

● EDUCAÇÃO

LUGARES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Welisson Marques¹

RESUMO: Neste artigo, propomos efetuar uma reflexão sobre duas diferentes abordagens de texto, isto é, uma pautada em uma perspectiva que remonta aos primórdios da Linguística Textual, quer seja, aquela que enfatiza o estudo do *texto per se* (formalista), e outra em que o texto é tomado como *discurso*, isto é, em que se leva em consideração seu contexto de produção: o sujeito, a ideologia, a história. Nossas reflexões nos levam a concluir que trabalhar a textualidade em uma perspectiva discursiva implicaria: trabalhar uma diversidade de gêneros (orais e escritos), explorando, também, o não-verbal; observar a relevância dos diversos gêneros textuais ao invés de se trabalhar com frases isoladas e desconexas entre si. Tal ação permitiria, também, o aprimoramento de diversas habilidades linguísticas dos aprendizes; manter um equilíbrio na relação conteúdo-forma. Ou seja, o professor deveria dar lugar à construção de *sentidos* dos diferentes textos e não focar apenas sua forma linguística (estrutura gramatical, sintática); e, por fim, aceitar a heterogeneidade constitutiva dos textos e suas múltiplas interpretações.

Palavras-chave: *discurso, texto, ensino de língua portuguesa.*

PLACES AND IMPLICATIONS FOR TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT: In this paper, we propose a reflection about two different textual approaches, that is, one based in a perspective which goes back to the beginning of *Text Linguistics*, that is, one which emphasizes the study of the *text per se* (formalist), and another one in which the text is taken as synonym of discourse, *id est*, which its context of production is taken into account: the subject, the ideology, the history. Our reflections led us to conclude that textual work in a discourse perspective would implicate: to work with a diversity of genres (oral and written), exploring, also, non-verbal language; to observe the relevance of different textual genres instead of working with isolated and not contextualized sentences. This action could enable a better performance of learners' different linguistic skills; to keep a balance in the relation content x form. In other words, the teacher should give place to the building of *meanings* of different texts and not just emphasize its linguistic form (grammar structure, syntax); and finally to accept the constitutive heterogeneity of texts and its multiple interpretations.

Keywords: *discourse, text, teaching of the Portuguese language.*

¹Professor, Dr. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro - IFTM, Uberaba, MG, Brasil. welisson@iftm.edu.br;

INTRODUÇÃO

Buscaremos, neste artigo, efetuar uma reflexão sobre duas diferentes abordagens de texto, isto é, uma pautada em uma perspectiva que remonta aos primórdios da Linguística Textual, quer seja, aquela que enfatiza o estudo do *texto per se*, seus elementos linguísticos constitutivos (formalista), e outra em que o texto é tomado como *discurso*, isto é, em que se leva em consideração seu contexto de produção: o sujeito, a ideologia, a história.

Assim, na primeira parte, apresentaremos as definições de texto (KOCH, 1989, 1999, 2000, 2003, 2009) e efetuiremos, também, um breve esboço histórico de estudos inscritos no âmbito da Linguística Textual, com vias a contemplarmos o deslocamento de estudos do texto de uma concepção formalista até um viés discursivo.

A segunda parte versará sobre o conceito de discurso em articulação com o ensino. Apresentaremos as diferenças entre texto e discurso, buscando evidenciar a relevância da perspectiva discursiva para o ensino de língua portuguesa a partir da proposta de trabalho centrada no texto e indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN).

Por fim, acreditando que as questões atinentes ao ensino ora discutidas são, sem dúvidas, fundamentais para a formação de futuros professores de língua, arrolaremos, nas considerações finais, algumas orientações que podem servir ao profissional da área em seu trabalho com diferentes textos.

Sobre o texto e a linguística do texto

A Linguística Textual (doravante LT), em linhas gerais, pode ser compreendida como uma disciplina que basicamente se ocupa de estudos atinentes ao texto. Marcuschi (1983, p. 13) a define como “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”.

Os primeiros trabalhos da LT surgiram na década de 1960 na Europa, mais especificamente na Alemanha, e este termo foi empregado pela primeira vez por Weinrich (1966). Em seu livro introdutório que trata do assunto, Fávero e Koch (1988, p. 12) destacam algumas causas que levaram os linguistas a desenvolverem gramáticas textuais, entre as quais citam: “as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, a concordância dos tempos verbais e vários outros”.

Como percebemos, a linguística textual tem por foco o estudo do texto sob diferentes abordagens. Na verdade, Conte (1977) explicita três momentos distintos (não cronológicos, mas tipológicos), pelas quais a disciplina passou na transição da teoria da frase à teoria do texto. Ele destaca o primeiro momento como o

da *análise transfrástica*, o segundo como o da construção de *gramáticas textuais* e, por fim, o terceiro momento, como o da construção de *teorias de texto*.

No primeiro momento o enfoque recai sobre enunciados ou sequências de enunciados. Por *transfrástica* compreende-se uma análise além do limite da frase. Trabalhos que tratam sobre correferência, tais como o do estudo de pronomes, ocupam lugar de destaque nessa perspectiva. Ainda assim, o texto ora se define como “uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” (FÁVERO; KOCK, 1988, p. 13).

A *gramática textual*, por sua vez, rompe com uma perspectiva em que o texto é visto simplesmente como uma sequência de enunciados. Há uma competência textual que faz com que o leitor saiba distinguir um amontoado de palavras e frases de um texto. Nesse momento, pensa-se na construção do texto com sua relação semântica. Isso faz com que se possa comparar textos e observar a utilização de determinado léxico ou jargão contido neles. As tarefas básicas que justificam a construção de uma gramática textual são, segundo Fávero e Koch (1988, p. 14): (a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; (b) Levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto; e (c) Diferenciar as várias espécies de textos.

O terceiro momento, da construção de *teorias de texto*, estabelece, em geral, uma relação do texto com a exterioridade (contexto, condições de produção, sujeitos envolvidos na produção/recepção textual, etc.).

Para o surgimento das teorias de texto contribuíram, de maneira relevante, a *teoria dos atos de fala*, a *lógica das ações* e a *teoria lógico-matemática dos modelos*. Por outro lado, a incorporação da pragmática aos estudos linguísticos levou a posicionamentos diversos por parte dos vários autores. Para uns, como é o caso de Dressler, a pragmática constitui apenas um componente acrescentado a *posteriori* a um modelo preexistente de gramática textual, cabendo-lhe tão-somente dar conta da situação comunicativa na qual o texto é introduzido. Outros postulam um componente pragmático integrado à descrição linguística, como Schmidt, para quem a inserção da pragmática significa a evolução da linguística textual em direção a uma teoria pragmática do texto, que tem como ponto de partida o ato de comunicação – com todos os seus pressupostos psicológicos e sociológicos – inserido numa específica situação comunicativa. (FÁVERO; KOCK, 1988, p. 15, grifos dos autores).

Estamos tratando de diferentes momentos, descritos por Conte (1977), pelos quais a Linguística Textual tem passado. Todavia, é preciso ressaltar

que não há homogeneidade nas pesquisas inscritas nesses diferentes momentos, e nem tampouco o tratamento dado à análise de textos se restringe a eles, pois com o desenvolvimento de novas teorias, tais como a Pragmática e a Análise do Discurso, o enfoque tem se diversificado e se pautado em perspectivas cada vez mais inter e transdisciplinares.

Diante desta exposição sobre a LT, indagamos: qual seria então o conceito de *texto*?

Um texto pode ser compreendido como uma unidade dotada de significação, e que concerne às manifestações linguísticas produzidas por determinados indivíduos. Um texto pode ser composto por signos linguísticos, mas não somente, pois a ele podem se agregar elementos não-verbais, tais como fotografias, imagens, desenhos, gráficos, etc. Assim, poder-se-ia conceber também como texto determinada materialidade que não é necessariamente constituída por signos linguísticos, tais como uma pintura ou uma escultura. Em *A Coerência Textual*, Koch e Travaglia (2000, p. 10) declaram:

Texto é entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Para a autora, a definição de texto se insere em uma perspectiva em que há interação entre os falantes da língua, e cujo objetivo é preencher uma *função comunicativa*. Assim, o texto, nessa definição, se apresenta sob uma perspectiva funcionalista, pois atende às necessidades sociais nos diferentes contextos enunciativos que emergirem. Por exemplo, um texto jornalístico apresenta a função de informar os leitores acerca de determinada situação. Um bilhete também apresenta a função de informar ou mesmo orientar o interlocutor. No entanto, a definição supracitada, elaborada por Koch, já está embasada em um quadro teórico em que diversos resíduos exteriores à língua são tomados como constitutivos da produção de sentidos dos textos. Eis, portanto, uma sua concepção discursiva.

Há um salto teórico muito grande, como se verifica, na concepção de texto encontrada desde a primeira fase até aquela da terceira fase da LT. De tal modo, para o professor de línguas em geral (e de portuguesa especificamente), pautar-se em uma dessas perspectivas implica mudanças significativas em suas práticas, nas abordagens utilizadas para se tratar do texto. Sendo assim, avançaremos para o tópico seguinte, o qual expõe as diferenças entre texto e discurso.

Do formalismo textual ao discurso

Este tópico tem por objetivo refletir sobre a relação entre texto e discurso e suas implicações para o ensino de

línguas. Nesse sentido, reflete sobre as implicações que essas relações podem trazer para a prática pedagógica do professor de língua portuguesa. Iniciaremos efetuando uma discussão sobre texto e discurso.

No tópico anterior apresentamos parte do que tem sido trabalhado pela Linguística Textual em diferentes momentos. Tratamos da noção de texto e destacamos que seu conceito não é único, pois pode-se partir de uma concepção formal em que ele é tido como um conjunto lógico de elementos que se interligam – possuidor de um sentido, claro e objetivo – até chegar ao conceito discursivo em que o texto não possui sentidos em si, mas a partir de si, os quais são opacos e que dependem das posições dos sujeitos envolvidos na enunciação.

De um a outro polo, passamos de uma concepção formalista (de base estruturalista e/ou gerativista) a uma concepção discursiva. A concepção formalista apresenta uma dicotomia bastante simplificadora para os complexos problemas de sentido da linguagem, apagando as relações de poder e ideológicas inerentes à comunicação (textual) humana.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.[...] Portanto à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora do iceberg: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH, 2009, p. 30)

A autora ainda acrescenta:

Uma vez construído um – e não o – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes. E é a coerência assim estabelecida que, em uma situação concreta de atividade verbal – ou, se assim quisermos, em um “jogo de linguagem” vai levar a parceiros da comunicação e identificar um texto como texto. (KOCH, 2009, p. 30)

Feitas essas considerações, é preciso destacar que seguimos uma perspectiva de texto sob os postulados discursivos, isto é, em que o sentido do texto não se encontra (e/ou se esgota) na materialidade linguística.

Em outros termos, faz-se preciso recorrer ou buscar na exterioridade elementos para interpretá-lo, elementos esses que se relacionam também aos sujeitos da enunciação e a seus lugares (sociohistoricamente constituídos). Por sujeitos podemos compreender aqui, ao menos, o sujeito-escritor (autor) e o sujeito-leitor (ou leitores).

Sendo assim, discurso deve ser compreendido como a linguagem em curso. O conceito de língua não é equivalente ao de linguagem, pois enquanto a primeira é constituída por signos linguísticos (o signo é formado pela junção de um significante – uma imagem acústica – e um significado – o conceito), a linguagem abarca outros elementos, tais como a imagem, os gestos, a expressão corporal, os quais transmitem sentidos.

Apesar de existirem áreas específicas que tratam do texto e do discurso no âmbito dos estudos linguísticos (Linguística Textual e Análise do Discurso respectivamente – e não somente), é plenamente possível a realização de pesquisas em uma área em que há o cruzamento de conceitos dessas diferentes áreas. Apesar de complexas, buscamos delimitar, neste artigo, algumas diferenças entre elas, pois, conforme afirmamos, a abordagem utilizada para tratar do texto implica mudanças na prática pedagógica do professor de línguas.

Assim, observamos, por um lado, que a Linguística Textual volta-se para estudos que enfocam os mecanismos de construção do texto, para as relações entre seus componentes, os critérios para sua delimitação, sua estruturação (coesão), sua interpretação (coerência), para a diferenciação entre as espécies de textos, entre outras questões. Desde a década de 1980, há um recrudescimento de pesquisas sobre gêneros textuais a partir das reflexões de Bakhtin (1981) e o texto tem sido tomado, cada vez mais, como objeto de investigação a partir de um lugar que rompe com uma concepção de língua sistêmica, estrutural, fechada em si mesma – fruto da influência estruturalista e gerativista que dominou os estudos linguísticos até as décadas de 1960-1970.

Assim, partindo de uma perspectiva que toma a língua (linguagem) como forma de ação ou interação entre interlocutores, o diálogo do texto com fatores de ordem pragmática e enunciativa tem crescido substancialmente. Em outros termos, o trabalho com o texto em sua relação com a exterioridade (condições de produção, lugar de circulação, sujeitos que o produzem, suporte, etc.) tem ganhado cada vez mais lugar no campo da Linguística Textual.

Por outro lado, a Análise do Discurso (AD), a despeito de tratar dos processos de significação em diversos textos, toma por objeto o *discurso* e não o *texto* especificamente. Ou seja, busca verificar *o que um discurso fala* ou como um discurso ganha existência empírica; o texto, portanto, é apenas o suporte material do discurso, não sendo, em regra, o foco da pesquisa discursiva.

Discurso deve ser compreendido como algo exterior à língua. Não se trata de uma fala eloquente, bem elaborada. Não é, tampouco, a superfície textual em si (elementos linguísticos - lexicais e sintáticos), é algo exterior a ela. O discurso se encontra na sociedade,

em diferentes grupos ou sujeitos sociais e se materializa por meio da linguagem. Por exemplo, quando se fala em discurso político, discurso feminista, discurso publicitário, discurso materno, etc., trata-se de formas de materialização discursiva que apresentam características peculiares aos sujeitos que desses lugares enunciam. O enunciado “Vote em mim” é típico do discurso político, pois são os políticos que enunciam assim. Mesmo que uma pessoa que não exerça um cargo político venha produzir tal fala, diremos que ela estará lançando mão de um discurso político para, quiçá, alcançar determinados fins.

Tratar do discurso implica compreender, também, seu cariz ideológico. Em outros termos, a ideologia é inerente a todo discurso. Para Marx e Engels ([1848] 2010) ideologia é algo que mascara a realidade e está ligada às relações de dominação. Para este pensador, a classe burguesa buscava perpetuar-se no poder por meio de mecanismos sociais e econômicos, mas que se encontravam camuflados em seus discursos. Assim, segundo o filósofo, seria necessária uma revolução proletária para que as transformações sociais realmente acontecessem. É a partir de Marx que muitos estudiosos da linguagem se voltaram para o estudo da ideologia nos textos, como é o caso de Bakhtin, Althusser, Schaff e Pêcheux, só para citar alguns.

Outrossim, há Michel Foucault ([1979] 2007), outro renomado pensador que também problematiza a noção de discurso e ideologia em algumas de suas obras (Ver, por exemplo, FOUCAULT [1969] 1995; [1971] 1996; e [1972] 1999). No entanto, o filósofo prefere abolir a utilização do termo ideologia e adotar a noção de *poderes* ou *micropoderes*. Para Foucault a noção de ideologia estaria sempre em posição contrária a algo ou alguém, ou seja, utilizar o termo “ideologia”, segundo ele, já seria se colocar (sempre) em uma posição antagonista a algum objeto e/ou outrem.

Em sua concepção o poder é inerente a todo discurso, ou melhor, a toda prática discursiva: o que existe de fato são relações de poderes entre indivíduos. Assim, o poder não é exercido de forma descendente – de cima para baixo - apenas (de uma classe dominante ‘contra’ uma classe dominada), mas se exerce na via oposta (da classe dominada ‘contra’ a dominante), dentro das próprias classes (lado a lado), uns em relação aos outros e em todas as direções e esferas sociais. Assim, as relações de poder se exercem de forma multidirecional. Um exemplo simples que pode ilustrar bem a questão do exercício de poder, na via foucaultiana, seria o choro de uma criança diante da mãe. O choro representaria, no discurso, algo como: “Dá-me o que eu quero”.

Assim, no campo discursivo, não há como se falar em fixidez de sentidos, ou seja, em um sentido único, ou mesmo em transparência da linguagem. Os sentidos não são imanentes, não são somente aqueles postos pelos dicionários e a linguagem, que se materializa nas diferentes práticas discursivas, refletem os lugares que os sujeitos ocupam na sociedade. Neste sentido, quando se ouve em um discurso o termo “invasão” de uma propriedade ou “ocupação”

de uma propriedade, não está em jogo apenas a mera alternância lexical, muito além coloca-se em operação as posições que os enunciadores ocupam frente à aceitação ou não dos membros pertencentes ao Movimento dos Sem Terra.

Ainda do texto ao discurso: implicações para o ensino

É curioso verificar que em determinadas línguas não existem diferenças entre *texto* e *discurso*. Todavia, não há como as colocarmos lado a lado, como sinônimas, em razão de que cada qual apresenta suas peculiaridades, ou seja, uma análise mais acurada das diversas pesquisas inscritas sob essas duas importantes teorias (a do texto e a do discurso) revelaria pesquisas dentro de uma área que muito se aproximariam de outra. Todavia, o que realmente importa é que o professor tire proveito das discussões e avanços teóricos que julgar mais pertinentes com o intuito de aplicá-los em sua prática.

Mas como fazê-lo? Como a perspectiva discursiva pode contribuir para a prática do professor de língua portuguesa?

Buscando responder à primeira questão, acreditamos que ao se trabalhar em uma perspectiva discursiva, adota-se uma postura em que a construção de sentido não está dentro do texto, mas se constrói a partir dele, conforme afirmamos anteriormente. Sendo assim, os procedimentos de interpretação devem se dar entre sujeitos (escritor – leitor / falante – ouvinte), e devem ser construídos na interação. Daí, é importante que o professor contextualize as condições de produção dos diversos textos e os explore, os discuta de fato. Isso implica uma mudança de postura em que a ênfase não será simplesmente na forma textual (e linguística), ela será também no conteúdo. Assim, o texto não será tomado como mero ponto de partida para se estudar gramática ou sintaxe. Deverá haver um equilíbrio na relação conteúdo e forma.

Normalmente, o ensino de língua materna (Português) se apresenta assim dividido: ensino de gramática (quase sempre como ensino de teoria linguística), ensino de redação (ou expressão escrita), ensino de expressão oral, ensino de leitura e ensino de vocabulário. O mais frequente é a ênfase no ensino de gramática e de leitura, constituindo a integração destas cinco áreas um problema crucial e até intransponível. Nossa visão é que a adoção de uma perspectiva textual-interativa, já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona, não só resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino de gramática como um fim em si

mesmo, esquecendo-se de que, provavelmente, seria mais pertinente para o aluno aperfeiçoar a capacidade de interação pela língua que ele já tem ao chegar à escola, entendendo que precisa, em termos sociais, ser capaz de interagir com variedades distintas de língua, inclusive a norma chamada de culta que, pelas regras de nossa sociedade e cultura, considera-se a adequada em determinadas situações (KOCH; TRAVAGLIA, 2000, p. 83).

De tal modo, aspectos formais da língua serão trabalhados, mas não se tornarão o centro do ensino. Haverá lugar para o trabalho semântico, para a construção de sentidos, para a discussão sobre os lugares que os textos circulam, para a compreensão e incompreensão. Sim, incompreensão, pois não se devem esperar respostas prontas, acabadas. Haverá espaço para a incompreensão (por parte do professor também, é claro), e a busca por compreender o mundo fará parte da prática pedagógica no ambiente de aprendizagem.

A partir dessas considerações escolhemos duas imagens que representam, em certa medida, as duas vertentes de ensino sobre a qual tratamos: uma mais focada no texto e outra no discurso. A primeira, do quadro cheio de informações, reflete o ensino gramático-formal. Neste, o ensino de estruturas abstratas, descontextualizadas, muitas vezes de frases desconexas entre si, ganha espaço em detrimento dos sujeitos envolvidos no processo. Não há (muito) espaço para a reflexão de ideias (para o trabalho semântico) uma vez que as estruturas gramaticais já estão postas e preexistem ao indivíduo. Assim, o domínio da estrutura linguística é o foco desta abordagem. Em outros termos, para esta perspectiva, se o aluno souber regra gramatical, deduz-se que ele domina a língua.

Na segunda concepção, discursivo-interativa, os textos são trabalhados de forma que a construção de sentidos se dá na interação. Há abertura para a interação, o diálogo, a reflexão. É assim que compreendemos o mundo: pensando, expondo, questionando, concordando e discordando. A participação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem é essencial, pois a construção de sentidos depende deles. Eles não são meros expectadores dos textos, mas agentes que com eles dialogam.

É preciso destacar que a perspectiva discursivo-interativa não busca abolir o ensino de estrutura linguística. Pelo contrário, é por meio da exposição a diferentes gêneros textuais que o aluno entra em contato com a língua e sua estrutura. O ensino exclusivo de gramática descontextualizada priva o aluno de acessar diferentes gêneros que circulam na sociedade e que lhe servem de apoio na vida social, acadêmica ou profissional. O que muda, portanto, é o enfoque, isto é, busca-se um ensino mais significativo e contextualizado e que enfatize menos (ou nada) os famosos “decorebas” de regras e estruturas. Em outros termos, poderíamos pensar na seguinte questão: por que se pensar em estruturas isoladas se podemos trabalhar com o texto de modo

global e de maneira que realmente desenvolva as competências linguísticas dos aprendizes?

Se a construção de sentidos se dá socialmente, haverá abertura para leituras outras e o professor não exigirá somente sua interpretação como a correta. Isso não implica que tudo pode valer. Os sentidos estarão sempre sujeitos ao texto (à materialidade discursiva), portanto, o trabalho de construção de sentidos será cerceado por aquilo que o próprio texto permite interpretar, o que não significa unicidade semântica (um sentido exclusivo ou absoluto). Por conseguinte, o professor evitará perguntas tais quais “o que o autor quis dizer com isso”, ou “qual a ideia do autor quando o escreveu?”. As interpretações podem (e devem) ser variadas e a abertura a questões subjetivas (na aula, nas avaliações), em oposição a perguntas com uma única alternativa de resposta, certamente deverão ser mais exploradas.

O foco discursivo também permite romper com o trabalho de textos exclusivamente linguísticos. Todo discurso é um acontecimento histórico, social, produzido por sujeitos imersos a uma cultura e sua produção envolve a voz, a imagem, o corpo, etc.; e sua circulação, diversas vezes, implica a mobilização de diferentes suportes (televisão, internet, tablet, celular, etc.). Cabe ao professor avaliar a relevância dessas questões para a prática pedagógica, para a formação do aluno, pois é certo que analisar um discurso não envolve apenas a transcrição escrita do que se fala. Muito além disso, implica o amálgama de diversos elementos de linguagem que também produzem sentidos.

Daí a relevância de se trabalhar os gêneros em sala de aula. Na vida real o aluno precisa possuir determinadas habilidades, tais como enviar e-mails, ler manuais técnicos de instruções, ler bulas de remédios, etc. Tais competências podem ser adquiridas em sala de aula por meio da exposição a textos genuínos - e não apenas àqueles “tratados pedagogicamente” e inseridos nos livros didáticos.

Ademais, o enfoque do ensino de língua amiúde se dá na recepção e produção escritas (leitura e escrita respectivamente). Assim como há gêneros orais e escritos, o professor deveria pensar, em que pese as diferentes habilidades linguísticas, na produção e recepção orais (fala e escuta), também. Em outros termos, defendemos atividades em que os alunos são expostos, por exemplo, a uma série de notícias de diferentes temas (A Guerra do Afeganistão, A queda da bolsa, Dicas para uma entrevista de emprego, etc.), e a partir destes textos responderem às perguntas de interpretação, discutindo-as posteriormente, opinando... Esse tipo de atividade permite ao professor expor o aprendiz à língua real, isto é, a diversos gêneros textuais, à linguagem formal, etc. e possibilita trabalhar a gramática de maneira implícita.

Sendo assim, a aula de língua portuguesa não pode ser reduzida ao ensino de gramática, a uma perspectiva em que o texto é abordado pura e simplesmente pelo viés formalista. Contudo, sem desprezá-la, é possível desenvolver diferentes habilidades

linguísticas por meio de atividades em que o texto e os temas de que tratam são tidos como centro catalisador das discussões dentro (ou fora) da sala de aula.

Onde chegamos?

A partir do que bosquejamos neste artigo, acreditamos ser possível arrolar algumas conclusões que podem servir como orientações para o professor de língua portuguesa em seu trabalho com diferentes textos. Trabalhar a textualidade em uma perspectiva discursiva implica considerar diferentes e variados gêneros (orais e escritos) em sala de aula. Implica explorar e tirar proveito, também, do não-verbal.

Seria relevante trabalhar com diferentes gêneros textuais ao invés de se trabalhar com frases isoladas e desconexas entre si. Isso se efetua com vias a permitir o aprimoramento das habilidades linguísticas dos aprendizes.

Na prática do professor de língua portuguesa deveria haver um equilíbrio na relação conteúdo-forma. Ou seja, dever-se-ia dar lugar à construção de sentidos dos diferentes textos trabalhados (aspectos semânticos) e não focar apenas sua forma linguística (estrutura gramatical, sintática, etc.).

Enfim, a ênfase nos sentidos e não nas estruturas também possibilita um enfoque sobre o texto de modo mais global. Por isso, o professor evitaria perguntas tipo “o que o autor quis dizer com isso?”, e aceitaria variações de interpretação, considerando a materialidade linguística e os lugares dos sujeitos que o(s) interpreta(m).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Editora Forense universitária, 1981.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília (DF): [s.l.], 2000.
- CONTE, M. E. **La Linguística Textuale**. Milão: Feltrinelli Economica, 1977.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FOUCAULT, M. [1969]. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. [1971]. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. [1972]. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. [1979]. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. **O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil**. DELTA [online]. 1999, v.15, n.spe, pp. 168-180. ISSN 0102-4450.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **A Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MARX, K; ENGELS, F. [1848]. **Manifesto comunista**. Organização e introdução Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2010.

WEINRICH, H. **Linguistik der Luge**. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1966.