FASE SEMÂNTICA

A perspectiva semântica, por sua vez, nasce das postulações das gramáticas textuais, à medida que muitos estudiosos desta fase dedicaram-se ao componente semântico das gramáticas. Foram os casos de Dressler (1970, 1972), Brinker (1973), Rieser (1978) e Viehweger (1976). Os fenômenos estudados nesta fase dizem respeito à investigação sobre cadeias isotópicas, à relação entre conectores e, às cadeias de pressuposição. Os estudos sobre coerência e coesão ainda estão submersos a um escopo sintático-semântico, herança das gramáticas textuais. Nesta fase, o texto era entendido como “expansão tematicamente centrada de macroestruturas” (KOCH, 2004, p. xii), uma cadeia de enunciados.

Na fase semântica da LT, o conceito de coerência começa a diferenciar-se da coesão, os autores apresentavam condições ou macrorregras de coerência textual. Posteriormente, Charolles (1979 apud KOCH, 2004), propõe o conceito de metarregra de macroestrutura, discussão realizada por van Dijk (1992). Veja, abaixo, as quatro condições ou macrorregras de coerência textual elencadas por Charolles (1979 apud KOCH, 2004, p.10):

- a. repetição: para que um texto possa ser considerado coerente, ele deve conter, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita;
- b. progressão: para ser coerente, deve haver no texto uma contribuição semântica permanentemente renovada, pelo contínuo acréscimo de novos conteúdos;
- c. não-contradição: para que um texto seja coerente, é preciso que, no seu desenvolvimento, não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível dela por inferência;
- d. relação: um texto será coerente se todos os seus enunciados – e os fatos que denotam no mundo nele representado – estiverem, de alguma forma, relacionados entre si.

Ilustramos, abaixo, um exemplo de cada uma dessas macrorregras de coerência textual retirados de Koch e Elias (2009, p.159-186):

<sup>2</sup> Nesse exemplo (um anúncio), a repetição é utilizada para criar um efeito estilístico e retórico na progressão textual.

### Texto 1: Macrorregra da repetição<sup>2</sup>

A ÚLTIMA PALAVRA EM CONFORTO.  
 A ÚLTIMA PALAVRA EM SOFISTICAÇÃO.  
 A ÚLTIMA PALAVRA EM DISIGN.  
 A ÚLTIMA PALAVRA DA **QUATRO RODAS.**

No comparativo da revista, a vitória é do novo Corolla.\*

Fonte: O Estado de S.Paulo, 29 jul. 2008.

### Texto 2: Macrorregra da progressão

Coelho lembra Páscoa.  
 Páscoa lembra chocolate.  
 Chocolate lembra cobertura.  
 Cobertura lembra apartamento.  
 Apartamento lembra casa.  
 Casa lembra família.  
 E família lembra coelho



A família Coelho da Fonseca deseja a todas  
 as famílias do Brasil uma feliz Páscoa!



COELHO DA FONSECA

é outra coisa

[www.coelhodafonseca.com.br](http://www.coelhodafonseca.com.br)

Fonte: O Estado de S. Paulo, 23 mar. 2008. (adaptado)

### Texto 3: Macrorregra da não-contradição

Para as tropas aliadas, o dia 4 de junho foi um dia terrível. Os homens da 4ª Divisão de Infantaria ficaram o dia inteiro no mar. Os navios-transporte e as embarcações de desembarque faziam círculos ao largo da ilha de Wight. As ondas arrebatavam

sobre os lados, caía uma chuva forte. Os homens estavam prontos para o combate, mas sem destino nenhum. Depois dessa exaustiva caminhada, todos estavam cansados. Nesse dia 3 de junho, ninguém queria jogar dados ou pôquer, ou ler um livro ou ouvir outra instrução. O desânimo tomava conta de todos.

(AMBROSE, 2002, p.221, adaptado)

#### Texto 4: Macrorregra da relação<sup>3</sup>



BROWNE, Dik. Hagar. Folha de S.Paulo, São Paulo, 10 out. 2002.

Fonte: Folha de São Paulo, 10 out. 2002.

O mas está aí para contrapor um argumento para uma conclusão oposta ao que está dito no primeiro balão. É esse conector que relaciona os dois balões da tira.

Em síntese, “à semântica do texto cabe explicar a representação da estrutura do significado de um texto ou de um segmento deste, particularmente as relações de sentido que vão além do significado das frases tomadas isoladamente.” (KOCH, 2004, p. 10-1).

### 1.3 A FASE PRAGMÁTICA

Quanto à fase pragmática, ascendem discussões que vão além de parâmetros sintático-semânticos, objetivando compreender o texto como unidade básica de comunicação, de interação humana. Os estudos nesta fase da LT surgem com base nas teorias da comunicação que procuram analisar os fatores contextuais de textos baseados em Dressler (1974), Petöfi (1979) e de cunho pragmático com base em Schmidt, (1978). Como afirma Koch (2004) e Marcuschi (2008), o que é comum a esses modelos é a procura do entendimento da relação entre contexto comunicativo-situacional e texto.

Koch (2004) retoma Heinemann & Viehweger (1991) que elencam os pressupostos gerais dessa fase:

- a. usar uma língua significa realizar ações. A ação verbal constitui uma atividade social, efetuada por indivíduos sociais, com o fim de realizar tarefas comunicativas, ligadas com a troca de representações, metas e interesses. Ela é parte de processos mais amplos de ação, pelos quais é determinada;
- b. a ação verbal é sempre orientada para os parceiros da comunicação, portanto é também ação social, determinada por regras sociais;

- c. a ação verbal realiza-se na forma de produção e recepção de textos. Os textos são, portanto, resultantes de ações verbais que estão intimamente ligadas com a estrutura proposicional dos enunciados;
- d. os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), mas passam a ser considerados no processo de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação. (KOCH, 2004, p. 18)

Nesta fase, a concepção de língua, que antes estava condicionada ao sistema autônomo e imanente, passa a ser entendida a partir de seu funcionamento nos processos comunicativos. Assim, a partir desta abordagem de cunho funcional, “passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como forma específica de comunicação social, atividade verbal humana, interconectada com outras atividades do ser humano” (KOCH, 2004, p. 14).

#### 1.4 A FASE SOCIOCOGNITIVISTA

Em relação às fases cognitivista e sociocognitivista, Marcuschi (2008, p. 34-5) relata que “até o final dos anos 1950, dominaram o behaviorismo e o empirismo; a partir dos anos 1960 foi se acentuando cada vez mais o domínio do cognitivismo”. Para o autor, a partir dos anos 1960, a Linguística internacional passa a ser dominada pelas postulações gerativistas de Chomsky. Além disso, Marcuschi (2008, p. 25) pontua que é do gerativismo “que provém grande parte dos estímulos da Linguística atual em muitas direções e entre elas a agenda cognitiva”.

Para Koch (2004, 2005), é a partir da década de 1980 que se definem novas orientações nos estudos em LT. O texto passa a ser entendido como resultado de processos mentais, isto é, sua construção e compreensão passam a ser relacionadas com ações de ordem cognitiva. “É a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, tem conhecimentos na memória [...]” (KOCH, 2005, p. 21). Para Beaugrande & Dressler (1981), o texto é constituído por instâncias social, cognitiva e linguística, à medida que todo interlocutor processa operações psíquicas, ancoradas socialmente para a articulação de elementos lingüísticos do texto. Embora, nesta fase, o “social” seja colocado em segundo plano, evidenciamos a preocupação central com as estratégias ou operações cognitivas dos sujeitos em relação direta com o texto, ou seja, “o texto é como processo que mobiliza operações e processos cognitivos” (KOCH, 2004, p. xii).

Quanto à ascensão da perspectiva sociocognitivo-interacionista, esta nasce da contínua indagação e contestação acerca da visão clássica do cognitivismo da separação entre mente e corpo, ou seja, nasce do questionamento da separação entre interioridade e exterioridade.

ridade e na separação que se instaurava entre fenômenos mentais e sociais.

Para a posição sociocognitivo-interacionista, a cultura e a vida social estão intimamente relacionadas com as operações mentais. Em outras palavras, as operacionalizações cognitivas são sócio-histórico-culturalmente ancoradas. Passa-se a entender, sob esse escopo epistemológico, que mente e corpo não são entidades estanques, “isto quer dizer que muito da cognição acontece fora das mentes e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno situado” (KOCH, 2004, p. 31).

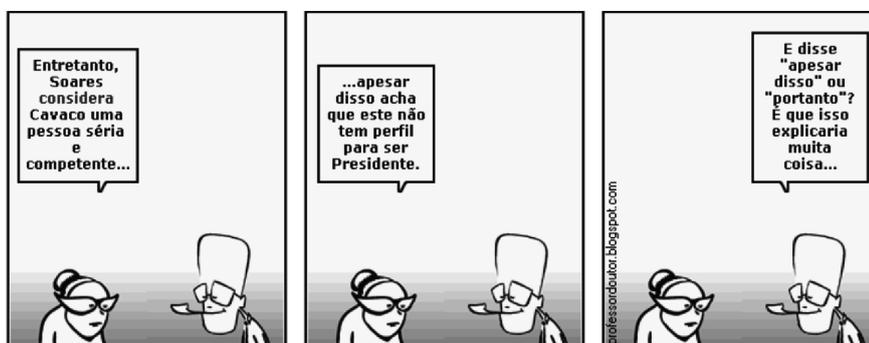
Dada a breve discussão acerca da trajetória da LT nos estudos em Linguística, podemos observar algumas questões:

- a. a LT é um campo transdisciplinar de conhecimento e de investigação sobre a linguagem em seu contexto social de uso;
- b. a LT se desenvolveu ao longo da metade do século XX e início do século XXI sob o escopo de diferentes modelos e aparatos teórico-metodológicos;
- c. a LT, em seus diferentes momentos, apresentou conceitos de texto divergentes e;
- d. a LT muito tem colaborado para a compreensão da linguagem enquanto prática social e contribuído, direta ou indiretamente, para a (res)significação das práticas de ensino e aprendizagem de leitura na escola.

É sobre a questão (c) que direcionemos nossa discussão neste momento.

## 2 AS CONCEPÇÕES DE TEXTO

Texto 5:



Fonte: <<http://professor doutor.no.sapo.pt>>

Entre as várias concepções de textos que se entrecruzaram nas diferentes fases da LT, podemos destacar as seguintes, “ressaltan-

do, contudo, que elas se imbricam em determinados momentos” (KOCH, 2004, p. xii):

- a. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- b. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- c. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção semântica);
- d. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- e. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- f. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- g. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- h. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base socio-cognitiva-interacional).

É sobre os itens (b) e (h) que concentraremos nossas discussões.

## 2.1 A CONCEPÇÃO SOCIOSSEMIÓTICA DE TEXTO

A linguagem tem sido apresentada como objeto de estudo em diferentes dimensões cujas bases seguem perspectivas formais ou funcionais de pesquisa e análise (RAJAGOPALAN, 2003). Sob essa perspectiva, a Linguística Aplicada, área da qual esse trabalho faz parte, se insere no plano do funcionalismo, o qual procura explicar e compreender a linguagem sob a perspectiva de sua sociofuncionalidade. Dessa forma, entendemos que a língua(gem) se constrói a partir de suas funções nas redes sócio-comunicativas procurando realizar determinadas metafunções que são inatas a sua constituição e processamento.

Sob a perspectiva funcional, portanto, a linguagem é concebida como um sistema sócio-semiótico de significação (HALLIDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; EGGINS, 1994). O estudo da linguagem sob essa perspectiva sistêmica e social busca compreender a relação bidirecional entre signos e estruturas sociais que determinam a organização, planejamento e verbalização da linguagem em uso. Procura-se, de fato, compreender como funciona a relação de mútua constituição entre linguagem e sociedade. Com isso, torna-se importante entendermos nesse trabalho como isso se

aplica na análise de textos sob essa abordagem sistêmico-funcional (sócio-semiótica).

Segundo Halliday (1989, p. 3<sup>a</sup>), Semiótica, “pode ser definida como o estudo geral dos signos” e o termo social “pode ser sinônimo de cultura”. Com essa relação entre o semiótico e o social, Halliday (1989) procura enfatizar que a linguagem só pode ser compreendida enquanto relação dialética entre o sistêmico – língua(gem) e o sócio-cultural – a sociedade.

<sup>4</sup> Tradução nossa.

Assim, sob o escopo da sociosemiótica, entendemos que os textos resultam de ações sociais mediadas pela linguagem. Ações sociais são indiscutivelmente contextualizadas, isto é, são determinadas por variantes de campo (o quê?), relação (para quem?) e modo (como?) (HALLIDAY e HASAN, 1989). Essas variáveis são determinantes do uso da linguagem em situações específicas, construindo socialmente seu registro, portanto, determinando por meio da linguagem como ação social seu conteúdo temático, as relações intersociais construídas e a organização micro e macroestrutural da prática linguístico-textual. Além disso, toda ação social linguística não apenas possui relação dialética com seu contexto, como também se realiza a certos fins específicos, isto é, a propósitos sociocomunicativos. Esses, por sua vez, não apenas seguem os parâmetros de organização determinados pelo registro - contexto situacional – como também sofrem as coerções de um conjunto de aspectos postos em relação pela prática sociocultural da qual faz parte – contexto cultural – (EGGINS, 1994).

Com isso podemos entender que todo texto é construído por meio do diálogo entre o campo, a relação e o modo, isto é, todo texto responde às questões:

- a. o que se fala/ouve/escreve/lê?;
- b. para/de quem se fala/se escreve/se ouve/se lê? e,
- c. como se fala/se escreve/se ouve/lê?

Sob perspectiva sociosemiótica, Halliday (1989) propõe três variáveis que se inter-relacionam na constituição discursiva do registro em determinadas situações de interação por meio da linguagem. Segundo o autor, esses são componentes abstratos do contexto situacional determinados como construtos semióticos de significação e são compreendidos como conceitos de campo, relação e modo<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Em inglês field, tenor e mode respectivamente.

Halliday (1989) também postula que a partir dessas variáveis, os participantes em uma dada cultura<sup>6</sup> fazem da inter-relação entre texto e contexto da situação sua base de compreensão da interação da qual participam, isto é, “fazemos inferências da situação para o texto, sobre os tipos de significados que são intercambiados e também inferências do texto para a situação” (p. 36).

<sup>6</sup> Aqui cultura é entendida como um sistema sociosemiótico de significação (HALLIDAY e HASAN, 1989).

Em adição, entendemos por registro, “um conceito semântico; uma configuração de significados” (HALLIDAY, 1989, p. 38-9) que realizam significados. Com base em Halliday (1989) e Eggins (1994), propomos um quadro abaixo que melhor sintetiza a funcionalidade e definição das variáveis contextuais.

**Tabela 1** - As variáveis do contexto situacional com base em Halliday e Hasan, 1989.

| Campo  | Relação  | Modo   |
|--|--|--|
| Representação da ação social mediada pela linguagem enquanto prática social; | Determinação dos participantes envolvidos da interação mediada pela linguagem enquanto prática social; | Reconhecimento da organização coesiva e coerente da mensagem lingüístico-textual mediada pela linguagem enquanto prática social; |

Veja o caso dos textos abaixo. Como você compreenderia o diálogo entre o campo, a relação e o modo?

Texto 6:



Fonte: Revista Veja, 10 maio 2006.

Texto 7:



Fonte: Revista Veja, 7 dez. 2005.

Poderíamos nos perguntar com base em Acosta-Pereira et al. (2006, p. 6):

- Em qual veículo comunicativo os textos acima foram publicados? O que você sabe sobre esse veículo? Quais são seus possíveis leitores? Você já leu algum texto desse veículo?
- Releia as datas de circulação do veículo. Você lembra que fatos sócio-políticos estavam acontecendo nesse momento?

- c. Que eventos cada imagem representa?
- d. Qual o tema de cada texto?
- e. Qual a função comunicativa da capa de revista, como texto da mídia jornalística?
- f. Como esse tema está sendo representado, isto é, como o conteúdo temático do texto está sendo construído na capa de revista (textos verbais, não-verbais, letras maiúsculas, cores, layout, entre outros)? Qual o efeito pretendido com esses recursos visuais e verbais? Explique.
- g. Você consegue identificar que avaliações, considerações, pontos de vista estão sendo representados na construção do texto da capa?

Além disso, poderíamos nos questionar sobre:

- a. Quem produziu o texto?
- b. Quem consome esse tipo de texto?
- c. Como a distribuição desse texto ocorre?
- d. Esse é um texto típico em nossa sociedade?
- e. Que particularidades desse texto me fazem reconhecê-lo como um texto exemplar de uma capa de revista?

Perceba que as perguntas acima nos fazem entender que textos são eventos comunicativos que nascem da necessidade de alcançar certos objetivos. Tais objetivos, por sua vez, são realizados em ações sociais mediadas pelo texto. Além disso, toda ação social textualmente materializada pressupõe uma estrutura interna que não apenas faz parte do processo da atividade, como também pressupõe a qual prática social determinada atividade faz parte. Fairclough (1995, p. 55<sup>7</sup>) afirma que “qualquer uso [realização de ações sociais] que façamos da linguagem sob a forma de textos, simultaneamente constitui (1) identidades sociais; (2) relações sociais; (3) sistemas de conhecimento e crenças”. Em outras palavras, o autor explica que qualquer prática social mediada pela linguagem contribui para a construção sociocultural de nossas relações interpessoais, nossa identidade e nossos comportamentos verbais e corporais além de influenciar em nossas crenças e opiniões.

<sup>7</sup> Tradução nossa.

Retome os textos acima (Texto 6 e 7) e busque entender como as variáveis do contexto constituem as capas de revistas e a compreensão que temos delas, isto é, como o campo, a relação e o modo, se entrecruzam de tal forma, que constroem a significação das capas e seus diferentes efeitos de sentido.

<sup>8</sup> “A agenda investigativa proposta pelo sociocognitivismo, podemos dizer que a principal questão a ser enfrentada não é a de como traçar as relações entre aspectos cognitivos e os aspectos sociais que concorrem para a constituição do fenômeno lingüístico, como se estes fossem aspectos que meramente se adicionam ou se conjugam na análise da linguagem humana, como se procurar compreendê-los separadamente fosse desejável e mesmo possível. A questão não é perguntar como a interação pode influenciar os processos cognitivos, como se as duas fossem elementos estanques. A pergunta é, ao contrário, (entendendo-se a interação como parte essencial da cognição): Como a cognição se constitui na interação?” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 256).

## 2.2 A CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVISTA DE TEXTO

A respeito da abordagem sociocognitivista<sup>8</sup> (KOCH, 2005, 2006a, 2006b; KOCH & CUNHA-LIMA, 2004; MARCUSCHI, 2007a, 2007b), os textos são inter-relacionados a competências sociais e cognitivas de comunicação que são produzidas, compreendidas e regularizadas por sujeitos nas diversas práticas sociais. Relacionam-se cognição, linguagem e práticas interacionais para a investigação das diferentes ações sociais mediadas pela linguagem e materializadas textualmente.

Para Koch (2006b), as competências sociocomunicativas (sociais e cognitivas) que os sujeitos possuem e que os fazem diferenciar determinados gêneros, estão relacionadas com o conhecimento de como a linguagem planeja, elabora e desempenha estratégias de construção e interpretação dos textos que se produzem, circulam e se recebem nas situações de interação.

Segundo a autora, essas competências estariam, em adição, contribuindo para o reconhecimento da materialidade lingüístico-textual dos textos, permitindo aos sujeitos o reconhecimento das seqüências textuais<sup>9</sup> predominantes em cada macroestruturação lingüístico-textual. Para a autora,

<sup>9</sup> Ver discussão de Bonini (2005).

A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam seqüências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos.

(KOCH, 2006b, p. 53)

Assim, o sociocognitivismo busca investigar a cognição de forma situada, isto é, estudar as relações de confluência entre o cognitivo e o social. Sob esse contexto, analisar os textos é perceber como “os objetivos das ações comunicativas são dinâmicos e variavelmente flexíveis, a depender do tipo de interação” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 284). Essa perspectiva, portanto, revisita conceitos como ação/prática social, papéis sociais, processos de negociação de sentidos, competências sociocognitivas de aquisição e processamento lingüístico, posto que “os rituais, os textos e as formas verbais disponíveis não são em nada neutros quanto a contextos sociais e históricos” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 285), assim como as demais variantes sociais e psíquicas das interações mediadas por essas instâncias. Koch & Cunha-Lima (2004, p. 285-9) comentam a esse respeito que,

[v]er a linguagem como ação conjunta não é, então, suficiente: é preciso passar a abordá-la como ação social. Relações sociais complexas (cultural e historicamente situadas) autorizam ou desautorizam os falantes a produzirem certos sentidos. Relações sociais distribuem desigualmente o poder para estabelecer qual a interpretação do dito entre as instâncias ou pessoas que participam de uma dada interação [...]. Ao observar o que as pessoas fazem com as palavras é possível perceber que a interpretação de textos (ou sentenças) não é uma atividade que acontece dentro da mente do falante, mas uma atividade conjunta que emerge na interação e pressupõe e implica negociações em todas as suas fases [...]. A língua só pode ser apropriadamente compreendida quando vista em funcionamento e na interação.

(KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 285-9)

Em suma, a abordagem sociocognitiva busca revisitar caminhos delineados por perspectivas sócio-históricas e cognitivistas, procurando compreender as concepções de linguagem e cognição e suas relações de interdependência<sup>10</sup> a partir da análise das práticas sociais. Além disso, objetiva investigar como “as atividades cognitivas não estão separadas das interações com o meio, nem, obviamente, da vida social” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 271).

“A separação entre externo e interno presente nas ciências cognitivas clássicas é questionada também em outros de seus aspectos, principalmente na separação entre fenômenos mentais e sociais. [...]” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 278).

Veja o caso do texto abaixo. Que processos linguísticos, cognitivos e sociais você tem que ativar para a compreensão dos textos?

Texto 8:



Fonte: Revista Capricho, dez. 2008.

Poderíamos nos perguntar (ANTUNES, 2003, 2008; MARCUSCHI, 2008):

- a. Quando e onde o texto foi publicado?
- b. Sobre o que trata o texto?
- c. Quem são os prováveis leitores do texto?
- d. Como a temática está desenvolvida? Quais são as outras formas de desenvolver a mesma temática?
- e. Qual é a atitude do autor em relação ao tema textualizado? (Irônico, crítico, indiferente, incisivo, etc).

Em adição, poderíamos questionar sobre (KOCH, 2004, 2005; MARCUSCHI, 2008):

- a. Que conhecimento prévio temos que recuperar?
- b. Qual a relação intertextual construída?
- c. Quais os efeitos de sentido pretendidos pela propaganda?
- d. Que tipo de vocabulário é usado (formal ou informal)? Quais os efeitos de sentido?
- e. Há metáforas utilizadas?
- f. O vocabulário/a imagem apela para as emoções ou é efetivamente voltado a uma argumentação lógica?
- g. Existem mensagens ambíguas ou contraditórias?

Com base nas considerações teórico-metodológicas apontadas acima, apresentaremos abaixo direcionamentos gerais de como você, professor em formação, pode trabalhar com a análise de textos. Seguiremos orientações de Motta-Roth et al. (1998), que busca analisar os textos a partir das suas três instâncias constitutivas: a linguística, a cognitiva e a social. Dessa forma, revisitaremos nesse momento não apenas as discussões sobre a concepção sociosemiótica do texto, como, em adição, as teorizações sobre a concepção sociocognitivista. A autora caracteriza a análise do texto a partir de três momentos: a análise sociolingüística; a análise linguística e a lógico-sintática. Veja o que você pode explorar nos textos que estuda ou que irá preparar para suas aulas de língua portuguesa ou estrangeira na escola<sup>11</sup>:

<sup>11</sup> Relembramos que as discussões e direcionamentos sobre o texto na sala de aula serão apresentados na Unidade 3.

**Tabela 2** - As abordagens de análise de textos. Adaptado de Motta-Roth (1998, p. 28-29).

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Análise sociolinguística | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de emissão: quem é responsável pela emissão do texto; qual o grupo social a que pertence, seu papel na sociedade, enfim, seu estatuto social;</li> <li>- Condições de recepção: a quem o texto é dirigido, qual o seu público-alvo, as atitudes, o papel e o estatuto social do leitor visado;</li> <li>- Estatuto da mensagem: qual o caráter do texto (legal, oficial, contestatório, clandestino, acadêmico, jornalístico, etc.);</li> <li>- Variedade da língua: qual o registro de língua utilizado no texto (vocabulário especializado, atual, acadêmico, simples ou complexo, uso ou não de gírias);</li> </ul>  |
| Análise linguística      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcas formais da enunciação: sujeitos enunciadore (emissores ou receptores: pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixação verbal);</li> <li>- Lugar da enunciação: marcas espaciais (como adjuntos adverbiais, dêiticos, por exemplo);</li> <li>- Modalização: como as construções lógicas a partir de verbos modais (poder, dever, precisar, etc), ou por meio de apreciações (adjetivação utilizada pelo emissor do texto para expressar sua apreciação sobre determinado ponto de vista).</li> <li>- Atos de fala: elementos linguísticos que constituem, em um texto, marcas formais que dão conta das intenções comunicativas do sujeito emissor. Exemplo: aconselhar, fazer recomendações, prevenir, dar informações, etc.</li> </ul> |
| Análise lógico-sintática | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização formal do texto: elementos tipográficos, títulos, parágrafos, conetivos (articuladores como: porém, assim, felizmente, possivelmente);</li> <li>- Relações temporais: marcas formais de tempo, como sistema de tempos verbais e indicadores temporais (ontem, amanhã, hoje, depois);</li> <li>- Substitutivos e elementos de coesão: determinantes (artigos, pronomes, repetições, sinônimos);</li> <li>- Formas frasais: negação, interrogação, asserção, injunção, nominalização, adjetivação, etc.</li> </ul>  |

A partir disso, leia os textos a seguir e procure lançar diferentes “olhares” com o objetivo de compreendê-los a partir do estudo de sua dimensão social e linguística. Para tanto, você pode utilizar

as perguntas sugeridas nas seções 2.1 e 2.2, assim como a proposta de Motta-Roth (1998).

O que você irá ler a seguir é um texto característico denominado de carta de conselhos. Esse texto tem se tornado recorrente em jornais, revistas, TV, rádio e, conseqüentemente, na internet. Apresentamos abaixo uma carta de conselhos publicada na revista digital Claudia <<http://claudia.abril.com.br>> (que também possui a versão impressa) publicada em 10 de agosto de 2009. Abaixo apresentamos outras questões que você pode questionar a respeito do texto, baseadas em Lazer (1993) e Florent et al. (1994):

- a. No texto, existe uma divisão igualitária de poder entre os sexos ou há indícios que homens ou mulheres estão numa posição hierarquicamente superior?
- b. O texto reforça padrões ideológicos tradicionais de gênero (feminino/masculino)?
- c. Há traços de sexismo, ou seja, há marcas preconceituosas ou estereotipadas de mulheres e/ou homens?
- d. Há expressões que contribuem para perpetuar relações assimétricas de poder entre os sexos?
- e. Há a construção de estereótipos para mulheres?

Texto 9:



AMOR E SEXO } RELAÇÕES } VIDA A DOIS

**Especial “O que eu faço agora?” - dúvidas sobre amor**

Questões espinhosas, indiscretas, surpreendentes, divertidas – ou tudo isso junto – enviadas por nossas leitoras e respondidas por especialistas de várias áreas com um olhar que privilegia a ética e o bom senso sem perder o humor.

**No amor**

**Troquei beijos e carícias com um colega. Trabalhamos na mesma sala, somos sérios e discretos, mas sinto que algumas pessoas estão desconfiadas e tenho medo de que isso possa me prejudicar se chegar aos ouvidos do chefe.**

Caso ambos sejam solteiros e tenham trocado carícias fora do ambiente profissional, não creio que haja qualquer problema. Se ti-

ver ocorrido dentro da empresa, mesmo que fora do horário de trabalho, os riscos de ambos serem julgados de forma negativa são grandes. Não repita o comportamento e, se for questionada a respeito pela chefia, desculpe-se, garanta que foi a última vez e ponto final.

*CÉLIA MARCONDES FERRAZ*

É um risco que você corre, mas, se o seu comportamento com o colega não interfere nas suas obrigações, no respeito ao ambiente de trabalho e na imagem da empresa, acho pouco provável que seu chefe a prejudique por causa disso. Se alguém tentar tocar no assunto, não dê chance a fofocas: desconverse ou seja dura, se necessário, deixando claro que sua vida diz respeito unicamente a você.

*MARIA HELENA VILELA*

Atração, interesse e afeto são difíceis de esconder. Não tem jeito. O que é preciso esclarecer é o que há entre vocês. Por que tem de esconder dos outros o relacionamento? É só uma aventura? Um de vocês é casado? É filosofia da empresa não ter casais entre os funcionários? Prestem atenção no que há de fato entre vocês e, se for para valer, enfrentem o chefe ou decidam quem vai procurar outro emprego...

*DULCE CRITELLI*

Fonte: Revista Cláudia, 10 ago. 2009.

### 3 OS FATORES DE TEXTUALIZAÇÃO

Seguindo parâmetros gerais da LT, podemos afirmar que um texto, como unidade global de sentido, deve obedecer a um conjunto de critérios ou parâmetros de textualização. Os critérios de textualização foram definidos e investigados primeiramente por Beaugrande e Dressler (1981) e devem ser estudados com algumas ressalvas. Vejamos o que Marcuschi (2008) nos esclarece a respeito:

Os critérios da textualidade, tal como foram primeiramente definidos por Beaugrande & Dressler (1981) devem ser tomados com algumas ressalvas. Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Alguns dos critérios são redundantes e se recobrem. Segundo, porque tal como já foi lembrado, não se deve concentrar a visão

de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo.

(MARCUSCHI, 2008, p. 93-94)

<sup>12</sup> Sugerimos a leitura de Lutar com as palavras: coesão e coerência de Irandé Antunes (2005).

Sob essa perspectiva, apresentaremos algumas discussões sobre os parâmetros/fatores de textualização sempre apontando divergências ou explicações de outros autores sobre a mesma definição<sup>12</sup>. Veja os critérios abaixo apresentados de forma sintética. Sugerimos uma pesquisa para melhor compreensão.

### 3.1 A COESÃO

Os diferentes processos de coesão se responsabilizam pela estruturação microestrutural do texto, isto é, da sequência do texto, seja por meio do entrecruzamento de recursos conectivos ou referenciais, seja por meio de princípios sintático-semânticos.

→ *Para muitos estudiosos do texto, os mecanismos de coesão textual formam uma espécie de gramática do texto. Porém a expressão gramática de texto é um tanto desnorteante, pois não podemos aplicar ao texto as noções usadas para a análise da frase. Se, por um lado, podemos realizar enunciados completos e explicá-los com gramáticas de frases tomando-os independentemente, por outro lado, sabemos que vários enunciados corretamente construídos, quando postos em sequência imediata, podem não formar uma sequência aceitável. Isso quer dizer que um texto não é uma simples sequência de frases bem formadas. Essa sequência deve preencher certos requisitos. A coesão é justamente a parte da LT que determina um subconjunto importante desses requisitos de sequencialidade textual.*

(MARCUSCHI, 2008, p. 100).

Assim, podemos entender que a coesão textual se responsabiliza pelas diferentes estratégias de organização microestrutural dos textos, podendo, dentre outros processos (ANTUNES, 2005; KOCH, 2005; MARCUSCHI, 2008; p. 109-111) ser construída por meio de

**a. formas remissivas referenciais:** são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. Entre essas formas, temos os sinônimos, os grupos nominais definidos, etc.;

- b. formas remissivas não-referenciais:** trata-se de formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente), tais como os artigos e pronomes. Eles podem de maneira clara co-referir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Ou então, referir algo por analogia, associação, etc. Estas formas podem ser presas, como no caso dos artigos, ou então livres, como no caso dos pronomes pessoais;
- c. referência pronominal:** é provável que o estudo dos fenômenos pronominais no texto seja o mais desenvolvido até hoje, pois o pronome é um fenômeno central como fator de organização textual. A referência pronominal pode ocorrer por processo endóforo (correferência resolvida no texto) ou exóforo (referência ao contextual, ao extraverbal). O processo endóforo, por sua vez, ocorre por anáfora (retrospectiva) ou por catáfora (prospectiva);
- d. operadores argumentativos:** podem ocorrer operadores de oposição (mas, porém, contudo), causa (porque, pois, já que), finalidade (para, com o propósito de), condição (se, ao menos que, desde que), conclusão (logo, assim, portanto), adição (e, bem como, também), disjunção (ou), exclusão (nem), comparação (mais do que, menos do que).

Observe, abaixo, algumas formas de referência. Discuta com seu colega outras formas de coesão textual:

Texto 10: Referência Pronominal

Texto 11: Referência Nominal

| Possessivos/demonstrativos  | Quadrilha  |
|---|--|
| <p data-bbox="474 1547 684 1580">Millôr Fernandes</p> <p data-bbox="389 1620 770 1829">Eu estou na minha, ele está na dele, ela foi na tua, eu parti pra outra, você vai na dela, ela está naquela, nós não estamos nessa, eu prefiro a minha, corto logo a dele, me meto na dela. Sem essa!</p> <p data-bbox="411 1869 748 1902">(FERNANDES, 1994, p. 377)</p> | <p data-bbox="833 1484 1205 1517">Carlos Drummond de Andrade</p> <p data-bbox="821 1571 1217 1926">João amava Tereza que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém. João foi para os Estados Unidos, Tereza para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes que não tinha entrado na história.</p> |

Texto 12: Referência numeral

Texto 13: Referência por elipses

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Terezinha de Jesus</b></p> <p>Terezinha de Jesus<br/>de uma queda foi ao chão.<br/>Acudiram <u>três cavalheiros</u>,<br/>todos três, com chapéu na mão.<br/><u>O primeiro</u> foi seu pai;<br/><u>o segundo</u>, seu irmão;<br/><u>o terceiro</u> foi aquele<br/>a quem Tereza deu a mão.[...]</p> <p>(cantiga Folclore brasileiro)</p> | <p><b>Chapeuzinho Amarelo</b></p> <p>Chico Buarque de Holanda</p> <p>Era a Chapeuzinho Amarelo<br/>Amarelada de medo.<br/>Ø Tinha medo de tudo,<br/>Aquele Chapeuzinho.<br/>Ø Já não ria.<br/>Em festa, Ø não aparecia.<br/>Ø Não subia escada<br/>nem descia.<br/>Ø Não estava resfriada<br/>mas tossia.<br/>Ø Ouvia conto de fada<br/>e estremecia.<br/>Ø Não brincava mais de nada,<br/>nem de amarelinha. [...]</p> |
|---|---|

### 3.2 A COERÊNCIA

Para Beaugrande (1980), a coerência é o processo responsável pela inteligibilidade global do texto, isto é, “a coerência subsume os procedimentos pelos quais os elementos do conhecimento são ativados” (MARCUSCHI, 2008, p. 119).

→ A coerência representa a análise do esforço para a continuidade da experiência humana. Isto significa que há uma distinção bastante clara entre a coesão como a continuidade baseada na forma e a coerência como a continuidade baseada no sentido. Trata-se de duas formas de observar a textualidade. São, a rigor, os dois aspectos que mais ocuparam os lingüistas do texto até hoje. Mas as posições a esse respeito têm mudado muito desde os anos 60 do século XX. [...] A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como um fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras. [...] Relações de coerência são relações de sentido e se estabelecem de várias maneiras.

(MARCUSCHI, 2008, p. 121)

Marcuschi (2008) aponta dois princípios básicos da coerência:

**a. não-contradição:** que permite a diversidade dentro de esquemas de compatibilidade definida pela pertinência nas

relações de implicação lógica, sequência temporal, inclusão, ordem e causalidade;

- b. não-tautologia:** que providencia a continuidade textual, ou seja, a progressão temática trazendo conteúdos novos interligados.

### 3.3 A INTENCIONALIDADE

O critério da intencionalidade considera a intenção do autor como parâmetro relevante e essencial para a textualidade. Por intencionalidade entendemos a intenção objetivada do locutor em enunciar uma manifestação linguística (nas suas diferentes semioses: verbal, visual, multimodal, gestual) coesiva e coerente, mesmo que, por muitas vezes, essa intenção não se realize por completa.

—————→ *Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor. Como se nota, se essa posição não chega a decidir uma primazia do autor, isto já desloca todos os princípios da dialogicidade para um plano de subjetividade inaceitável. Por isso mesmo, deve-se ter cautela com a questão da intencionalidade que não costuma ser trabalhada nos textos. É difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções. Mas o problema fica ainda maior quando queremos analisar a intencionalidade como um critério da textualidade. Seria mais conveniente vê-la integrada no plano global do texto e nos processos produtores de coerência.*

(MARCUSCHI, 2008, p. 127)

Além disso, Fávero (2004) explica que a intencionalidade serve para manifestar textualmente a ação pretendida pelo locutor do texto, como bem coloca a autora: “a intencionalidade, no sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize na sua totalidade, especialmente na conversação usual” (p. 37).

### 3.4 A ACEITABILIDADE

A aceitabilidade diz respeito à atitude do interlocutor do texto; poderíamos dizer que é um critério centrado no alocutário, “que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

—————→ *A aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor, que sugere ao seu leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais. Com isto, vê-se que as relações entre aceitabilidade e gramaticalidade são muito complexas. Se tomarmos, por exemplo, as obras de Guimarães Rosa, vamos observar que muitos de seus textos contêm enunciados que sob o ponto de vista da gramática oferecem resistência, contudo, são plenamente aceitáveis na obra. Também na fala temos produções que beiram a agramaticalidade, mas nem por isso deixam de ser aceitáveis e inteligíveis por seus ouvintes.*

(MARCUSCHI, 2008, p. 128)

Assim, em síntese, podemos entender que a aceitabilidade, como critério de textualização, parece ligar-se a noções pragmáticas, como afirma Marcuschi (2008), e ter uma estreita ligação com a intencionalidade, como lembra Beaugrande (1997).

### 3.5 A SITUACIONALIDADE

O critério da situacionalidade refere-se a correlacionarmos o evento textual à situação de interação em que ele esteja sendo enunciado. “A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

—————→ *Tomemos o caso de alguém que quer falar ao telefone: essa situação exigirá uma série de ações mais ou menos consolidadas e que vão constituir o texto telefonema. Haverá a chamada, as identificações, e os cumprimentos mútuos, a abordagem de um tema, ou vários, e as despedidas. Assim, será com qualquer outro texto, por exemplo, uma ata de condomínio e até mesmo uma redação escolar, que exigirão determinados requisitos situacionalmente definidos. Em certo sentido, todo texto conserva em si traços da situação a que se refere ou na qual deve operar. A situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual. Este princípio diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante em uma dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada. A rigor, a situacionalidade é dada já pelos simples fato de que o texto é uma unidade em funcionamento.*

(MARCUSCHI, 2008, p. 129)

Assim, a situacionalidade é uma forma de o texto estar adequado tanto ao contexto como aos interlocutores (usuários). “Se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se

ancorar em contextos de interpretação possíveis, o que o torna pouco proveitoso”

(MARCUSCHI, 2008, p. 129).

Texto 14:

Fonte: Revista Época, 6 jan. 2003.

### 3.6 A INTERTEXTUALIDADE

Esse critério diz respeito ao entrecruzamento de textos na mediação interativa por um dado texto. Em outras palavras, são relações entre textos para a construção e verbalização de um texto em situação interativa.

→ *Pode-se dizer que a intertextualidade é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos. Essa noção entrou primeiro no estudo da literatura e depois estendeu-se para o tratamento do texto em geral. [...] A intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue.*

(MARCUSCHI, 2008, p. 131)

Em síntese, o que podemos dizer é que a intertextualidade é mais do que um simples critério de textualização, mas um princípio constitutivo que trata todo e qualquer texto como uma confluência de outros textos já enunciados e que podem ser retomados na sua significação. Em outras palavras, podemos entender que todo texto traz consigo diálogos com outros textos previamente existentes.

Texto 15:



Fonte: Revista Cláudia, jul. 2008.

### 3.7 A INFORMATIVIDADE

A informatividade diz respeito ao grau de previsibilidade, de expectativa e de conhecimento que o texto traz para seu interlocutor. Para a LT, “ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas” (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

→ *O certo é que ninguém produz textos para não dizer absolutamente nada. Contudo, não se pode confundir informação com conteúdo e sentido. A informação é um tipo de conteúdo apresentado ao leitor/ouvinte, mas não é algo óbvio. Perguntar pelos conteúdos de um texto não é o mesmo que perguntar pelas informações por ele trazidas. Assim, um ato de fala não é uma informação, mas um efeito de sentido produzido que percebemos como um dos conteúdos do texto. Mas este ato de fala, por exemplo, uma ofensa ou um xingamento, não se dá de forma direta ou informativa.*

(MARCUSCHI, 2008, p. 132-133)

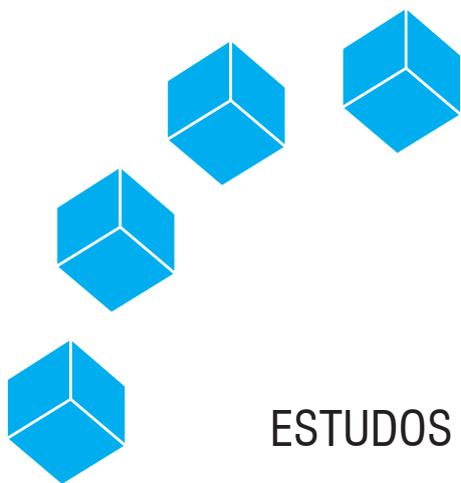
Em síntese, a informatividade é um parâmetro complexo e pouco específico, como bem lembra Koch (2005) e Marcuschi (2008). Mas podemos entender como se fosse um processo de validade e avaliação das informações trazidas para o interlocutor.

Recapitulando, você estudou nesta 1ª unidade diferentes visões sobre o texto na Linguística, desde sua consolidação como objeto de investigação na LT, como as diferentes perspectivas de estudo, até os fatores ou critérios de textualização, em sua ancoragem material. Agora vamos nos direcionar para a 2ª unidade, que tratará das correlações entre texto, gêneros do discurso e práticas sociais. Bom estudo!

# LETRAS

PORTUGUÊS e ESPANHOL

LICENCIATURA



ESTUDOS SOBRE O TEXTO

Unidade 2  
TEXTO,  
GÊNERO E DISCURSO



## Unidade II

## TEXTO, GÊNERO E DISCURSO

Nesta unidade, estudaremos as relações entre texto, gêneros textuais/discursivos e discurso. Os objetivos da unidade são:

- Conhecer e explorar as discussões teórico-metodológicas sobre texto, gêneros textuais e discurso e suas implicações para as práticas de ensino e aprendizagem da linguagem na escola;
- Explorar e compreender a relação entre texto, gênero e discurso e práticas sociais;
- Discutir a concepção contemporânea de texto e compreender a relação de mútua constitutividade entre texto e sociedade.

Para você melhor compreender, subdividiremos nossa 2ª unidade em duas partes: (a) a relação entre texto, gênero e discurso e (b) as práticas de ensino e aprendizagem da linguagem e os gêneros como objeto de trabalho. Lembre-se de que é muito importante você pesquisar outras referências sobre o assunto. Portanto, ao longo de nossa discussão, serão apresentados diversos direcionamentos bibliográficos para você desenvolver seus estudos nessa área.

## 1 AS RELAÇÕES ENTRE TEXTO, GÊNERO E DISCURSO: A PERSPECTIVA SOCIOSEMIÓTICA<sup>13</sup>

### Texto 1:

**TRANSPORTES**

# Metrô de SP tem pior avaliação da década, diz pesquisa da ANTP

Satisfação caiu de 93% para 85%; ônibus municipais têm a maior rejeição: só agradam a 42%

**Bruno Tavares**

A aprovação dos passageiros ao Metrô de São Paulo atingiu em 2007 o menor patamar nos últimos oito anos, despencando de 93% para 85% de satisfação, na comparação com 2006. O resultado consta da pesquisa anual sobre a imagem dos transportes públicos coordenada pela Associação Nacional de Transportes Públicos (ANTP) e patrocinada por autarquias municipais, estaduais e sindicatos patronais. Os ônibus municipais da capital voltaram a ter o pior desempenho entre os três modais (trens metropolitanos, ônibus e metrô), com aprovação de apenas 42% dos 2.300 entrevistados, ante os 48% obtidos no ano passado, quando o índice já havia sido considerado o mais baixo da década.

cessiva e isso compromete a qualidade do serviço", avaliou o consultor de transportes Flaminio Fichmann.

Pela primeira vez desde que começou a ser realizada, em 1985, a pesquisa da ANTP mediu a satisfação dos passageiros em relação ao atendimento prestado por funcionários do sistema de transporte público, como motoristas e cobradores. A média foi de 6,22, em uma escala de 0 a 10. Os mais críticos foram os entrevistados das classes A e B e os que têm entre 20 e 30 anos. Outra novidade da pesquisa feita entre setembro e outubro foi a avaliação dos serviços de informação e reclamação, como o 156 da Prefeitura. O Metrô teve o melhor desempenho, com 85% de aprovação, seguido pela CPTM (20%) e ônibus municipais da capital (17%).

**PESQUISA**

### Avaliação do transporte em SP

Metrô foi o mais bem avaliado, mas sua aprovação caiu 8 pontos em relação a 2006

| EM PORCENTAGEM DE APROVAÇÃO     | 2006 | 2007 |
|---------------------------------|------|------|
| Metrô                           | 93   | 85   |
| CPTM                            | 50   | 51   |
| Ônibus municipal                | 48   | 42   |
| Ônibus em corredores da capital | 57   | 64   |

Apesar da boa imagem, índice de satisfação do metrô foi o menor dos últimos oito anos

<sup>13</sup> Uma versão completa desse texto encontra-se em ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Gêneros Midiáticos e Leitura em Inglês: A Perspectiva da Análise Crítica do Discurso na Pesquisa e Ensino de Línguas. In: VI ENCONTRO DO CELSUL, 2007, Pelotas. **Anais do VII Encontro do CELSUL**. Pelotas: ed. da UCPEL, 2007b.

Notícia de jornal impresso: um gênero de texto que faz parte de nossas práticas sociais cotidianas. Retirado de Acosta-Pereira (2008, p. 200).

Podemos entender gêneros como formas lingüísticas determinadas e construídas para certos fins sociais, ou seja, formas de interagir por meio da linguagem. Essas formas de interação são formadas por textos enquanto ações sociais constituídas por fatos sociais. Com base em Bazerman; Dionísio e Hoffnagel (2005), podemos afirmar que fatos sociais são ações sociolingüísticas realizadas por formas textuais tipificadas – gêneros. Gêneros, para o autor, não apenas coordenam nossos atos de fala como também facilitam a compreensão das ações sociais mediadas pela linguagem a partir de suas formas padronizadas de interação. Segundo Bazerman; Dionísio e Hoffnagel (2005, p. 29),

Uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias [contextos situacional e cultural]. Se percebemos que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontramos numa situação similar, a tendência é falar ou escrever alguma coisa similar. Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas emergem como gêneros.

(BAZERMAN; DIONÍSIO e HOFFNAGEL , 2005, p. 29)

Dessa forma, podemos entender que gêneros, como formas tipificadas de comunicação, não apenas facilitam a compreensão da linguagem em uso em determinadas situações socioculturais de interação, como também determinam nossas práticas sociais cotidianas.

Diferentes perspectivas conceituais e metodológicas têm sido aplicadas para a compreensão dos gêneros e sua relação com o ensino de línguas (por exemplo, a abordagem sociosemiótica, com base na Lingüística Sistêmico-funcional de Halliday (1994), diferentemente da abordagem dialógica cujos referenciais pertencem a Bakhtin), contudo, propomos, neste momento, discutir a relação entre texto, gênero e discurso sob a perspectiva sociosemiótica. Pensar no ensino da linguagem em uso em suas diferentes semioses é compreendermos os gêneros enquanto práticas sociais que materializam esses diversos usos nas mais variadas interações e nos determinados contextos de uso.

Texto 2:



Fonte: Revista Cláudia, nov. 2005

Texto 3:



Fonte: Revista Veja, ago. 2005

As capas de revistas são também gêneros textuais. É neste gênero que são veiculadas as chamadas de capas das principais notícias e reportagens de uma revista.

Motta-Roth (2005, p. 182) apresenta o gênero como “fenômeno estruturador da cultura”. Para tanto, a autora define cultura (retomando HOLLIDAY, 1999 e LARAIA, 1986) como “um sistema, um conjunto de processos sociais que são dinâmicos e sujeitos à mudança, pois, não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas e sociais”.

Você já percebeu como você está rodeado por diferentes gêneros em sua vida social cotidiana? Veja, por exemplo, quando você está no trabalho, na universidade ou em casa: quais textos você se utiliza para interagir com colegas, amigos ou familiares? Faça uma lista de textos (orais, verbais, ou multimodais) que você utiliza no seu dia-a-dia para perceber como nossas interações são significadas e mediadas por gêneros textuais!

Texto 4:

## dilemadeamor

AS EDITORAS DE COMPORTAMENTO  
DANIELA FOLLONI E KARINA HOLLO DÃO  
LIMA FORCINHA PARA VOCÊ SOLUCIONAR  
SEUS PEQUENOS DILEMAS DE AMOR.



Tenho um namorado maravilhoso, nosso relacionamento é excelente. Porém, ele me traiu. Confessou a traição, mas implorou para que eu continue com ele. Eu o amo muito, então resolvi dar

Veja que as cartas de conselhos são também gêneros que estão presentes em nossas práticas de leitura e escrita. Você já leu uma dessas cartas em revistas ou em jornais?

**uma chance, mas está sendo muito difícil aceitar tudo isso. O que vocês me dizem?**

Eve, não é porque seu namorado não resistiu uma vez que está fadado a ser um eterno galinha. Para o psiquiatra e colunista de NOVA Paulo Gaudencio, ele pode voltar a ser fiel, desde que tenha uma motivação. “O instinto sexual precisa de novidade. Sendo assim, ser monógamo frustra uma necessidade natural. E aí, para eu aceitar uma frustração, preciso ter uma compensação. Seu namorado mudará de atitude ao ver vantagem em não passar mais pelo castigo de ser descoberto, em agradar a mulher amada, em investir em uma relação...” O dr. Gaudencio acrescenta que o que faz homens comprometidos traírem com tanta facilidade é a certeza da impunidade. Você decidiu dar a ele uma segunda chance. Disse ao rapaz que se vacilar novamente não terá seu perdão? Você ganha pontos se falar isso sem aquele tom agressivo, apenas com seriedade. No mais, é importante que o casal avalie a situação e tome essa decisão em conjunto. “Então, o que tem a fazer é superar a história e seguir em frente”, aconselha a psicoterapeuta Alina Discepolo Barone.

Fonte: Revista Cláudia Online, [s/d].

Texto 5:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5581

Fonte: SOUZA, 1999.

<sup>14</sup> A versão completa desse texto encontra-se em ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Ensino de Produção Textual: Questões Teóricas e Didáticas. *Revista Letra Magna*, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 6, p. 1-17, 1º semestre, 2007c. Disponível em: <www.letra-magna.com.br>. Acesso em: 12 maio 2010.

## 1.2 A RELAÇÃO ENTRE TEXTO, GÊNEROS E DISCURSO: A PERSPECTIVA DIALÓGICA<sup>14</sup>

Tirinhas são também gêneros.

Texto 6:



Fonte: Frank Maia, mar. 2008.

Bakhtin (2000) postula que o uso da linguagem em determinados contextos situacionais e culturais e em diferentes esferas sociais de ação linguística se dá por meio de enunciados orais, escritos (concretos e únicos). Segundo o autor (2000, p. 279) “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional”. Dessa forma, entendemos que os gêneros são enunciados que envolvem tema, estilo e composição estabilizados e tipificados pela interação da qual fazem parte. Diferentes esferas sociais comportam diferentes gêneros do discurso. Esses são heterogêneos e sociofuncionais, se determinando e se regularizando a partir das diversas práticas sociais das quais são elementos constituintes.

Além disso, o sentido dos gêneros se constrói em nossas relações dialógicas interpessoais, sendo determinadas pela ocasião social, pelos interlocutores da interação e pela esfera social da qual a comunicação se desenvolve. Entende-se, sob essa perspectiva, que os elementos do enunciado (índices de totalidade – tema, estilo e composição) se tipificam socialmente constituídos por determinadas condições sociais de produção inseridas em interações específicas.

Cada gênero se insere em interações, cujos contextos situacionais são responsáveis pela determinação dos enunciados.

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação. [...] A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

(BAKHTIN, 1981, p. 113-4).

Para Bakhtin (1981), os gêneros pressupõem comunicação, relações interpessoais, interação concreta e situação extralingüística. Sob essa perspectiva, o autor propõe que estudemos a linguagem a partir de uma ordem metodológica que privilegie: “(1) as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; (2) [...] as categorias dos atos de fala a vida e na criação ideológica [...] e (3) [...] [o] exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual” (p. 124).

É pertinente também pensarmos na evolução dos gêneros ao longo da história. Diversas foram as transmutações que produziram diferentes gêneros para diferentes contextos de interação. Os gêneros possuem plasticidade e fluidez, fazendo com que se modifiquem e evoluam de acordo com a transformação ou (re)construção das diversas práticas sociais. Bakhtin (1981, p. 43) afirma que, “[...] cada

época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica". Marcuschi (2005, p. 19), a esse respeito, discute que

[os gêneros] devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

(MARCUSCHI, 2005, p.19)

Voltemos à definição e constituição dos gêneros. Para Bakhtin os gêneros se constroem por meio da estabilização relativa de tema, estilo e composição de enunciados. Tais elementos enunciativos se denominam *índices de totalidade*, pois buscam o acabamento do enunciando por meio do tratamento exaustivo do (1) objeto de sentido – tema; (2) intuito do locutor – estilo, e (3) formas tipificadas de estruturação do gênero – composição. “É necessário o acabamento<sup>15</sup> para tornar possível uma reação ao enunciado” (BAKHTIN, 2000, p. 299).

<sup>15</sup> Segundo Bakhtin (2000, p. 299), o termo acabamento pode ser entendido como, “alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreve) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”.

O tema pode ser compreendido como o objeto de sentido valorado no discurso, isto é, o conteúdo tematizado que se desenvolve no gênero a partir da interação. O tratamento do tema, enquanto índice de totalidade, será relativo, já que é determinado pela atitude responsiva do auditório – “exatamente um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva” (BAKHTIN, 2000, p. 300).

O estilo do gênero é determinado por diferentes recursos léxico-gramaticais que estão de acordo com o tema e com a composição do gênero em uma dada esfera social. O objeto de sentido também determina o estilo, procurando, por meio de diferentes recursos lingüísticos, atingir os objetivos do locutor. Segundo Bakhtin,

O estilo está dissolvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. [...]; o estilo lingüístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. [...] O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo,

tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal [...]. O estilo entra como elemento na unidade de um gênero de um enunciado.

(BAKHTIN, 2000, p.283-5)

Quanto à composicionalidade, entende-se como a forma do gênero na qual os enunciados são construídos nas diversas interações interpessoais. A composicionalidade aliada ao estilo e tema dos enunciados estabilizados em gêneros resulta no reconhecimento de práticas tipificadas, tornando a interação compreensível aos interlocutores. A esse respeito, Bakhtin (2000, p. 301-2) argumenta que, “as formas da língua e as formas mais típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala [...]. Aprendemos a moldar nossa fala às formas dos gêneros [...]”.

Bakhtin (2000) reforça ainda a compreensão dos gêneros enquanto reguladores, regularizadores e legitimadores das ações sociais mediadas pela linguagem por meio de enunciados em determinadas interações sociais. Dessa forma, os gêneros apresentam-se como dados de reconhecimento de práticas sociais já que, “ao ouvir a palavra do outro, sabemos de imediato [...] o gênero” (p. 302). Bazerman (2006, p. 23) a esse respeito, afirma que,

os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

(BAZERMAN, 2006, p.23)

Percebe-se que os gêneros não apenas funcionam como recursos de reconhecimento e significação social para as práticas linguísticas recorrentes nas interações, como também funcionam como recursos sociocognitivos para as ações não-familiares. Nas diversas esferas sociais, a emersão de gêneros se dá de forma criativa e plástica.

Os gêneros surgem, assim como se criam outras práticas de interação, por meio da linguagem; modificam-se ao passo que estas práticas sofrem (re)construções. Os gêneros estão concomitantemente aliados às mudanças sociais. A diversidade e dinamicidade dos gêneros são fenômenos inerentes a sua constituição. “[gêneros]

são mais maleáveis, mais plásticos e mais livres do que as formas da língua. [...] A diversidade [dos] gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Veja, por exemplo, como você explicaria as diferentes transformações históricas e culturais que o gênero carta sofreu até chegar no e-mail? Você já pensou sobre isso?

Sob essa perspectiva, entender a escrita como processo psicossocial, é entendê-la enquanto processo psíquico (ativação de diferentes processos neurofuncionais) e sociológico (já que se constitui e funciona por meio de diferentes interações sociais). O ensino/aprendizagem da escrita deve apresentar-se subordinado à consideração do gênero como subsídio para a compreensão de uma prática docente situada (KLEIMAN, 2006), pressupondo atividades contextualizadas que procurem investigar não apenas recursos lingüísticos, discursivos e contextuais do texto, mas também (re)construa a noção de escrita enquanto agência social.

Entendamos que,

uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine os alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de vida e ação. [...] A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência.

(BAZERMAN, 2006, p. 19).

Quando falamos em gêneros textuais não estamos preocupados em entender a construção ou estruturação do texto, isto é, apenas sua formatação, mas, na verdade, estamos preocupados em entender o gênero como situações de interação que são típicas na sociedade!

A *charge* é um dos gêneros multimodais mais usados em jornais e revistas para apresentar de forma explícita ou implícita uma determinada posição (opinião) sobre assuntos do cotidiano. Veja a charge abaixo:

## Texto 7:



Fonte: Néo Correia, 29 maio 2008.

Você pode se perguntar:

- Quais características textuais trabalham em conjunto para eu reconhecer esse texto como uma charge?
- Quais são os efeitos de sentido pretendidos nessa charge?
- Qual a ancoragem histórico-cultural necessária para eu compreender a charge?

*História em quadrinhos* também são exemplares de gêneros publicados em diferentes suportes: jornais e revistas, por exemplo.

## Texto 8:





Fonte: Maurício de Souza.

Texto 9:



Fonte: Quino, 1993.

### 1.3 AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM E OS GÊNEROS COMO OBJETO DE TRABALHO

Diferentes pesquisas em Linguística Aplicada têm se preocupado com o ensino/aprendizagem da linguagem no espaço escolar (BAZERMAN; DIONÍSIO e HOFFNAGEL, 2005, 2006; KLEIMAN, 2006; MOTTA-ROTH, 2006; SIGNORINI, 2006; ROJO e JURADO, 2006). Dentre essas perspectivas teórico-metodológicas, o centro das

questões é a inclusão de práticas que envolvam a adoção de gêneros do discurso na elaboração e desenvolvimento de atividades na sala de aula. Portanto, sob essa perspectiva teórica, objetivamos ao longo dessa seção apresentar:

- questões teórico-metodológicas sobre o papel dos gêneros para o ensino e aprendizagem da escrita;
- questões teórico-metodológicas sobre o papel dos gêneros para o ensino e aprendizagem da leitura, e
- direcionamentos para a próxima seção da unidade.

### 1.3.1 A ABORDAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Texto 10:



Fonte: Orlandeli, 9 jan. 2009.

Ações sociolinguísticas são reguladas por nossas interações em diferentes e determinadas esferas sociais. Práticas sociais por meio da linguagem não apenas se regularizam nas interações interpessoais em espaços sociais como também legitimam esses espaços; a relação entre sociedade e linguagem é dialógica.

Nas interações, as diferentes ações por meio da linguagem são tipificadas, isto é, sofrem determinadas estabilizações, que padronizam relativamente não apenas nossos recursos lexicais, gramaticais e multimodais como a situação em sentido global. Essas ações sociais e linguísticas padronizadas e tipificadas na interação, como já vimos, são denominadas gêneros do discurso.

Pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada têm contribuído para a compreensão do funcionamento e plasticidade de gêneros em nossa vida social (BAZERMAN; DIONÍSIO e HOFFNAGEL, 2005, 2006; MARCUSCHI, 2002, 2005; MEURER e MOTTA-ROTH, 2002; MOTTA-ROTH, 2005, 2006; RODRIGUES, 2005; SIGNORINI, 2006). Discussões sobre a incorporação dos gêneros na esfera escolar, metodologias de análise de gêneros e a relação de gêneros e discurso têm apresentado contribuições para seu entendimento e didatização.

Bazerman; Dionísio e Hoffnagel (2005, p. 143) propõe que,

Os gêneros, como também outras distinções sociais que estão incorporadas em nossas ações, percepções ou vocabulário de reflexão e planejamento, ajudam a dar forma à ação emergente dentro de situações específicas. À medida que, em séculos recentes, o mundo social tem se tornado cada vez mais diferenciado, muitas atividades são realizadas em diferentes tipos de situações sociais, tornando as atividades discursivas cada vez mais diferenciadas.

(BAZERMAN; DIONÍSIO e HOFFNAGEL, 2005, p.143)

Concordamos com Bazerman (2005) quanto à plasticidade e funcionalidade dos gêneros nas esferas sociais. Os gêneros são flexíveis, dinâmicos e transmutáveis, direcionando sua constituição às diferentes interações das quais faz parte. A tipificação dessas interações resulta em enunciados estabilizados que se materializam em gêneros. Dessa forma, a regularização da organização da comunicação interacional por meio de enunciados típicos em contextos e esferas sociais determinados, resulta na perpetuação e legitimação dos gêneros nas interações por meio da linguagem.

Bakhtin (2000, p. 279) afirma que, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...], mas cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...] que denominamos gêneros do discurso”. O autor propõe que entendamos a relação entre esfera social e linguagem, buscando nessa interdependência na construção, funcionalidade e dinâmica dos gêneros. Cabe ressaltar sua preocupação na categoria de transmutação, intercalação e plasticidade dos gêneros, que se transformam, se justapõem e evoluem ao longo de sua historicidade em consonância às interações. Segundo Bakhtin (2000, p. 279), “[...] cada esfera [da] atividade [social humana] comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

O ensino/aprendizagem de produção textual em inter-relação aos gêneros do discurso requer que possamos compreender a dimensão texto enquanto dimensão do enunciado, procurando evidenciar como a produção textual está de acordo com nossa representação do real, de nosso contexto social e dos diversos objetivos a serem alcançados por meio da interação escrita.

As práticas de ensino pressupostas nessa vertente pedagógica são contextualizadas, situadas (KLEIMAN, 2006), compreendidas

como atividades sociais (MOTTA-ROTH, 2006) e catalisadoras (SIGNORINI, 2006), já que favorecem a realização de ações produtivas para a compreensão da língua(gem) enquanto prática social:

- a. atenção para o processo de escrita enquanto interação;
- b. discussão e consciência das condições sociais de produção da escrita, e
- c. relação da escrita com o gênero.

Considerar os gêneros como objeto de estudo no ensino/aprendizagem da escrita pressupõe que concebamos a escrita enquanto agência, ou seja, prática social mediada pela linguagem que inscreve sujeitos em diferentes contextos de interação que se tipificam conforme a própria situação (imediate e cultural), a esfera social e de acordo com os objetivos a serem alcançados pelos interlocutores envolvidos. A escrita se realiza por meio de diversos gêneros que se configuram a partir da interação que fazem parte e da esfera social da qual se integram.

Segundo Bazerman (2006, p. 10), “[a concepção de gênero enquanto agência está] além do gênero enquanto construto formal, para vê-lo como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros. Como resultado, o gênero dá forma a nossas ações e intenções”.

O estudo dos gêneros do discurso leva-nos a compreender a relação entre enunciado e interação, já que a comunicação que se dá em diferentes esferas sociais, ocorre por meio de enunciados concretos, sejam orais ou escritos.

Vejamos abaixo considerações aplicadas sobre o papel dos gêneros para as práticas de escrita na escola, com base em Acosta-Pereira (2007):

Diversas crenças têm se sobreposto às práticas de ensino/aprendizagem da linguagem. Ao que concerne à escrita, escrever torna-se uma prática reconhecida como difícil, ansiosa e desinteressante. A prática de escrita em algumas escolas tornou-se atividade direcionada apenas à disciplina de redação. Desvinculada das aulas de língua portuguesa, a produção textual se realiza (ou não) num espaço de práticas da pedagogia da fragmentação (Buzen, 2006), ou seja, ao invés da integração, fragmenta-se a própria disciplina de português. Pensemos nessa desorganização e reflitamos sobre como (re)construir os programas escolares de língua portuguesa a partir da integração e não da divisão de conteúdos e habilidades. Contudo, haja vista a lacunar situação atual do português nas escolas, voltemos à discussão do ensino/aprendizagem da escrita implícito nesse espaço de dilemas e problemáticas.

Vamos discutir um pouco mais sobre a escrita em nossas próximas duas unidades!!

Primeiramente, pensemos no processo e não no produto resultante da escrita. Vejamos o quanto o aluno evoluiu, o quanto se esforçou para a (re)construção do texto, assim como, de que maneira foram válidas nossas orientações quanto à sua escrita, por meio de avaliação, reavaliação, leituras, releituras e reescritas. Pensemos o quanto é útil a avaliação não apenas do professor, mas dos colegas do próprio sujeito-autor, buscando a partir de práticas de avaliação cooperativas e socializadas compreender como funciona o processo da escrita. Busquemos identificar, nas propostas de produção textual, questões como: (a) quem é o sujeito-autor e qual é o espaço social em que se insere; que conhecimentos lingüísticos e de mundo traz consigo e que expectativas para com a escrita apresenta; (b) qual o objetivo dessa escrita; (c) a qual situação interacional e esfera social que essa prática se insere; (d) que gênero do discurso se pretende construir; (e) que regularidades léxico-sintáticas são previstas e reconhecidas para esse gênero; (e) que regularidades composicionais se pressupõe na construção do gênero; (f) quais são os interlocutores; (g) que familiaridade se tem com o gênero; além de atentar para questões de textualização como: (1) situacionalidade; (2) intertextualidade e (3) informatividade.

(ACOSTA-PEREIRA, 2007, p. 8)

Entre outras considerações, o que se deve ressaltar é que, essas questões são apenas sugestões de aspectos contextuais e enunciativos dos gêneros que podemos retomar na prática de ensino de produção textual. É válido investigar, em adição, outras perspectivas teórico-metodológicas que subsidiem o ensino/aprendizagem da escrita. Suassuna, Melo & Coelho (2006), por exemplo, propõe que compreendamos o ensino da linguagem a partir da integração entre leitura, produção textual e análise linguística. Outro aspecto metodológico recorrente é a análise prévia (pelo professor) dos gêneros (por exemplo, por meio de questões metodológicas de análise; ver MOTTA-ROTH, 2005) que irão ser usados na sala antes da elaboração das atividades. A identificação de recursos léxico-gramaticais e a estruturação composicional recorrente do gênero, por exemplo, podem servir como subsídio para a elaboração de atividades de leitura e análise linguística que guiem a produção de texto.

Outra consideração a respeito da seleção de gêneros para o trabalho na sala de aula, é selecionar gêneros que pareçam ser interessantes para os alunos. “Dessa forma, não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos [...]” (BAZERMAN, 2006, p. 24). O que podemos realizar, por exemplo, são questionários avaliativos sobre o desenvolvimento das aulas, as-

sim como questionários de obtenção de objetivos de escrita e leitura por parte dos alunos. Estes teriam um espaço de negociação e de (re) construção do próprio programa escolar do qual são sujeitos participantes. Algumas perguntas podem ser levantadas, tais como:

- quais seus objetivos com aprendizagem de escrita?;
- quais foram suas experiências anteriores com leitura e escrita na escola? Que tipo de atividades você realizou na escola na série anterior? Você produzia e lia textos com frequência?;
- o que você costuma ler (revistas, jornais, quadrinhos, textos na internet, etc)?;
- quais são os assuntos que mais chama sua atenção (esporte, cinema, TV, música, política, educação, entre outros)?<sup>16</sup>

Com base nesses questionários, o professor pode (re)conhecer quais atividades os alunos realizam extraclasse, quais seus objetivos com a leitura e a escrita e, quais são os gêneros que eles conhecem e utilizam em suas interações.

O que devemos atentar é que considerando os gêneros cotidianos aos alunos, estaremos não apenas buscando reconhecer o sistema de gêneros do qual os alunos se utilizam em suas práticas sociodiscursivas como também, procurando compreender “o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é [e percebermos colaborativamente com os alunos] os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes” (BAZERMAN, 2006, p. 29).

<sup>16</sup> A versão completa desse texto encontra-se em ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Ensino de Produção Textual: Questões Teóricas e Didáticas. *Revista Letra Magna*, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 6, p. 1-17, 1º semestre, 2007c. Disponível em: <www.letramagna.com.br>. Acesso em: 12 maio 2010.

### 1.3.2 A ABORDAGEM DA LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Texto 11:



Fonte: Fonte: Orlandeli, 9 jan. 2009.

Diversas pesquisas têm enfatizado a importância da leitura no processo de aquisição de conhecimento, assim como diferentes investigações, seja sob o escopo cognitivista, seja sociointeracionista, têm buscando compreender mecanismos, dimensões, movimentos dentre outros aspectos que possam explicar o processo de ler.

Os diversos trabalhos, ora sob o enfoque teórico-metodológico, ora sob a ótica da práxis têm se preocupado com a tentativa de postular fundamentos coerentes para a complexidade de ler e aprender a ler: como em outras tarefas e ações da vida, ler é resolver problemas, é aplicar conhecimento, é reconstruir sentidos é agir e interagir socialmente. Dessa forma, como afirma Kleiman (2001, p. 13), “o processo de ler é complexo [...]. Conhecer esse processo se faz necessário para trabalhar com a leitura.”

Podemos entender, dessa forma, que nossas práticas e atividades são realizadas e situadas socialmente, em situações concretas e por meio da linguagem em suas diversas manifestações semióticas. Realizamos ações que nos interessam e que nos levam a alcançar objetivos, metas ou simplesmente desejos e aspirações.

São, portanto, contextos sociais de uso da linguagem, com metas sociais para esses usos, com interesses entre sujeitos e com modos sociais de interação, que não apenas determinam, em grande parte, as diferentes atividades que podemos realizar, como, em adição, quais papéis sociais os sujeitos na interação assumem, que relações são construídas, assim como que especificidades da língua são escolhidas para a interlocução. Em síntese, como postula Kleiman (2006, p. 25), “os contextos [de uso da linguagem] emergem segundo expectativas, atitudes e ações dos participantes”, e, dessa forma, ler passa ser compreendido como uma prática social, situada e saturada de valores, avaliações e interesses, que conjugados orientam essa atividade.

Na Linguística Aplicada (LA) contemporânea em estudos sobre letramento e práticas socioculturais de linguagem, tem-se a conjugação de ações de leitura com a determinação e funcionalidade dos gêneros do discurso. Passa-se a discutir leitura a partir da compreensão das diversas instâncias sociais da qual esta se constitui e se processa. Os gêneros do discurso tornam-se subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo relações sociais, de como (re)construímos nossa identidade e de como buscamos alcançar nossos objetivos sociais. A leitura passa de modelo apenas interacional a uma prática fundamentalmente social, na qual não apenas interagem elementos linguístico-discursivos, mas também componentes extratextuais.

É indiscutível a dificuldade de transposição didática de teorias linguísticas na sala de aula. Diversas são as pesquisas teóricas, porém mínimas são as que têm como objetivo apresentar sugestões ou orientações sobre a prática didática com base nas diferentes teorias linguísticas desenvolvidas e pesquisadas atualmente em LA.

Signorini (2006) procurou na pesquisa com base em gêneros catalisadores, entender como se constrói e funciona o ensino, a aprendizagem e a inter-relação de ambos na escola. Em outras pala-

vras, procurou discutir e desconstruir as ações que medeiam o processo de formação do professor e do aluno.

O ensino/aprendizagem de leitura como prática social faz emergir, ainda em nosso contexto educacional contemporâneo, diversos problemas que levam a impossibilidade de realização de práticas educacionais formativas, políticas e críticas. Entre os mais fecundos, podemos citar:

- a. um contexto de aprendizagem reprodutivista, normativo e estruturalizado;
- b. um despreparo docente para o ensino sócio-situado;
- c. uma lacuna de recursos (materiais e infra-estrutura);
- d. um descompromisso por parte de políticas públicas com a escola.

Apresentadas as barreiras, vejamos algumas maneiras de desenvolver tentativas de (re)construção do conhecimento e de atitudes éticas para o ensino. Deixado o contexto do fracasso, vamos direcionar nossa discussão ao contexto de aprendizagem social, política e crítica.

A ação docente sob a perspectiva dos gêneros do discurso, é uma questão de construção de paradigmas que se direcionam a uma compreensão da linguagem como prática social. Assim, devemos buscar a construção da relação dialógica bidirecional entre discurso e sociedade, tornando os diversos textos, materializados nos diferentes gêneros trazidos para sala de aula, como um espaço de interpretação, compreensão e descrição dos efeitos da linguagem em nosso espaço de relações sociais, construção identitária e representação da realidade. Leitura passa a fazer parte de práticas de letramento. Letramento, segundo Kleiman (2006, p. 26-7),

Permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita em geral, e a leitura em particular. É possível participar de um evento sem conhecer os gêneros que aí circulam [...]. Daí a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa situação.

(KLEIMAN, 2006, p.26-7)

Kleiman (2006) postula que devemos nos focalizar na compreensão do ensino/aprendizagem de leitura, a relação imbricada entre

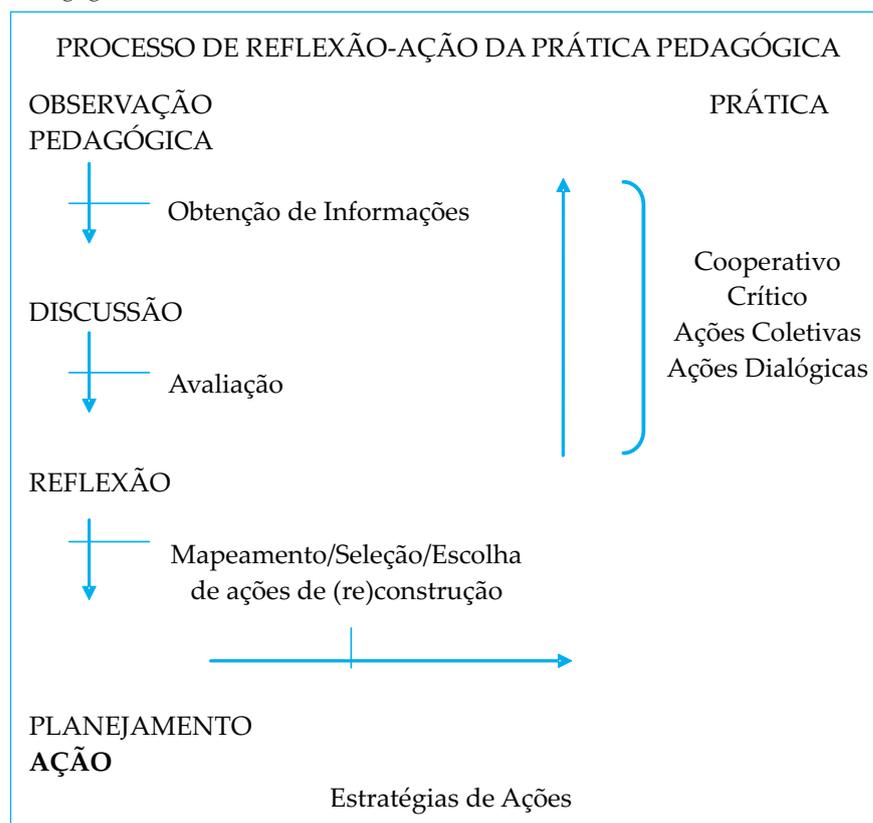
ação linguística e situacionalidade, isto é, a relação dos gêneros com suas condições sociais de produção e sua esfera social de construção e funcionalidade. Podemos, dessa forma, compreender não apenas como os gêneros se configuram, quanto ao estilo, tema e composição, como também quanto às diversas esferas de atividades humanas.

O que propomos aqui, é apresentar o gênero sob a perspectiva de Bakhtin (1981, 2000), procurando evidenciar como tema, estilo e composição se integram às dimensões sociais e verbais dos gêneros. Na próxima seção, apresentaremos uma proposta de processos de reflexão-ação sobre como podemos, por meio da observação e avaliação de nossa prática docente, (re)construir o ensino/aprendizagem de leitura e, por conseguinte, da escrita.

### 1.3.3 PRÁTICA DE REFLEXÃO-AÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, vamos procurar entender a (re)construção da prática docente a partir do Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica, sob o viés da teoria da pesquisa-ação, a fim de podermos criar e recriar práticas de ensino da linguagem por meio da reflexão de nossa própria prática. Abaixo há um esquema que demonstra a relação dialógica de momentos da reflexão-ação que contribuem para o levantamento de ações e estratégias para o melhoramento do ensino/aprendizagem de leitura:

**Tabela 1** - Esquema demonstrativo sobre o Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica.



Propomos que o Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica seja concebido como uma:

- a. atividade constante em sala de aula;
- b. sugestão de estágios de reflexão-ação sobre a própria prática docente, e
- c. norteador de mudanças e (re)construções da prática de ensino e aprendizagem e conhecimento na sala de línguas.

O estágio de observação pode ser compreendido como um movimento de análise e identificação, pois o professor, enquanto observa sua sala de aula, identifica questões positivas e negativas e as analisa.

Essas questões podem ser organizadas quanto a parâmetros de funcionamento, isto é, devem levar em consideração os resultados:

1. da seleção de materiais e recursos a serem utilizados em aula;
2. do planejamento, elaboração e produção de material didático de acordo com as diversas competências (linguístico-discursivas) a serem exploradas na aula de leitura;
3. das atividades desenvolvidas em aula;
4. das explicações orientadoras do professor, e
5. da avaliação do desempenho dos alunos acerca das atividades propostas.

Para tanto, podemos utilizar perguntas como:

- a. o trabalho de leitura alcançou os objetivos gerais e específicos?;
- b. por quê sim?/por quê não?;
- c. os alunos tiveram êxito ao desenvolver a atividade?;
- d. a atividade foi reconhecida como importante para ambos os interessados – professor e alunos?;
- e. a atividade facilitou ou dificultou o desenvolvimento dos objetivos pressupostos em cada exercício?

Em suma, com esse estágio, a meta é a obtenção de informações que possam ajudar a entender o sucesso e ou não da atividade desenvolvida.

Quanto à discussão, torna-se necessário o encontro com os demais professores (da mesma turma, por exemplo) para uma conversa sobre as informações obtidas na atividade. Podem-se responder questões acerca da:

- a. dificuldade dos alunos com determinados tipos de atividades (por exemplo, a compreensão e interpretação de textos podem ser problemática também para exercícios propostos por professores nas aulas de matemática, ciências, história, etc.);
- b. elaboração de diários sobre os principais e recorrentes problemas da turma quanto ao ensino/aprendizagem (o que pode servir como orientador das observações realizadas);
- c. avaliação de propostas a serem planejadas e mobilizadas como pressupostos para o desenvolvimento e reconstrução do trabalho em sala de aula.

A avaliação deve estar sempre de acordo com as diversas observações feitas, isto é, o que se pretende que seja avaliado são os diversos resultados da interação aluno-professor na aula de leitura, que, geralmente, segue as etapas 1,2,3,4,5 apontadas acima.

Após esse estágio, é preciso, portanto, uma reflexão sobre como a avaliação deve ser feita e quais, de fato, são os problemas encontrados, buscando compreender o porquê dos problemas; os critérios a serem levados em consideração na avaliação desses problemas, bem como possíveis soluções para o problema.

Busca-se a orientação de escolhas e seleção de alternativas - ações de reconstrução - possíveis a serem direcionadas à sala de aula:

- a. mudança ou (re)elaboração de programa;
- b. seleção de outros gêneros ou gêneros que estejam mais coerentes às práticas sociais dos alunos (por exemplo, ao invés de reportagens e editoriais, utilizar charges, quadrinhos e resenhas de filmes);
- c. seleção prévia de literatura sobre gêneros (teóricos) que sirvam como subsídio para o professor desenvolver e analisar os textos antes da elaboração didática, e
- d. reorganização do planejamento dos tipos de atividades de leitura, isto é, seleção de atividades que facilitem e, não dificultem, a compreensão do texto.

O próximo passo é o planejamento que irá envolver:

- a. (re)construção de um programa que explore tanto aspectos lingüísticos, quanto discursivos e sociais do gênero (ver, por exemplo, a proposta de HEBERLE, 2000);
- b. definição de diferentes gêneros para o desenvolvimento de atividades de leitura crítica;
- c. reorganização de estudos teórico-metodológicos sobre ensino de leitura, ensino/aprendizagem de línguas, ou seja, uma atualização contínua de literatura sobre o assunto;

- d. (re)avaliação das atividades já desenvolvidas nas aulas anteriores como base para a (re)elaboração de objetivos para serem alcançados com as atividades nas unidades a seguir do bimestre ou trimestre letivo;
- e. elaboração de material didático com base nas etapas anteriores.

Ao fim, o que se espera é que se tenha planejado diferentes estratégias de ação.

As estratégias de ação podem seguir três estágios macrofuncionais:

- a. sistematização do planejamento;
- b. crítica e autocrítica do planejamento, e
- c. definição e implementação das ações a serem tomadas.

É importante uma organização geral de todos os estágios antes do início do estágio central – a ação.

O estágio ação está intimamente relacionado com a prática pedagógica, visando uma (re)formulação da prática docente que seja cooperativa (entre alunos e professores) e crítica (busca-se uma participação do aluno frente à sua própria aprendizagem e um posicionamento frente à organização curricular da qual faz parte).

Além disso, as diversas ações a serem realizadas na (re)construção de uma prática de ensino/aprendizagem mais satisfatória têm que ser resultados não apenas dos estágios aqui explicados, mas também de uma prática dialogada e coletiva entre professores, alunos e a escola, resultando em um processo de reflexão-ação integrado, dinâmico e colaborativo.

Podemos chegar a esse patamar buscando a:

- a. discussão e implementação do currículo escolar a partir das propostas dialogadas entre professores da escola;
- b. apresentação, explicação e discussão do currículo entre professores e alunos;
- c. apresentação, explicação e discussão dos objetivos das atividades de cada aula, a fim de que os alunos possam compreender os objetivos pressupostos a cada exercício, procurando alcançá-los ou mesmo, entendendo porque não obtiveram êxito;
- d. explicação e discussão das atividades em diálogo com o gênero, e
- e. avaliação colaborativa entre professores e alunos, procurando compreender as diversas repostas e reações responsivas dos alunos frente aos gêneros que lêem.

Em síntese, procuramos desenvolver, nessa breve explicação, uma proposta para auxiliar professores na (re)construção de práticas de ensino de leitura em sala de aula. Além disso, tentamos contribuir para a metacoscência do professor sobre seu desejo de formular, reformular, observar e posicionar-se frente a seu próprio trabalho, integrando reflexão com ação a partir de ações de conhecimento e reconhecimento não só da própria prática docente como também das diversas questões teórico-metodológicas que estão implicadas nessa prática de ensinar. Em adição, buscamos entender o Processo de Reflexão-Ação da Prática Pedagógica não como um modelo, circuito estanque, fechado ou auto-suficiente, mas compreendê-lo como uma prática contínua, plástica e interativa, nunca acabada e sempre em realização. Entendê-la como uma proposta entre as diversas que circulam em nossa esfera social do conhecimento científico.

# LETRAS

PORTUGUÊS e ESPANHOL

LICENCIATURA



ESTUDOS SOBRE O TEXTO

Unidade 3

O TEXTO NA SALA DE AULA:  
IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS



## Unidade III

### O TEXTO NA SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS

Nesta unidade, estudaremos as diferentes implicações pedagógicas em relação ao papel dos gêneros como objeto de ensino na escola. Os objetivos da unidade são:

- Conhecer e explorar as diferentes implicações pedagógicas de compreender os gêneros como objeto de ensino na escola;
- Discutir a questão dos estudos de letramento para a compreensão das práticas de escrita e leitura na escola;
- Apresentar propostas de elaboração didática com base em gêneros.

Para você melhor compreender, subdividiremos nossa 3ª unidade em três partes: (a) o panorama das diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola; (b) a leitura, a escrita e os estudos de letramento; e (c) as propostas de elaboração didática. Lembre-se de que é muito importante você pesquisar outras referências sobre o assunto. Portanto, ao longo de nossa discussão, serão apresentados diversos direcionamentos bibliográficos para você desenvolver seus estudos nessa área.

#### 1 O PANORAMA DAS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ESCOLA

Texto 1:



Fonte: Watterson, 20 maio 2007.

As pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de leitura têm perpassado diferentes estágios de desenvolvimento e levantamento de resultados. Aebersold & Field (1997) apresentam uma síntese dessas etapas que contribuem para a compreensão dos modelos procedimentais de leitura.

Esses autores (p. 17-20) entendem que no modelo **ascendente**, a leitura ocorre pela ativação de ações psicolinguísticas de decodificação das micro e macroestruturas do texto, envolvendo um movimento que

ocorre das palavras para as frases e dessas para períodos. Entende-se que, o leitor consegue ler e compreender os diversos textos por meio da “tradução” (decodificação) de cada palavra, frase e período, a partir de uma dinâmica que funciona das partes (microestruturas) ao todo (macroestrutura).

No modelo **descendente**, Aebersold & Field (1997) propõem que a leitura é concebida como um processo que se constitui a partir da ativação do conhecimento prévio do leitor, que não apenas contribui com suas expectativas, previsões e conhecimento de mundo, como também traz para o texto toda sua compreensão do código linguístico. O leitor cria hipóteses sobre o texto e a leitura se desenvolve a partir da adição do conhecimento prévio com o do sistema da língua. O texto passa a ser visto como um sistema que funciona pela relação unidirecional do leitor para o texto a partir do processamento de blocos de conhecimento armazenados e ativados no momento da leitura para a construção do sentido global.

Em divergência a modelos sistemáticos e subjetivos de leitura, o texto passa, com o advento da Linguística Textual na década de 80 (ver, por exemplo, FÁVERO e KOCH, 2005), a ser compreendido como uma ação social concebida pelo diálogo entre autor-texto-leitor no qual a leitura se concebe interativa.

Nesse modelo, o texto apresenta-se como uma unidade de significação global construída por meio das relações intrínsecas ao seu sistema. Fávero e Koch (2005, p. 21) afirmam que, “no plano do conteúdo, os significados ordenados de todos os signos do conjunto do texto podem ser designados de sentido [desse texto]”.

Os autores buscavam, além disso, (re)construir uma teoria do texto que, entre outros objetivos, procurava diferenciar *texto*, entendido como “mais abstrato, produto de vários componentes, não só gramaticais, como estilísticos, retóricos, esquemáticos [...]” (p. 25) de discurso.

No modelo **interacional**, embora já se tivesse a preocupação de relacionar a compreensão do ensino/aprendizagem de leitura com o social, ainda se apresentava indiferente às condições sociais, históricas e culturais da qual o texto se construía, além de estar ainda pouco difundido o estudo sobre práticas sociais e contexto (situacional e cultural) no estudo do texto e sua relação com os gêneros do discurso.

Sob essa perspectiva, na Linguística Aplicada contemporânea em estudos sobre letramento e práticas socioculturais de linguagem, tem-se a conjugação de ações de leitura com a determinação e funcionalidade dos gêneros do discurso. Passa-se a discutir leitura a partir da compreensão das diversas instâncias sociais da qual esta se constitui e se processa. Os gêneros do discurso tornam-se subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo

relações sociais, de como (re)construímos nossa identidade e de como buscamos alcançar nossos objetivos sociais. A leitura passa de modelo apenas interacional, a uma prática fundamentalmente social, na qual não apenas interagem elementos linguístico-discursivos, mas também componentes extratextuais.

## 2 O PANORAMA DAS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA ESCOLA

Texto 2:



Fonte: Watterson, 10 abr. 2008.

O (re)conhecimento de práticas didáticas de produção textual tem se direcionado ao longo da história da disciplina de língua portuguesa a diferentes caminhos conceituais e metodológicos:

- a. a abordagem da escrita como processo retórico-gramatical, cuja preocupação está centrada na estrutura e na correção do léxico e da gramática;
- b. a abordagem da escrita como processo textual, cujo objetivo central se direciona à compreensão de mecanismos de coerência e coesão textuais, buscando atentar para o funcionamento da micro e macroestruturas do texto acerca da textualização;
- c. a abordagem da escrita como processo cognitivo, cuja explicação da produção do texto resulta de mecanismos psíquicos e neurolinguísticos ativados pelo sujeito-escritor na situação de produção, e
- d. a abordagem da escrita como prática social, a qual se procura relacionar a linguagem a suas diferentes manifestações psicossociais.

Dentre esses processos metodológicos, as definições de texto e linguagem, tornam-se elementos conjugados à prática dessas vertentes pedagógicas.

A abordagem **retórico-lógica/retórico-gramatical** foi difundida num espaço reprodutivista e descontextualizado de prática docente. Essa abordagem apresenta-se aliada a uma concepção de linguagem

enquanto sistema imanente e abstrato, cuja única preocupação é a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto. Busca-se compreender a produção do texto como um processo regulado por normas regidas pela gramática da língua, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escriptor, a situação de escrita e o papel discursivo e social do texto.

Bonini (2000, p. 29) propõe que entendamos a perspectiva retórico-lógica como “um método de ensino [cuja] correção [é] do professor que conhece a gramática e, portanto, [...] corrigir equivale a conferir ao texto do aluno uma direção correta”. Percebe-se que, concomitantemente, apresentam-se técnicas de ensino normativistas assim como a legitimação da norma culta padrão. Além disso, nessa abordagem pedagógica, a manipulação de estruturas básicas de tipos textuais desenvolve-se como objetivo geral, ou seja, as idéias de treinamento, repetição e manipulação são as “técnicas” principais.

Sobre essa questão, Bonini (2000, p. 29) afirma que, “quanto às técnicas de ensino [...] estas estão a serviço, fundamentalmente, da apropriação dos esquemas básicos de textos: a narração, a dissertação e a descrição. Por isso, a técnica principal é a de desenvolver o texto dentro de um esquema textual abstrato [...]”.

Para tanto, são propostas produções descontextualizadas, sem qualquer atenção ao papel de aspectos sociais do texto. Nessa abordagem, o objetivo recai a reprodução de categorias gramaticais e macroestruturais do texto, além de uma ênfase nos discursos de base/sequências tipológicas que o estruturam. Em adição, é evidenciado o uso de textos literários como modelos de cópia, além da desconsideração de qualquer outra manifestação textual cotidiana do aluno – “a finalidade única da produção textual é o treinamento de estruturas [...]” (BONINI, 2000, p. 30).

A Abordagem **Textual/Linguístico-textual** surge com o advento da Linguística Textual na década de 1980. Por essa abordagem, a teoria do texto passa a ser desenvolvida como objeto central das pesquisas em Linguística Aplicada da época. Teorias sobre a construção da coerência e coesão textuais tornam-se o fulcro temático das diversas discussões.

Segundo Fávero e Koch (2005, p. 15-6), a preocupação está no “tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto”. Percebe-se a relevância das condições extratextuais, embora ainda em estudos superficiais. O ensino/aprendizagem da produção do texto ainda está direcionado à relações intratextuais, buscando apenas a apreensão de esquemas de coerência e coesão.

Diferenças conceituais são, em adição, exploradas, procurando explicar sobre a relação entre texto e frase, entre mecanismos micro e macroestruturais e entre gramática normativa e gramática textual. Leal (1988, p. 140) afirma que se procura, na abordagem textual de ensino de produção do texto, uma “aplicação [...] de princípios da gramática do texto e da perspectiva funcional da frase para o estudo da sintaxe em língua portuguesa e para a análise de produção de textos”.

Portanto, os conceitos de *textualização* ou *textualidade* e *dinamismo comunicativo* passam a ser fundamentais para a compreensão da prática docente e da aprendizagem da produção de textos. Leal (1988, p. 145) propõe que,

Quanto à produção escrita de textos, poderão ser exploradas as propriedades de textualidade – coesão, coerência – para desenvolver formas de construção ainda não dominadas pelo estudante; para explicar e corrigir falhas observadas nas redações. Por sua vez, a exploração da perspectiva funcional e da noção de dinamismo comunicativo oferecerá elementos para o aprimoramento da expressão escrita. O professor poderá localizar e identificar o tipo de falha e propor exercícios para corrigi-la [...].

(LEAL, 1988, p. 145)

Em divergência da abordagem retórico-lógica, a vertente textual objetivava explicar por meio de teorias advindas da Linguística Textual o processo de produção e leitura de textos. Percebemos a pouca consideração sobre o papel do discurso e das condições sociais de produção, distribuição e consumo de textos, já que o que se pretende é a desconstrução dos princípios de coerência e coesão textuais e das competências textuais do sujeito-escritor.

A Abordagem **Cognitiva/Psicolinguística** apresenta-se como uma área interdisciplinar que busca compreender os processos psíquicos de processamento da linguagem. Sob essa perspectiva, a vertente cognitiva de ensino/aprendizagem de produção de texto objetiva compreender como processos neurofuncionais e psicolinguísticos influenciam a aquisição da escrita. Dahlet (1994, p. 80) afirma que, nessa abordagem, buscamos “[tratar] de empreendimentos com enfoques teóricos e objetivos diferentes: [por exemplo] os da psicologia cognitiva, delimitando a organização e as condições de mobilização ou de gestão dos conhecimentos requeridos para a produção da própria escrita [...]”. Procura-se, de fato, identificar e explicar as capacidades mentais relativas à escritura por meio de diferentes etapas de planejamento, revisão e reescritura dos textos.

Sob essa perspectiva cognitiva, a produção textual preocupa-se não mais apenas com o produto, isto é, com o texto pronto e à espera de correção, mas com o processo de escritura, visto como dinâmico, consciente e psíquico. A avaliação processual integra a desconsideração de julgamentos pré-estabelecidos e passa a aceitar as diversas etapas de escritura do texto, na qual os erros são parte integrantes.

Bonini (2000, p. 32) argumenta que “as estratégias e os processos, detectados em pesquisas experimentais, passam a servir como técnicas de ensino [...]; é marcante a preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto, pois são os momentos mais propícios para a intervenção didática”. Diferentemente das abordagens retórico-gramatical e textual, o ensino/aprendizagem do texto não mais se detém a apenas recursos lexicais e fraseológicos em relação no sistema intratextual, mas começa-se a se preocupar com a produção enquanto processo psicológico e social (ainda que com pouca relevância).

Dahlet (1994) propõe o ensino/aprendizagem de escrita a partir do encadeamento de operações psicolinguísticas e de elaboração didática que pode ser sintetizado em:

(1) *processos de operação de produção da escrita:*

- a planificação, cujo objetivo é poder articular no plano da escritura o conhecimento, a situação e a forma;
- a textualização que busca selecionar escolhas de designações e escolhas de construções sintáticas por meio de operações enunciativas, e
- a revisão, etapa na qual se retorna criticamente ao texto;

(2) *programação didática:*

- a verbalização de condutas, isto é, “uma descrição de atividades ordenadas no tempo que o sujeito assume ao realizar uma tarefa” (p. 83);
- o levantamento das *dificuldades de redação* a partir do grau de planificação e de textualização;
- a elaboração de *procedimentos facilitadores*, buscando conciliar “a diversificação da escrita com a atividade interna de um sujeito, construindo interações com outrem” (p. 85).

Haja vista as diferentes perspectivas teórico-metodológicas do ensino/aprendizagem de produção textual, vamos direcionar nossa discussão para o advento de pesquisas em Linguística Aplicada para o ensino/aprendizagem da linguagem sob a ótica dos gêneros do discurso. A abordagem de leitura como **prática social** é o que veremos na seção seguinte!

### 3 A LEITURA, A ESCRITA E OS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Texto 3:



Fonte: Watterson, 25 abr. 2008.

As discussões sobre letramento têm alcançado diferentes percursos e resultados. Contudo, as diversas pesquisas têm enfatizado que este conceito permite, seja para educadores, seja para investigadores, compreender as inter-relações constitutivas entre eventos e ações sociais mediadas pela leitura, as atividades que se constroem e reconstróem por meio desses eventos e as instituições que regularizam e, por sua vez, legitimam essas práticas. Como pontua Kleiman (2006, p. 26),

Nos eventos de letramento, as atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita em geral, e a leitura em particular. [...] Há, portanto, uma relação imbricada entre atividade e situação que faz parte dos saberes relevantes para a ação social.

(KLEIMAN, 2006, p.26)

A partir disso, na presente discussão entendemos, como postula Tfouni (2002, p. 09-10) que, primeiramente, é indissolúvel e essencialmente ligados entre si, a escrita, a alfabetização e o letramento. Segundo a autora, podemos compreender que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos culturais da aquisição da escrita [...]. Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura [...].” Em outras palavras, estudos de letramento objetivam investigar como sujeitos agem em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, sendo estes sujeitos alfabetizados<sup>1</sup> ou não.

Kleiman (1995), em adição, tem discutido em diversos trabalhos a compreensão de modelos de letramento e as práticas de linguagem na escola. Para a autora, estudos sobre letramento examinam, interpretam e avaliam o desenvolvimento social, histórico e cultural que tem acompanhado a escrita ao longo dos anos.

<sup>1</sup> Concordamos com Tfouni (2002, p. 09) que por alfabetização, entendemos a aquisição “da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.”

Segundo a autora, as investigações sobre letramento não apenas se direcionam a pesquisar tópicos sobre como as práticas sociais mediadoras da língua escrita em situações concretas de interação se realizam em determinadas instituições, como também, procurar compreender como “mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas como o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas [se realizam]” (KLEIMAN, 1995, p. 17). Quanto aos aspectos metodológicos dessas pesquisas, Kleiman (1995, 2006) pontua que estes estudos atuais têm se utilizado de metodologias que possibilitam descrever e interpretar os microtextos que se engendram nas práticas de letramento. Em síntese, a autora recupera, em suas várias discussões, as postulações de Scribner e Cole (1981 apud KLEIMAN, 1995, p. 18-9) de que “letramento é como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Outra questão que subjaz as diferentes discussões sobre letramento são as concepções ou modelos denominados de autônomo e ideológico (STREET, 1984). A característica do modelo autônomo está para o fato de a escrita ser compreendida como um produto em si mesmo, isto é, a escrita estaria desvinculada de suas condições sociais de produção. Sob esse escopo, Kleiman (1995, p. 22), recuperando postulações de Street (1984) pontua que desse modelo lógico decorrem outras características, tais como:

- a. a correlação entre aquisição da língua escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- b. a dicotomia entre oralidade e escrita, e
- c. a relação de poder saturado no uso da escrita.

Por outro lado, Street (1984) utiliza o termo modelo ideológico para explicar o fato de que as práticas de letramento não são apenas correlacionadas a aspectos da cultura e da história da sociedade, mas, com isso, tornam-se estruturas de poder dessa sociedade. Para Kleiman (1995, p. 39), o modelo ideológico deve ser entendido como uma espécie de negação aos resultados diretamente alcançados pelo modelo autônomo. É entender o engendramento entre práticas sociais, discursivas e de letramento e, portanto, compreender a relação da escrita com as estruturas sócio-histórico-culturais que subjazem o uso dessa escrita.

Sob essa perspectiva, direcionemos nossa discussão para a esfera escolar, mais especificamente, nas contribuições das pesquisas sobre letramento para a (re)construção e resignificação das práticas de leitura na escola. A respeito dessa questão, Kleiman (1995, 2006), revisitando investigações de Heath (2001) afirma que o modelo que tem determinado e caracterizado as práticas escolares atuais ainda é o modelo autônomo de letramento. Na voz da autora,

Os estudos supracitados de Heath mostram com clareza que o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos [...].

(KLEIMAN, 1995, p. 44)

Ainda podemos perceber que em diversas instituições escolares prevalece um modelo autônomo de letramento, seja em função das práticas abstratas de produção e compreensão da linguagem em uso, seja em função das próprias relações intersubjetivas deficientes entre os participantes dessa esfera. As pesquisas sobre leitura na escola têm apontado exemplos e experiências de contextos de letramento autônomo em diálogo ou tensão direta com o modelo ideológico nas práticas de ensino e aprendizagem. O modelo autônomo está em relação direta com conflitos gerados pelo próprio contexto (sala de aula, escola, direção), o que Kleiman (2006, p. 25) denomina “contexto do fracasso” (em que o aluno geralmente é rotulado como o coitado, o carente, o revoltado, o incapaz).

O modelo ideológico, por sua vez, não é gerado pelo próprio contexto escolar, porém saturado de valores outros; é o “contexto de aprendizagem”, “em que identidades de leitor ou de aprendiz bem-sucedido vão sendo construídas na interação [...]”. Para a autora, esses dois contextos, nos quais os modelos de letramento se engendram, são constituídos, inquestionavelmente, pela concepção de linguagem que orienta o trabalho escolar.

Uma perspectiva de linguagem como interação, dialógica, axiológica, sócio-histórico culturalmente construída implica uma prática ideológica de letramento, na qual sujeitos tem a capacidade “de criar ou construir contextos, de forma sempre renovada e inovadora [...] seriam capazes de agir em sociedade” (KLEIMAN, 2006, p. 26). Por outro lado, uma concepção abstrato-objetiva (BAKHTIN, 2003, 2006) determinaria práticas descontextualizadoras e autônomas de letramento em ambiente escolar.

Assim, entendemos que usamos a linguagem em diversos contextos, em diferentes instituições para mediação de nossas práticas sociais. Dessa forma, para atuarmos nas diferentes situações que nos cercam na vida social, realizamos ações típicas e próprias das instituições que legalizam e significam essas situações. Como postula Kleiman (2006, p. 26-27),

O conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas [...]. Daí a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir na instituição.

(KLEIMAN, 2006, p. 26-7)

<sup>18</sup> Aqui concordamos com teorizações de Bakhtin (2006) de que a interação social é a realidade da linguagem.

<sup>19</sup> "O letramento não é resultante apenas de mudanças cognitivas que a escrita pode provocar nas representações dos estudantes, mas também das mudanças que as pessoas são capazes de fazer e que de fato fazem com a escrita quando a usam em práticas específicas (Cf. Ribeiro, 2003)" (KLEIMAN, 2006, p. 35).

Em conclusão, compreendemos que o ensino e a aprendizagem de leitura na escola deveriam estar apoiados em uma concepção sociointeracionista de linguagem<sup>18</sup> sob o escopo do modelo ideológico de letramento e na procura de compreensão do que seja o engendramento entre práticas sociais<sup>19</sup>, eventos, atividades e instituições. Com isso, não apenas estaríamos compreendendo a linguagem enquanto prática socialmente constituída, mas, em adição, tornaríamos sujeitos atuantes em diferentes eventos de letramento na escola, desenvolvendo competências para entender, interpretar e avaliar as práticas letradas das múltiplas instituições.

#### 4 DIALOGANDO COM OS PCN

Texto 4:



Fonte: Watterson, 25 abr. 2008.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de, entre outras questões (BRASIL, 1998, p. 7):

(a) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (b) desenvolver o conhecimento ajustado e si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para

agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (c) utilizar as diferentes linguagens, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais em contextos públicos e privados, atentando a diferentes intenções e situações de comunicação; (d) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (e) questionar a realidade e formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lúdico, a criatividade, a intuição, capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando adequação.

(BRASIL, 1998, p. 7)

O que percebemos é uma preocupação com a metacoscíencia sobre o papel de sujeitos agentes e críticos na sociedade. Dessa forma, para professores e professores em formação (você!) torna-se essencial propiciar espaços de investigação que considere o contexto sociocultural e a atividade de ensinar e aprender a partir das experiências sociais de alunos.

Com isso, os PCN contribuem para a conscientização sobre a relevância de uma prática educativa que possa integrar perspectivas socioculturais e de investigação na sala de aula. Os PCN apontam os gêneros do discurso como objeto de ensino na disciplina de língua portuguesa, a esse respeito consta que,

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita [...]. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

(Brasil, 1998, p. 23)

Uma proposta de planejamento de atividades que investiguem questões socioculturais é retomar os Temas Transversais como eixos temáticos para o desenvolvimento de atividades de leitura com base em gêneros do discurso.

O trabalho desenvolvido a partir de temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas.

(BRASIL, 1998, p. 40)

Outra questão pertinente para discussão a respeito dos PCN é a difícil compreensão de alguns conceitos (da Linguística) por parte dos professores. Com o objetivo de relacionar teorias textuais, enunciativas e discursivas os PCN, por vezes, se desenvolvem sem nenhum parâmetro dos interlocutores potenciais desse documento. Conceitos, categorias e relações linguísticas são apresentados, discutidos e desconstruídos para o público leitor que geralmente incompreende as explanações. Acerca disso, Silva (2001, p. 102) pontua que, sem a compreensão de “conceitos como linguagem, língua, texto, discurso, gênero do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera ‘lista’ de itens que se deve trabalhar na sala”. Dessa forma, devemos repensar os PCN, discuti-lo e buscar compreendê-lo, seja por ações colaborativas entre professores, seja por pesquisa pessoal.

Em síntese, os PCN procuram apresentar e refletir questões acerca da importância da metacoscincia crítica sobre a linguagem em suas diferentes semioses que contribui para o desenvolvimento da educaçao e da funçao social do professor como articulador desse processo. Com uma pedagogia crítica que envolva os alunos na tentativa de compreensao de problemas sociais, podemos construir espaçoes de aprendizagem nos quais os alunos possam visualizar a linguagem criticamente, desmaterializando padrões sociais e desconstruindo ideologias.

Com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), divergências, confrontos e discussões têm ascendido acerca dos diversos parâmetros apresentados pelo documento quanto ao ensino e aprendizagem na escola. Para Rojo e Jurado (2006), o que os novos documentos oficiais têm proposto está diretamente relacionado com um currículo que promove conhecimentos e competências de tipo generalizado, em que se tenham como contextos centrais de aplicaçao o trabalho e a cidadania.

Quanto aos PCN do ensino médio, as autoras assim nos esclarecem,

<sup>20</sup> Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

<sup>21</sup> Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Reafirmando as Diretrizes, os PCNEM<sup>20</sup>, e os PCN<sup>21</sup> (BRASIL/ SEMTEC, 1999; 2002) definem que o aluno egresso do ensino médio deverá ter desenvolvido capacidades que lhe garantem o conhe-

cimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las, conforme se pode ver no quadro referente às competências gerais envolvidas no uso da língua, em especial aquelas que dizem respeito aos eixos da representação e comunicação e da contextualização sociocultural.

(ROJO E JURADO, 2006, p. 39)

O que as autoras recuperam dos PCNEM (BRASIL, 2002) é que, segundo esse documento, o aluno, após sair do ensino médio, deverá apresentar as capacidades de avaliar e interpretar textos de diferentes manifestações da língua, além de saber julgar, contestar, defender, explicar a partir de suas próprias idéias.

Assim, podemos compreender que para desenvolver essas capacidades, o aluno deverá construir competências críticas para investigar e compreender. Como pontuam as autoras, “no contato com os textos, isto se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando elementos que determinam esses usos e as formas de dizer [...]” (ROJO e JURADO, 2006, p. 39), o que nos faz relacionar com a compreensão de um modelo ideológico de letramento.

Os PCNEM (BRASIL, 2002, p. 4) iniciam suas considerações de ordem teórico-metodológica afirmando que, “o objetivo principal do texto é a escola, pois só lá o encontro entre o pensar e o fazer poderá delimitar o sucesso ou não deste trabalho.” Em outras palavras, o documento propõe que entendamos que, “cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo e a construção de significados na, pela e com a linguagem.” Isso permite uma flexibilidade de entendimento e reações, possibilitando aos professores articular diferentes formas para posicionar-se frente aos parâmetros. A partir dessa posição inicial, quanto ao ensino e aprendizagem da leitura, recuperamos algumas das posições dos PCNEM para posterior discussão. Ressaltamos que não discutiremos de forma extensiva os PCNEM, mas apenas algumas de suas argumentações e direcionamentos apresentados abaixo:

(a) compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; (b) analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; (c) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

(BRASIL, 2002, p. 5-8)

<sup>22</sup> O conceito de *gênero* têm sido discutido por diferentes abordagens epistemológicas em Linguística e Linguística Aplicada (ACOSTA-PEREIRA e RODRIGUES, 2009), aqui concordamos com a abordagem dialógica de Bakhtin (1998, 2003, 2006)

Consideradas as orientações acima dos PCNEM, podemos entender que, segundo esse documento, os textos devem estar contextualizados socioculturalmente quando apresentados para leitura. Ancorados em espaço e tempo definidos e com propósitos determinados, os textos dos diversos gêneros<sup>22</sup> em sala de aula devem ser explorados a partir de atividades que não apenas localize o aluno frente às condições sociais de produção do texto, como, em adição, argumente com o aluno como a linguagem pode se manifestar em diferentes formas e semioses. Devem-se explorar sentidos, valores e posições (ideológicas) que engendram e se engendram na materialidade do texto.

#### Alguns conceitos para refletirmos:

- Condições sociais de produção dos textos: correspondem a aspectos que podem ser respondidos pelas perguntas: Quem escreve? Para quem se escreve? Como se escreve? Onde o texto é publicado? Onde o texto circula? Quem consome o texto? Como está construída a linguagem (tema, estilo) do texto?
- Valores: também denominado de “valoração” ou “axiologia” correspondem aos sentidos que pretendemos construir no uso das palavras. Veja, por exemplo, a valoração da palavra “companheiro” em nosso contexto político atual.
- Posições ideológicas: são modos de ver e conceber nossa realidade; são ideais, crenças, opiniões, dentre outras formas de compreendermos a sociedade e os sujeitos que nos rodeiam.

Além disso, constatamos que as orientações dos PCNEM se remetem às teorizações enunciativo-dicursivas e linguístico-textuais, especialmente às postulações de Bakhtin e seu Círculo (1998, 2000, 2003, 2006) e às orientações da LT (KOCH, 2004). Sob essas perspectivas, os textos são visto como sendo dialogicamente construídos, saturados valorativamente e recortados por diversas projeções ideológicas. Conforme bem pontua Rojo e Jurado (2006, p. 40), com base nos PCNEM, podemos entender que “compreender um texto é indicar o que se tem a dizer em relação a ele e para ele; é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é entrecruzar fios seus com os que traz o texto [...]”

Os PCNEM ao postularem que os alunos devem “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (BRASIL, 2002, p.8) estão afirmando que os alunos devem se tornar capazes de analisar e avaliar criticamente fatos sociais, que são textualizados nos diferentes gêneros que o professor leva à sala. O professor pode, assim, colocar os alunos em contato com textos de esferas diversas (jornalística, propagandística,

do entretenimento, da política, dentre outras) de modo a explorar os usos, as formas e os propósitos dos diferentes gêneros dessas esferas.

Em suma, os PCNEM apresentam propostas e diretrizes que direcionam o professor a compreender os textos em seu *locus* social, constituídos de valores (apreciações) e orientações ideológicas, assim como consubstanciados de projeções configuradas de suas condições de produção e significadas a partir de suas instâncias de recepção e circulação. Espera-se que os textos sejam conduzidos a partir de atividades em sala sob a ótica do letramento ideológico, isto é, práticas que favoreçam “a formação do leitor que seja capaz de reconhecer as diversas manifestações da linguagem, avaliá-las e julgá-las, contextualizando-as sócio-historicamente tendo em vista o autor do texto” (ROJO E JURADO, 2006, p. 52).

## 5 CONTRIBUIÇÕES (IN)DIRETAS DA LINGÜÍSTICA DO TEXTO PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA NA ESCOLA – NOVOS PARADIGMAS?

Texto 5:



Fonte: Watterson, 2 jul. 2005.

O objetivo desta seção é apresentar, discutir e avaliar as contribuições diretas e indiretas da LT no campo aplicado, ao que concerne às práticas de ensino e aprendizagem da linguagem na escola. Além disso, buscaremos relacionar a essa discussão aspectos relativos ao letramento, especialmente no que se refere às expectativas e experiências de práticas de leitura para a escola segundo documentos (PCN, por exemplo) e pesquisas atuais (ROJO e JURADO, 2006; ROJO, 2002; MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2005). Para tanto, retomaremos as discussões sobre letramento, sobre as diretrizes dos PCN e as relacionaremos com os pressupostos teórico-metodológicos pontuados pela LT (KOCH, 2004, 2005, 2006).

Grande parcela das orientações apresentadas nos PCN é de ordem epistemológica da LT. Sejam as várias considerações acerca da constituição e funcionamento de textos em seus diversos contextos de uso, sejam as diferentes postulações de ordem teórico-metodológica

sobre o diálogo entre cognição, sociedade e linguagem (cf. projeções do sociocognitivismo na LT). Como esclarece Koch (2006, p. 157),

Os textos como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão de saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessitam e exigem, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes.

(KOCH, 2006, p. 157)

Dessa forma, podemos entender que, segundo a LT, determinados aspectos da realidade social são criados por meio da representação dessa realidade mediada por textos. Os textos, com isso, não só tornam visíveis os conhecimentos, mas, sobretudo significam-os nas determinadas situações de interação da qual nós, sujeitos sociais, participamos. É sob esse panorama que discutiremos a LT no plano praxiológico do ensino e da aprendizagem de leitura na escola.

Os PCNEM pontuam, quanto à leitura, que se entenda os *textos como meios de possibilitar a (res)significação do conhecimento*, permitindo sua avaliação, compreensão e reativação. Para a LT, isso se explica pelo fato de os textos serem considerados mediadores de relações situacionais e sociais, isto é, direções, projeções ou orientações para agir no e sobre o mundo. Afastado, portanto, das concepções de texto sob o paradigma da estrutura e do sistema imanente, a LT atual procura dimensionar a compreensão do texto a partir da idéia de constitutividade sócio-histórico-cultural cognitivamente ancorada.

Além disso, as práticas de letramento ideológico postulam que entendamos as diferentes *condições sociais de produção dos textos e sua ancoragem histórico-cultural* para as práticas de leitura. A LT pontua, a esse respeito, que “o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma. [...] (KOCH, 2006, p. 30), mas, essencialmente, de sua ancoragem social. A LT afirma ainda que “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos e não algo que pre-exista a essa interação” (KOCH, 2006, p. 17).

Outras implicações pedagógicas baseadas na LT são discutidas por Antunes (2003). A autora esclarece que, na escola, é interessante o professor promover não apenas a *leitura de textos autênticos*, como

também, uma *leitura interativa*. Segundo a LT, todos os textos apresentam uma função comunicativa, um objetivo interativo, ou seja, todo texto tem autor, ancoragem espacial e temporal, além de interlocutores previstos; textos são unidades de significação. Dessa forma, na escola, o professor tem que apresentar textos reais, sócio-histórico culturalmente situados. Antunes (2003, p. 80) enfatiza que “qualquer texto precisa ser lido como sendo o lugar de um encontro [...]. Nessa perspectiva, a compreensão, o sentido é que serão os pontos privilegiados, para que aconteça, de fato, o pretendido encontro.”

A LT corrobora, assim, para uma *leitura crítica* e para uma *leitura de reconstrução do texto*. Em outras palavras, a LT contribui para que o leitor consiga chegar à interpretação dos sentidos do texto, das suas projeções significativas, de seus valores e concepções. Os efeitos de neutralidade podem ser desconstruídos, desmontando planos de organização e descobrindo idéias e significados. “O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas” (ANTUNES, 2003, p. 81-2).

Uma *leitura plural, diversificada* e uma *leitura contextualizada* são diretrizes que se sustentam nas postulações da LT. Por leitura plural, entendemos os diversos textos e gêneros que se produzem e circulam nas diferentes práticas sociais cotidianas e que, por sua vez, regularizam e legitimam nossas interações na sociedade. Com o advento das pesquisas em LT sob o viés sociocognitivo, discussões sobre a inter-relação entre o social, o cognitivo e o linguístico têm contribuído para a compreensão da constituição e do funcionamento de gêneros e textos e seu uso como objeto e unidade de ensino, respectivamente, na sala de aula. Sob esse panorama, podemos entender que há gêneros diversos que podem ser contemplados na escola, delineando diferentes percursos metodológicos para exploração na sala com a prática de leitura. Diferentes textos levam a diferentes leituras, posto que textos constroem e são construídos em função de diferentes efeitos de sentido engendrados pela situação social de interação.

A LT tem insistido na idéia da *leitura significativa*, isto é, leitura vinculada aos sentidos, ou seja, uma prática de leitura que esteja diretamente construída no texto e na sua verbalização. Para Koch (2005, p. 26), “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”. Com isso, entendemos que, conforme postula a LT, devemos perceber o texto como uma ação social que não apenas media nossas interações, como, por sua vez, significa nossas atividades nessas interações. É sob esse âmbito que o texto deve entrar na sala, ou seja, ser usado como resultado de atividades verbais coordenados para determinados fins sociais.

Para a LT, ler e produzir sentidos por meio de textos trata-se de uma *atividade consciente*, que compreende o desenvolvimento de estratégias cognitivas e sociais. Como Koch (2005, p. 26) coloca, “trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização de objetivos”. O que a autora postula é a afirmação de que ler e produzir textos são atividades intencionais saturadas por objetivos determinados, isto é, são ações situadas nas quais o sujeito busca alcançar metas determinadas. Dessa forma, os textos em sala devem estar ancorados em objetivos específicos, não apenas em função de seu gênero e situação de interação, como, em adição, coerente com as atividades de compreensão e interpretação planejadas pelo professor. “Dessa perspectiva, então, podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações [...]” (KOCH, 2005, p. 26). Na voz de Koch,

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, 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<sup>23</sup>) de acordo com práticas socioculturais.

(KOCH, 2005, p. 27).

<sup>23</sup> Koch (2005) compartilha da mesma posição de Schmidt (1978) para quem o texto é um jogo de atuação comunicativa numa atividade interativa.

Em síntese, podemos perceber que as orientações da LT para a compreensão do texto e de sua funcionalidade estão sob o escopo seja de suas condições sociais de produção, circulação e recepção, seja sob o panorama das condições sociocognitivas e linguísticas de constituição e funcionamento dos textos em seus contextos de uso. Assim, ao entendermos as contribuições da LT para ressignificações das práticas de ensino e aprendizagem de leitura na escola pressupõe entendermos o texto como uma prática significativa construída e reconstruída social, linguística e cognitivamente ancorada.

Pessoal, chegamos ao fim de nossas discussões. Esperamos que as diferentes reflexões sobre o papel do texto em nossa vida diária tenham ficado claras para todos! Como salientado ao longo de nosso material, é importante que todos pesquisem sobre esse assunto para completar seus estudos!

**Dica:** Utilize as referências propostas ao final para realizar suas pesquisas e bom estudo!

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. Gêneros Midiáticos e Leitura em Inglês: a Perspectiva da Análise Crítica do Discurso na Pesquisa e Ensino de Línguas. In: VIII ENCONTRO DO CELSUL, 2007b, Pelotas. **Anais do VII Encontro do CELSUL**. Pelotas: ed. da UCPEL, 2007b.
- \_\_\_\_\_. Ensino de Produção Textual: Questões Teóricas e Didáticas. **Revista Letra Magna**, Santa Cruz do Sul - UNISC, v. 4, n. 6, p. 1-17, 1º sem. 2007c. Disponível em: <www.letramagna.com.br>. Acesso em: 5 maio 2010.
- ACOSTA-PEREIRA et. al. Leitura crítica de imagens. In: SEMINÁRIO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM – LEITURAS, 2006, Cascavel. **Anais do III Seminário em Estudos da Linguagem – Leituras**. Cascavel: [s.ed.], 2006.
- ACOSTA-PEREIRA, R. A. & RODRIGUES, R. H. **O Gênero Jornalístico Notícia – Dialogismo e Valoração**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas Atuais sobre Gêneros do Discurso no campo da Linguística. **Revista Letra Magna**. Santa Cruz do Sul - UNISC, v.5, n.11, p. 1-18, 2º sem. 2009. Disponível em: <www.letramagna.com.br>. Acesso em: 5 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. Ensino/Aprendizagem de Leitura e a Questão dos Gêneros do Discurso - Aspectos Teórico- Aplicados. **Revista Linguagem e Cidadania**, Santa Maria - UFSM, 2007. Disponível em: <www.revistalinguagemecidadania.com.br>. Acesso em: 5 maio 2010.
- AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher**. New York: CUP, 1997.
- ANTUNES, I. **Aula de Português – Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética – Teoria do Romance**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. [Voloshinov]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- \_\_\_\_\_. [Voloshinov]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAZERMAN, C.; A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. (Orgs.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEAUGRANDE, R. de e DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- BEAUGRANDE, R. de. **Text, Discourse, and Process**. London: Longman, 1980.
- \_\_\_\_\_. **New foundations for a Science of Text and Discourse: cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood - New Jersey: Alex, 1997.
- BLINKER, K. **Studien zur texttheory und zur deutschen grammatik**. Dusseldorf: DSS, 1973.
- BONINI, A. Metodologias do Ensino de Produção Textual: A Perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis – CCE – UFSC, v. 20, n.1, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Noção de seqüência textual e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208-236.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília – DF: MEC/SEMTEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.**

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BUZEN, C. Da Era da Composição à era dos Gêneros: O Ensino de Produção de Texto no Ensino Médio. In: BUZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.

CORREIA, N. **Charge do Néó Correia.** 29 maio 2008. il. Disponível em: < <http://www.8p.com.br/neocorreia/flog/#7925696>>. Acesso em: 2 maio 2010.

DAHLET, P. A Produção de Escrita – Abordagens Cognitivas e Textuais. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, n.23, jan./jun. 1994.

DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik.** Tübingen: Niemeyer, 1972.

\_\_\_\_\_. **Introduzione alla linguistica del testo.** Roma: Officina Edizioni, 1974.

\_\_\_\_\_. **Towards a Semantic Deep Structure of Discourse Grammar.** n. 6. CLS, 1970, p. 202-209.

DRUMMOND de ANDRADE, C. **A quadrilha.** Disponível em: <<http://www.astormentas.com/drummond.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics.** London: Printer, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman. **Media Discourse.** London: Longman, 1995.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência Textuais.** 9. ed. São Paulo, 2004.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. **Lingüística Textual: Introdução.** São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, M. Possessivos/demonstrativos. In: \_\_\_\_\_. **Millôr definitivo: a bíblia do caos.** Porto Alegre: L&PM, 1994. p.377.

HALLIDAY, M. A. K. **Cohesion in English.** London: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.). **Linguistic Anthropology: a reader.** Oxford: Balckwell, 2001, p. 318-342.

HEBERLE, V. M. Análise Crítica do Discurso e Estudos de Gênero (Gender): Subsídios para a Leitura e Interpretação de Textos. In: FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da Lingüística Aplicada – Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.** Florianópolis: Insular, 2000. p. 289-316.

HOLANDA, C. B. de. **Chapeuzinho Amarelo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

JURADO, S. & ROJO, R. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor: perspectivas da Lingüística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M. (org.). **Ensino de Língua: letramento e representações.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

- KOCH, I. G. V. **A Coerência Textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- \_\_\_\_\_. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os Segredos do Texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **A Inter-Ação pela Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2006b.
- KOCH, I. G. V. e CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Introdução à Linguística – Fundamentos Epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. v.3.
- KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: Estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LEAL, M. C. D. Contribuições da Gramática do texto para o Ensino da Língua Materna (O Caso da Língua Portuguesa). **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n.12, jul./dez. 1988.
- MAIA, F. **Dupla, tripla jornada** - Charges do Frank Maia. Mar. 2008. il. Disponível em: <<http://xinelao.blogspot.com>>. Acesso em: 14 maio 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002. p.19-36.
- \_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue. 2005. p. 17-34.
- \_\_\_\_\_. **Fenômenos da Linguagem**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros Textuais: Subsídios para o Ensino da Linguagem**. Bauru - SP: ed. da EDUSC, 2002.
- MOTTA-ROTH, D. (org). **Leitura em Língua Estrangeira na Escola - Teoria e Prática**. Santa Maria: EDUFMS, 1998.
- MOTTA-ROTH, D. et. al.(orgs.). **Leitura em Língua estrangeira. Cadernos didáticos do PEIES**. Santa Maria: EDUFMS, 1998.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória - PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.
- \_\_\_\_\_. O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Florianópolis, v. 6, n. 3, set./dez. 2006.
- ORLANDELI, Waldir Americo. **Grump e o acordo ortográfico**. 9 jan. 2009. il. Disponível em: < [http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-04\\_2009-01-10.html](http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-04_2009-01-10.html)>. Acesso em: 1 maio 2010.
- PETÖFI, J. S. (ed.). **Text vs. Sentence: Basic Questions of Text Linguistics**. Hamburg: Buske, 1979. 2.v.
- QUINO. **Toda Mafalda: da primeira à última tira**. Tradução Andréia Stahel M. da Silva et. Al. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Disponível em: <<http://miriamsalles.info/wp/wp-content/uploads/mafaldamaquina.jpg>>. Acesso em: 1 maio 2010.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REVISTA CAPRICHOS. São Paulo: Editora Abril, dez. 2008.
- REVISTA CLÁUDIA. São Paulo: Editora Abril, jul. 2008.
- REVISTA CLÁUDIA ONLINE. Ago. 2009. Disponível em: <[claudia.abril.com.br](http://claudia.abril.com.br)>. Acesso em: 7 maio 2010.

- \_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Abril, ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Abril, nov. 2005.
- REVISTA ÉPOCA. 242. ed. São Paulo: Editora Globo, 6 jan. 2003.
- REVISTA VEJA. São Paulo: Editora Abril, ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Abril, maio 2006.
- \_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Abril, dez. 2005.
- RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.
- RIESER, H. El desarrollo de la gramática textual. In: JÁÑOS, S; PETÖFI e BERRIO, A. **G. Lingüística del texto y crítica literaria**. Madrid: Comunicación, 1978. p. 19-50.
- RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- ROJO, R. **Prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- ROJO, R. e JURADO, S. A Leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SCHIMIDT, S. Some Problems of Communicative Text Theories. In: DRESSLER, W. U. (ed.). **Current Trends in Text Linguistics**. Berlin: de Gruyter, 1978. p. 47-60.
- SIGNORINI, I. (org.) **Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SILVA, S. B. B. da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor: Quais as Contribuições Possíveis? In: KLEIMAN, A. **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2001. p. 95-114.
- SOUZA, Maurício de. **Turma da Mônica**. II. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/index.htm>>. Acesso em: 2 maio 2010.
- SUASSUNA, L; MELO, I. F. de; COELHO, W. E. O Projeto Didático: Forma de Articulação entre Leitura, Literatura. Produção de Texto e Análise Lingüística. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 227-244.
- STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.
- TEREZINHA de Jesus – Cantiga do Folclore Brasileiro. Disponível em: <[http://www.beakauffmann.com/mpb\\_t/terezinha-de-jesus.html](http://www.beakauffmann.com/mpb_t/terezinha-de-jesus.html)>. Acesso em: 5 jun. 2010.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.
- UMA QUESTÃO de semântica... ou então não. II. Disponível em : <<http://professor-doutor.no.sapo.pt/bandas/2005/09/Semantica.fig>>. Acesso em: 19 maio 2010.
- VAN DIJK, T. A. **Some aspects of text grammars**. A Study in theoretical poetics and linguistics . The Hague: Mouton, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.
- VIEHWEGER, D Semantische Merkmale und Textstruktur. In: DANES, F. e VIEHWEGER, F. **Probleme der Textgrammatik**. Berlin: Akademie, 1976. 195-206.
- WATTERSON, Bill. **Calvin & Haroldo** – tirinha 341. 20 maio 2007. il. Disponível em: <<http://depositodocalvin.blogspot.com/2007/05/calvin-haroldo-tirinha-341.html>>. Acesso em: 1 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 10 abr. 2008. il. Disponível em: <<http://depositodocalvin.blogspot.com/2008/04/calvin-haroldo-tirinha-388.html>>. Acesso em: 1 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 25 abr. 2008. il. Disponível em: <<http://depositodocalvin.blogspot.com/2008/04/calvin-haroldo-tirinha-403.html>>. Acesso em: 1 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2 jul. 2005. il. Disponível em: <<http://depositodocalvin.blogspot.com/search?q=87>>. Acesso em: 1 maio 2010.