

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

RODRIGO BARALDO MENDONÇA

**CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO TEXTO E DO DISCURSO
PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

PORTO ALEGRE

2010

RODRIGO BARALDO MENDONÇA

**CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO TEXTO E DO DISCURSO
PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em
Letras pela Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmem Luci da Costa Silva.

Porto Alegre

2010

FOLHA DE APROVAÇÃO

RODRIGO BARALDO MENDONÇA

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO TEXTO E DO DISCURSO
PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Letras
pela Universidade Federal do Rio Grande
do Sul.

Porto Alegre, 16 de julho de 2010.

Prof.^a Dr.^a Carmem Luci da Costa Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Silvana Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof.^a Dr.^a Ingrid Nancy Sturm
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus maiores professores, as pessoas que me ensinaram o que não se pode aprender em nenhum curso de graduação: Vilmar, Denise, Thais, este trabalho finaliza uma etapa e é o símbolo do meu agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus.

Agradeço aos meus pais pelo carinho, pela confiança, pela preocupação, pelo incentivo e por tantos outros atributos que eu, sem ter a maturidade suficiente, ainda não possa perceber. A finalização deste curso não teria sido possível, em nenhuma instância, evidentemente, sem a sua presença em minha vida.

Agradeço à Thais pelo amor, pela compreensão e pelas palavras de conforto que me foram tão importantes durante os últimos dois anos, principalmente nos momentos em que eu não sabia mais qual o próximo passo a seguir.

Agradeço ao Pré-Vestibular Universitário e ao Colégio João Paulo I, instituições que me apoiaram e que acreditaram em meu trabalho desde o início de minha formação como professor. Embora não possa citar os nomes de todas as pessoas desse grupo a quem sou grato, destaco as diretoras Ana Lúcia Borba e Cleusa Gimenes, pela atenção e pelo apoio.

Agradeço à professora Maria Tereza Faria, que me levou à graduação em Letras e que, mesmo sendo hoje minha colega, sempre será minha mestra e amiga. Sou profundamente grato pelos seis anos de incentivo e de consideração.

Agradeço à professora Carmem, que me ensinou a ler e deu novos sentidos aos meus estudos na graduação. Seu exemplo como professora e pesquisadora foram determinantes em meu interesse pela área que abrange os estudos deste trabalho.

Agradeço aos meus professores de Ensino Fundamental e Médio, cujo exemplo foi decisivo em minha admiração pela carreira da licenciatura, em especial aos professores Jaime Nunes Ramis, Arlindo Robe Raschcowetzki, Luciana Mallmann, Laura Carriconde Carneiro, Miguel Rettenmaier e Maristela Guerra.

Agradeço aos meus colegas da Universidade que tanto contribuíram para a minha formação, em especial à Maitê e à Carol, que me incentivaram na elaboração deste trabalho, e ao Eduardo, ao Arthur, ao Cristiano e ao Bernardo, que acompanharam o fim deste processo.

Por fim, agradeço à Universidade, por ter-me proporcionado o contato com profissionais tão qualificados, como os professores Sérgio Menuzzi e Pedro Garcez, aos quais também agradeço por tudo que me ensinaram.

*A linguagem é um ato do homem: ela não tem realidade fora da atividade humana.
[...] Tudo, na linguagem, vem do homem e se endereça ao homem.*

Michel Bréal

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Mikhail Bakhtin

*Penetra surdamente no reino das palavras.
[...]*

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho propõe-se a estudar de que modo quatro perspectivas de estudo do texto e do discurso – Linguística Textual, Linguística da Enunciação, Perspectiva Semiótica e Perspectiva da Análise de Discurso – podem, conjuntamente, contribuir para subsidiar a prática docente na análise de textos em sala de aula. Para isso, analisa aspectos elencados pelas teorias para a construção ou produção dos sentidos do texto e ilustra tais possibilidades por meio da análise do funcionamento textual. Posteriormente, aborda a progressiva inserção do texto nas aulas de língua materna, o que constitui argumento para que o professor domine o aparato teórico disponível, principalmente porque seu conhecimento é pressuposto, inclusive, nas documentações oficiais relativas ao ensino de Língua Portuguesa, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Por fim, viabiliza uma reflexão sobre pressupostos que podem nortear o trabalho com o texto na sua análise em sala de aula, de modo a evidenciar a importância do conhecimento das teorias inicialmente apresentadas.

Palavras-chave: teorias do texto e do discurso, ensino de língua materna, Parâmetros Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

This research aims to study in which means four text and discourse study perspectives – Textual Linguistics, Linguistics of Enunciation, Semiotic Perspective and the Analysis of Discourse Perspective – may contribute to provide subsidies for teaching practice when regarding the examination of texts in classrooms. In order to do that, it analyses aspects which are listed by the mentioned theories to build or produce the meaning of a text and illustrates such possibilities through analyzing the way texts function. Afterwards, it approaches progressive insertions of texts in classes on mother tongue, which constitutes a plea so the teacher is able to master the theoretical apparatus available, mostly because his/her knowledge is presupposed also, lying on official documentation concerning teaching Portuguese Language, such as the *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ultimately, it enables reflections about presupposition that could guide the work using texts and analyzing them in classroom, in order to point out the importance of knowing the previously mentioned theories.

Keywords: text and discourse theories, mother tongue teaching, *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	14
1.1 BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA	14
1.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL	16
1.3 A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO	24
1.4 A PERSPECTIVA SEMIÓTICA	33
1.5 A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO	38
1.6 ANÁLISE ILUSTRATIVA: ESTUDO DE UM TEXTO À LUZ DAS DIFERENTES PERSPECTIVAS APRESENTADAS	42
2 TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	46
2.1 A PRESENÇA DA GRAMÁTICA E A AUSÊNCIA DO TEXTO NO ENSINO DE PORTUGUÊS	46
2.2 O TEXTO NA ESCOLA	50
2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ESTUDO DO TEXTO	54
2.4 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS	66
3 A PRÁTICA DOCENTE E AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ESTUDO DO TEXTO E DO DISCURSO	70
3.1 O ENSINO CENTRADO NO USO DO CÓDIGO E A METODOLOGIA DE TRABALHO COM TEXTOS	70
3.2 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DO TEXTO	73
CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Uma revisão bibliográfica dos estudos da última década sobre educação linguística no Brasil permite concluir que há relativo consenso teórico em considerar o texto como elemento estruturante do ensino de língua materna. Apesar de serem diversificados os arcabouços teóricos que fundamentam as práticas de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se dizer que é bastante clara a importância que o texto adquire no sentido de constituir a unidade da língua em uso.

Nos anos de 1980, em um período de instabilidade quanto ao objeto do ensino de Língua Portuguesa, diversos professores do meio universitário – em especial, a equipe liderada por Wanderley Geraldi, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – propuseram novas perspectivas para o ensino. Em tempo, revisou-se a imposição da gramática tradicional (e de seus princípios de mera classificação) como único mecanismo de trabalho com a língua: com propriedade, percebeu-se que o conhecimento gramatical da tradição das ideias linguísticas não dava conta dos contextos das relações sociais que se estabelecem em cada situação de uso da linguagem.

Assim, ao final da década de 1990, publicou-se o primeiro documento oficial a estabelecer diretrizes para o ensino que dialogassem com os trabalhos científicos mais recentes, em especial quanto ao tratamento de questões pedagógicas relevantes como o trabalho da escola na preparação do aluno para as diversas práticas sociais. O documento foi denominado de *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e a proposta fundamental era, justamente, estabelecer elementos em

comum, no âmbito da federação, que procurassem definir perspectivas gerais para o ensino e para as diferentes áreas do conhecimento que são privilegiadas na escola básica. No caso da Língua Portuguesa, os pressupostos elencados pelos Parâmetros para o trabalho com a língua e com a linguagem, de modo geral, permitiram uma reavaliação da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, principalmente porque as novas bases apresentavam uma fundamentação teórica bastante diversa da anterior, que tinha mais valor pela tradição do que, propriamente, por uma argumentação consistente no que tange à validade de suas propostas de ensino.

Em meio ao documento, um dos pontos que merece relevo, por modificar bastante a perspectiva até então vigente para o ensino de língua materna, é a concepção de que o texto é a unidade que constitui o objeto de estudo da educação básica. Procura-se abandonar a antiga visão de que os níveis inferiores ao texto sejam capazes de promover uma educação linguística eficaz na formação do aluno, o que implica considerar que aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos merecem atenção justamente quando amparados em uma análise textual propriamente dita. A nova proposta, como se verá mais adiante, tem como argumento básico a ideia de que a língua não se expressa em unidades menores que o texto e que, portanto, não faz sentido analisar as unidades menores isoladamente.

A ideia de instanciar o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa sustenta-se, na medida em que o uso da língua ocorre por meio de textos, e é esse uso que se espera dos alunos nas situações de participação social (embora as unidades menores sejam constitutivas dos textos, só adquirem importância no contexto da unidade textual, e, por isso, só merecem análise quando inseridas nesses contextos). Apesar disso, a revolução propiciada pela nova importância que o texto adquire, nos níveis fundamental e médio, suscita questões diversas. Quais os instrumentos existentes para a análise de textos? Que recursos de análise são capazes de abranger e de explicar os fenômenos? De que modo é possível mostrar ao aluno os processos de construção dos sentidos?

Todos esses questionamentos têm sido objeto de preocupação do autor deste trabalho em sua prática como futuro docente. Seu primeiro contato com os estudos do texto e do discurso deu-se em uma disciplina da graduação do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de nome *Estudo do Texto*, ministrada

pela orientadora deste trabalho, Prof.^a Dr.^a Carmem Luci da Costa Silva. A disciplina permitiu conhecer a existência de um amplo e heterogêneo aparato teórico capaz de, conjuntamente, promover o contato com diferentes processos de acesso aos sentidos do texto. O interesse por todos os estudos apresentados contribuiu para a reflexão sobre o modo como é possível apropriá-los didaticamente, tornando o processo de leitura menos ingênuo e intuitivo e mais racional e consciente.

A ideia que norteia este trabalho é a de que as diferentes perspectivas de estudo do texto e do discurso podem ser, conjuntamente, acessadas nas análises de textos promovidas pelo professor em sala de aula. Propõe-se que essas perspectivas tendem a fornecer fundamentos mais sólidos para que sejam acessados os sentidos de textos e para que haja maior consistência metodológica nesse trabalho. Assim, tem-se como objetivo verificar de que modo as contribuições teóricas do estudo do texto e do discurso dialogam com o ensino de língua materna, explicitando-se os motivos pelos quais o texto constitui-se como elemento fundamental de uma concepção de ensino que privilegia o uso, o que permite perceber que o trabalho com níveis de análise inferiores ao texto não é suficiente para a apreensão da construção dos sentidos. Para tanto, fazem-se possíveis e necessários alguns procedimentos: 1) realizar uma breve revisão de teorias que concebem o texto a partir de diferentes perspectivas, a fim de buscar subsídios teóricos para o trabalho com essa unidade de análise; 2) verificar o percurso da inclusão do trabalho com o texto em sala de aula no Brasil, a partir de referenciais bibliográficos e de documentos oficiais que apresentam diretrizes sobre o ensino básico; 3) por fim, delinear pressupostos relacionados ao trabalho do professor com textos a partir dos constructos teóricos existentes relacionados a essa prática.

Os três procedimentos acima apresentados constituem, respectivamente, os objetos de cada um dos três capítulos que organizam este trabalho, almejando-se fornecer subsídios teóricos tendentes a orientar o professor na análise dos mais diversos textos em sala de aula. Por meio de tais estudos, pretende-se estabelecer a relação entre os constructos teóricos que a Academia vem desenvolvendo no que tange à análise de textos e os pressupostos de uma prática docente que faça uso dessas teorias de modo a promover o acesso do aluno ao universo da construção dos sentidos do que lê.

Desse modo, no primeiro capítulo, apresenta-se um breve panorama de como a Linguística passou a conceber o texto como objeto de análise, seguido de

considerações sobre quatro perspectivas teóricas que se relacionam com os estudos do texto e do discurso – especificamente, Linguística Textual, Linguística da Enunciação, Perspectiva Semiótica e Perspectiva da Análise de Discurso –, a partir das quais se selecionam algumas contribuições que tais estudos promovem para a análise de textos. Realiza-se, então, a partir de um texto, uma análise ilustrativa que procura demonstrar de que modo as diferentes teorias apresentadas convergem para a análise de textos em geral.

No segundo capítulo, observa-se como os estudos sobre leitura no Brasil modificam o panorama do ensino de Língua Portuguesa, até então voltado, quase exclusivamente, ao domínio da técnica gramatical. Verifica-se, assim, de que modo o texto foi incluído no trabalho em sala de aula e de que modo se faz presente a necessidade de um aparato teórico que considere as ferramentas importantes à análise de texto fornecidas pelas diferentes perspectivas de estudo apresentadas no primeiro capítulo. A seguir, para fundamentar essa necessidade, são considerados os aspectos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais que dizem respeito ao texto e que nutrem suas propostas de trabalho e seus objetivos, em grande medida, a partir do trabalho com os constructos teóricos relativos ao texto e ao discurso apresentados anteriormente. Tecem-se, então, considerações críticas a respeito do modo como os Parâmetros apropriam essas teorias, sem, no entanto, tornar explícitos ao leitor os recortes teóricos realizados.

No terceiro capítulo, procura-se apresentar os pressupostos que podem fundamentar o trabalho com textos em sala de aula, verificando-se a importância da identificação, por parte do professor, de estratégias de leitura que lancem mão dos constructos das teorias do texto e do discurso. Encaminham-se, finalmente, algumas considerações a respeito da importância dessa fundamentação, por parte do professor, a fim de realizar a sua prática de modo racionalmente motivado, consciente.

Desde já, considera-se que este trabalho não se pretende definitivo no estudo dos temas que aborda, procurando, no entanto, apresentar reflexões que promovam a discussão do assunto e que sejam, em alguma medida, pertinentes ao leitor interessado em questões relativas ao trabalho com textos no ambiente de sala de aula. Ressalta-se, finalmente, que o autor apresenta-se como o exclusivo responsável por qualquer equívoco cometido, sem deixar de considerar as

inestimáveis sugestões promovidas pela orientadora, que, em pouquíssimo tempo, viabilizou a realização desse estudo.

1 TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.

Considerando a história da Linguística, pode-se dizer que o nível de análise do texto é bastante recente nos estudos da linguagem. Antes de tratar da unidade textual a partir de conceitos relacionados ao ensino de língua materna, torna-se necessário apresentar breves apontamentos a respeito do percurso desse objeto na história das ideias linguísticas, verificando os avanços ocorridos, principalmente a partir do trabalho de algumas teorias que se desenvolveram a partir da década de 1960. Assim, este capítulo apresentará um delineamento de como o texto foi tomando espaço nos estudos linguísticos, propondo uma revisão de quatro teorias que o concebem a partir de diferentes pontos de vista – Linguística Textual, Linguística da Enunciação, Perspectiva Semiótica e Perspectiva da Análise de Discurso e ilustrando as possibilidades de análise que se tornam disponíveis a partir de cada constructo teórico. Com isso, procura-se identificar os fundamentos do texto como objeto passível de consideração e análise, para, posteriormente, verificarem-se as contribuições conferidas pelas teorias para o trabalho com o texto em sala de aula.

1.1 BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA

Apesar de os estudos linguísticos remontarem à Antiguidade, com as obras de Platão e de Aristóteles, por exemplo, a Linguística em si, entendida como ciência autônoma, surge apenas nas primeiras décadas do século passado. É com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1916, que esse campo do conhecimento toma forma de disciplina científica, de modo que os estudos, desde então, vêm-se ampliando continuamente.

Da Idade Antiga à Contemporânea, encontra-se um longo percurso em que, predominantemente, o estudo da linguagem ou se confunde com um domínio técnico mais ligado a uma arte, ou se relaciona a uma vertente de análises filosóficas, ou busca explicações de ordem filológica. Em todos os casos, é raro encontrar análises que excedam ao nível da frase ou do período: os campos de estudo da linguagem verbal, via de regra, encontram seu limite no nível da frase, sendo extremamente mais profícuos e comuns os estudos da Fonética e da Fonologia, da Morfologia e da Sintaxe, os quais encontram respaldo na Tradição Gramatical, cuja origem está relacionada à interpretação que os gramáticos romanos tiveram das obras que abordavam o grego clássico: por meio dos romanos (em

especial, por Dionísio Trácio), foi transmitida toda a doutrina gramatical criada pelos gregos.

Prova desses limites impostos à abrangência dos estudos linguísticos reside na divisão proposta por alguns autores entre micro e macrolinguística, sendo a primeira entendida como o “núcleo duro” da Linguística (composta por Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Lexicologia e Semântica), em oposição à segunda, que dá conta de outros fenômenos que se relacionam a aspectos mais amplos do estudo da linguagem, como a Linguística do Texto, a Pragmática, a Análise da Conversação, entre outros. Assim, afirma Barbara Weedwood (2008, p.12):

Pela visão da microlinguística, as línguas devem ser analisadas em si mesmas e sem referência a sua função social, à maneira como são adquiridas pelas crianças, aos mecanismos psicológicos que subjazem à produção e recepção da fala, à função literária ou estética ou comunicativa da língua, e assim por diante. Em contraste, a macrolinguística abrange todos esses aspectos da linguagem.

A compreensão de Weedwood sobre o escopo da Linguística, de fato, pode ser vista como um avanço, ao se analisar, em comparação, a posição de Ducrot e de Todorov (2001, p. 267), em seu *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*, cuja publicação data de 1972: “a Linguística limita à frase o objeto de sua investigação; num caso extremo, como em Saussure, o conhecível linguístico se detém mesmo na palavra ou no sintagma”.

Na esteira dessas observações, constata-se que o espaço de análise do texto, dentro dos estudos da Linguística, configurou-se, do ponto de vista teórico, há pouco tempo: se se considera que a Linguística é ramo bastante novo do conhecimento científico, tendo-se fixado, com mais solidez, a partir dos anos 1950, é apenas após esse período que se visualiza um horizonte teórico que consiga ultrapassar os limites de análise do nível da oração e do período. Até 1960, de fato, prepondera uma superficialidade dos estudos que dão conta do sentido, ignorando-se que seria possível ir além desse escopo de análise.

Vige a importância de os estudos linguísticos verificarem, por meio de diferentes perspectivas teóricas, as análises possíveis do texto como objeto que confere as possibilidades de construção do sentido. Desse modo, apresenta-se, a seguir, uma breve revisão bibliográfica relativa a quatro perspectivas na área de estudos da linguagem que trazem contribuições para o trabalho com o texto –

Linguística Textual, Linguística da Enunciação, Perspectiva Semiótica e Perspectiva da Análise de Discurso¹ –, identificando a concepção de texto de cada perspectiva e verificando como cada uma trata as marcas linguísticas que elege para análise.

1.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Entre as teorias de estudo do texto e do discurso, a Linguística Textual costuma ser vista como aquela que já tem a história mais longa. Cabe considerar, por isso, quais os fundamentos que a inseriram no campo dos estudos da linguagem, para identificar, posteriormente, suas contribuições. Seu desenvolvimento inicia-se na década de 1960, na Europa, com a obra de Harald Weinrich, autor que utiliza o termo, pela primeira vez, com sentido semelhante ao que se atribui hoje. Para fundamentar as contribuições da perspectiva teórica a ser analisada, serão considerados, basicamente, os estudos de Beaugrande e Dressler (1981) e de Koch e outros (1995, 1999, 2004, 2007, 2008).

Passar a utilizar o escopo do texto como objeto de análise tem como fundamental argumento o fato de que a manifestação da linguagem se dá por meio de textos (KOCH; FÁVERO, 2007, p. 11). Segundo Anna Bentes (2005, p. 245), Weinrich postula que toda a Linguística é necessariamente Linguística de Texto. Disso se conclui a indissociabilidade entre o texto propriamente dito e as unidades menores do que o texto, visto que a construção dos sentidos é apreendida na unidade da significação. Com o passar do tempo, a Linguística começa a considerar que alguns fenômenos não encontram embasamento teórico suficiente para que sejam explicados apenas com os estudos do nível da frase. Surge, então, a necessidade de tratar de alguns fenômenos que não tinham espaço nas gramáticas da frase, e essa situação impõe o surgimento das gramáticas de texto, definidas a partir do objeto que se propõem a descrever. Nelas, as tarefas básicas seriam, segundo Koch (2004, p. 5):

- 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 (Texthaftigkeit);

¹ Uma vez que este trabalho destina-se a tratar de questões relativas ao ensino de língua materna, a escolha das quatro perspectivas de estudo do texto e do discurso citadas visa a compreender as teorias que recebem a atenção, a título exemplificativo, no curso de graduação de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial na disciplina de Estudo do Texto. Partindo dessa mesma subdivisão em quatro vertentes, encontra-se o estudo de Indursky (2006), ao analisar o texto nos estudos da linguagem.

- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto;
- c) diferenciar as várias espécies de textos.

Desse modo, cabe considerar que “o escopo da descrição de uma gramática textual, que toma como ponto de partida *textos* (no plural), é o *texto* (no singular)” (KOCH; FÁVERO, 2007, p. 21). Nesse caso, “cabe à gramática textual explicar o que faz com que um texto seja um texto, propriedade essa que se denomina *textualidade*” (*op. cit.*, p. 21). Por meio dessa noção, os elementos linguísticos passam a ser vistos a partir das relações que estabelecem e dos sentidos de que são dotados: o interesse em considerar o texto como fato linguístico fundamenta-se, assim, com base em reflexões de ordem semântica, privilegiando aspectos que digam respeito aos sentidos e ao processo de significação.

Merece relevo, então, o fato de que a discussão proposta pelas primeiras gramáticas textuais faz surgir as primeiras teorias do texto, de modo a desenvolver e fazer tomar forma a Linguística Textual. Abre-se espaço para um novo ramo de estudo: esse novo escopo de análise evidencia, como se verá adiante, algumas categorias até então inexistentes nos estudos linguísticos e permite as primeiras reflexões sobre o conceito de texto, conceito esse que passa a merecer aprofundamento, aliado à definição dos denominados critérios de textualidade (os critérios que, em existindo conjuntamente, permitem chamar de texto um conjunto de elementos). A definição que segue, de Koch e Fávero (2007, p. 26), permite refletir sobre o novo objeto posto em evidência:

O termo *texto* pode ser tomado em duas acepções: *texto*, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura, etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. [...] o texto [em sentido *estricto*], consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência [grifos das autoras].

A Linguística Textual, além de conferir à noção de texto uma nova abrangência, com a sua acepção genérica, que remete a uma unidade de comunicação constituída por um sistema de signos, permite a identificação dos chamados padrões de textualidade, um conjunto de elementos considerados na

constituição de um texto. Beaugrande e Dressler (1981), em *Introduction to Text Linguistics* (versão traduzida da obra alemã), apresentam sete critérios de construção textual: coesão, coerência, intencionalidade e aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. De algum modo, pode-se dizer que os dois primeiros critérios dizem respeito, essencialmente, às relações internas ao texto, enfatizando aspectos semânticos voltados, muitas vezes, à forma, enquanto os cinco últimos enfocam aspectos de ordem pragmática, visualizando o texto em sua ocorrência comunicacional.

Os aspectos elencados, em alguma medida, permitem a identificação de elementos que levam à configuração de possíveis categorias de análise do texto. Desde já, cabe citar que a Linguística Textual parece sobrelevar a importância das relações internas aos sentidos verificáveis na superfície textual, visto que há uma tendência a partir dos sentidos previsíveis pelo que está marcado explicitamente no texto, para, apenas depois, havendo necessidade, abarcar elementos de ordem pragmática ou comunicacional. Em outras palavras, principalmente se forem considerados os estudos de outras teorias posteriores ao seu advento, a Linguística Textual parece identificar a coesão e a coerência como elementos fundamentais na constituição do texto, em que a primeira relaciona-se com a tessitura interna do texto, enquanto a segunda abarca fatores de ordem pragmática como intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade.

A coesão textual diz respeito ao modo com que os componentes da superfície textual (palavras e frases) conectam-se em uma sequência (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Basicamente, encontram-se dois processos de coesão: o referencial, que inclui as remissões internas e externas do texto, e o sequencial, que corresponde aos mecanismos de sequenciação, de encadeamento entre frases, parágrafos e partes maiores de um texto (FINATTO, 2004). Tanto em um tipo quanto em outro, o que se estabelece são formas de relação postas no funcionamento textual, visto em sua microestrutura (como afirmam alguns autores, trata-se de uma sintaxe textual).

Quanto à coesão referencial, analisa-se de que modo elementos linguísticos fazem referência a um elemento externo ao mundo linguístico-textual (exófora) ou de que modo fazem referência a um segmento interno ao próprio texto (endófora), sendo que, neste último caso, se a referência remeter a um elemento antecedente,

ter-se-á anáfora, e, se remeter a um elemento posterior, ter-se-á catáfora. Um pronome como “ele”, por exemplo, pode constituir sua referência sem nenhum elemento anterior que identifique de quem se trata, bastando que, no contexto, seja feito algum sinal não verbal que torne clara a relação estabelecida: nesse caso, evidencia-se uma referência exofórica, visto que não há item linguístico anterior indicando o elemento a que se remete; em outro contexto, o mesmo pronome “ele” pode apresentar um referente anterior no texto como entidade linguística: nesse caso, estabelece-se uma referência endofórica, na medida em que se encontra, internamente ao texto, a identificação do item recobrado.

A referencialidade permite perceber que o texto constitui uma rede de elementos de tal modo relacionada que já se chegou a cogitar defini-lo como uma cadeia de pronominalizações, definição evidentemente refutada por estudos posteriores. É bastante produtiva, nesse caso, a análise do sentido nas pronominalizações, nas retomadas com substituição do antecedente por um grupo nominal e nas elipses (FINATTO, 2004), principalmente porque, muitas vezes, a compreensão depende da identificação dos referentes.

A coesão sequencial, por sua vez, trata dos “procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 1999). Trata-se de verificar, por exemplo, a recorrência de termos, de estruturas, de conteúdos semânticos, de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais, de tempo e de aspecto verbal, além dos procedimentos de manutenção temática, de progressão temática e os sistemas de encadeamento (por meio da justaposição e da conexão), sendo de grande relevo os conectores de naturezas diversas, como os oracionais e frasais (assume importância, por exemplo, o papel das conjunções a fim de explicitar as relações de sentido e, conseqüentemente, o desenvolvimento da progressão do texto).

Ao lado da coesão, Koch e Travaglia (2008) apresentam a coerência como não apenas mais um elemento da textualidade, mas como o mais importante para fazer o texto ser entendido em sua unidade. Trata-se de uma propriedade inerente ao próprio texto, a qual, no entanto, depende do universo textual criado e, nessa perspectiva, circunscreve-se à situação comunicativa a que está ligada. Em outras palavras, a coerência, entendida de modo global, remete à especificidade da situação comunicativa e à criação de um mundo textual particular, que não deve ser

visto, necessariamente, como um reflexo do mundo real. Nesse caso, um texto não faz sentido por si só, mas pela interação do conhecimento presente (suscitado) no texto com o conhecimento de mundo do indivíduo.

Para tratar da coerência, parece interessante analisar-se a categorização proposta por Van Dijk e Kinstch (apud KOCH; TRAVAGLIA, 2008), principalmente porque tal procedimento permite, mais explicitamente, perceber os mecanismos de coerência em um texto, fenômeno que, de modo usual, tende a ser mais intuído que racionalmente concebido. Os autores fazem referência a tipos determinados de coerência, de acordo com o escopo de análise: a coerência semântica remete “à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto ou entre os elementos do texto como um todo” (p. 42); a coerência sintática aduz “aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso dos pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos, etc.” (p. 43); a coerência estilística refere-se ao uso dos “elementos linguísticos (léxico, tipos de estruturas, frases, etc.) pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro linguístico” (p. 44-5); e, finalmente, a coerência pragmática relaciona-se à identificação do texto como “uma sequência de atos de fala” (p. 45), os quais devem atender às condições de uma situação comunicativa determinada.

Principalmente a partir da noção de coerência pragmática, o que se pode notar é que a coerência permite que se abarquem, na mesma análise, elementos antes considerados isoladamente. A incorporação de contribuições teóricas da Pragmática – em especial, o Princípio da Cooperação – implica verificar o texto inscrito em um contexto comunicativo específico, com produtores e leitores específicos, que compartilham (ou não) determinados conhecimentos de mundo e buscam, por meio dos recursos disponíveis, realizar o ato comunicativo. Assinala-se, nesse sentido, que um texto é resultado de um processo interacional construído:

“um texto passa a existir 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” (KOCH, 1995, p. 25-6).

O contexto comunicativo parece, então, assumir papel na definição do texto como objeto de estudo, e o argumento principal centra-se no fato de que até mesmo palavras, que não constituiriam sentido, se isoladas, podem, em contextos

específicos, funcionar como textos. Mais uma vez, emerge a importância das reflexões de ordem semântica, estabelecidas em meio à função dos textos na interação humana. Portanto, os padrões de textualidade fixam-se e estabelecem-se no momento em que, de fato, tem-se a ocorrência comunicativa que segue os princípios da eficiência, da eficácia e da propriedade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Após abordar os elementos da textualidade que enfatizam, principalmente, as relações internas ao texto, resta considerar os outros critérios que enfocam aspectos mais voltados à significação no entorno comunicativo. Enquanto coesão e coerência, recorrentemente, tratam de aspectos semântico-formais, os outros critérios, que serão apresentados a seguir de modo resumido², vêm a dar conta de questões mais direcionadas a aspectos pragmáticos, como o uso de determinadas expressões cuja análise depende do contexto em que estão inseridas. Koch (2004) afirma que “a intencionalidade refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas” (p. 42); a aceitabilidade “refere-se à concordância do parceiro em entrar num ‘jogo de atuação comunicativa’ e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo” (p. 42); já a informatividade “diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada” (p. 41); a situacionalidade remete ao “conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída” (p. 40); e, por último, a intertextualidade “compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores” (p. 42). Todos esses critérios, de algum modo, parecem convergir para a finalidade de subsidiar também a reflexão a respeito do modo como o sentido é acessado em uma situação comunicativa específica. Nesse caso, ao menos de maneira genérica, merecem ser considerados no contexto de construção dos sentidos.

Uma objeção que, no entanto, deve ser observada, ao serem identificadas categorias de análise para o texto como os sete fatores acima apresentados, diz respeito ao modo como, conjuntamente, todas remetem ao mesmo objeto, isto é, ao

² Embora os estudos da Linguística Textual tenham incorporado aspectos relacionados à Pragmática, parece necessário considerar a especificidade desta vertente dos estudos linguísticos e, por isso, considerando também o escopo do presente trabalho, dela não se tratará de modo mais aprofundado. Estudo fundamental sobre aspectos concernentes à Pragmática encontra-se em Grice (1982).

texto: apesar da aparente divisão de critérios cujo escopo de análise encontra-se relativamente delimitado, há que se considerar que estudos posteriores preveem o entrelaçamento dos aspectos de ordem linguística e extralinguística, visto que todos “estão centrados simultaneamente no texto e em seus usuários” (KOCH, 2004, p. 43). Exemplo é a postura prevista em Koch e Travaglia (2008), em que aspectos relativos à discussão sobre a coerência já apontam para os outros fatores mais voltados à Pragmática considerados por Beaugrande e Dressler (1981). Cabe ressaltar que, entre a análise de uns e de outros, parece haver nítida distinção no que diz respeito à organização dos constituintes da textualidade como categorias: para estes, há uma tendência em considerar intencionalidade e situacionalidade, por exemplo, como elementos dispostos no mesmo nível de coesão e coerência, sendo esta última determinada, fundamentalmente, por questões cognitivas; já para aqueles, intencionalidade e situacionalidade consistiriam em dois dos elementos considerados fatores de coerência, que fixariam o texto em certo contexto comunicativo. Mais uma vez, verifica-se que a diferença no procedimento implica perceber que a coerência passa a ser considerada a partir de uma gama de fatores determinantes extralinguísticos (pragmáticos e cognitivos), de modo que o texto é analisado a partir de aspectos que ultrapassam os critérios da coesão sequencial e referencial, o que constitui argumento para permitir afirmar, por meio dos estudos posteriores da Linguística Textual, que as gramáticas do texto, dificilmente, dariam conta da diversidade de textos possíveis nos mais imprevisíveis contextos de comunicação humana.

Assim, em *Introduction to Text Linguistics*, o que se verifica é uma postura teórica que ressalta a necessidade de um estudo capaz de analisar os sentidos a partir de uma perspectiva mais ampla sobre o objeto textual, prevendo-se, principalmente, a importância de uma “cooperação interdisciplinar”. Considerando-se a impossibilidade de realizar-se um estudo em que se sigam padrões das ciências exatas para estudar um fenômeno notoriamente humano, e não natural, Beaugrande e Dressler (1981) já assumem uma postura que tende a impedir uma reflexão voltada à construção do texto como algo calculável de modo preciso e matemático.

The analysis of formal structures might well fail to uncover the nature and function of an entity in its wider context.

The terms and notions of linguistics often attest to ambitions of scientific, logical, and mathematical rigor. Yet their uncritical acceptance on those grounds alone could be dangerous. A science of texts demands its own

terms and notions because of the nature of its object. Probabilistic models are more adequate and realistic than deterministic ones (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. XIV)³.

O estudo da Linguística Textual permite, neste momento, apontar duas conclusões relacionadas a essa perspectiva de estudo do texto: 1) a Linguística Textual não se desenvolveu de modo homogêneo nos diferentes países e, como tal, no Brasil, apresenta características particulares; 2) a Linguística Textual é um campo híbrido, por isso, as categorias de análise eleitas para verificar o funcionamento textual são oriundas de diferentes campos do conhecimento.

Quanto ao primeiro aspecto, vale lembrar a observação de Marcuschi, em conferência apresentada no GEL, citada por Bentes (2001): “seu surgimento [da Linguística do Texto] deu-se de forma independente, em vários países dentro e fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”. No entanto, os estudiosos do campo no Brasil têm ressaltado a existência de certa homogeneidade quanto ao seu desenvolvimento. Tal argumento sustenta-se na apresentação da história do desenvolvimento do campo, que se compõe de três principais momentos: o da análise transfrástica, o das gramáticas textuais e o da teoria do texto.

Quanto ao segundo aspecto, percebe-se que a Linguística Textual sofre influência de, principalmente, três grandes campos do conhecimento: o da Psicologia Cognitiva, o da Linguística Funcional e o da Pragmática. Do primeiro campo, são destacadas categorias nomeadas como *modelos cognitivos globais*, que fazem parte do estudo da coerência textual: frames, scripts, esquemas, planos e superestruturas (cf. FÁVERO, 1991; TRAVAGLIA e KOCH, 1998 e BENTES, 2000)⁴. Do segundo

³ A análise das estruturas formais pode deixar de revelar a natureza e a função de uma entidade em seu contexto mais amplo.

Os termos e as noções da linguística frequentemente atestam a ambição do rigor científico, lógico e matemático. No entanto, sua aceitação acrítica nesse campo por si só pode ser perigosa. Uma ciência de textos exige seus próprios termos e noções, devido à natureza de seu objeto. Modelos probabilísticos são mais adequados e refletem mais a realidade do que os determinísticos [tradução nossa].

⁴ Koch e Travaglia (1998), por exemplo, colocam os modelos cognitivos no que chamam “conhecimento de mundo”, defendendo que as experiências vão sendo armazenadas em blocos, denominados modelos cognitivos, entre os quais definem os *frames* como conjunto de conhecimentos armazenados na memória debaixo de certo ‘rótulo’ (ex.: carnaval evoca todos os elementos que o falante pode ligar ao termo: confete, serpentina, desfile, escola de samba etc.). Os *esquemas* são definidos como conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal (ex.: pôr um aparelho de som a funcionar); os *planos* são concebidos como conjuntos de conhecimentos sobre como agir para determinado objetivo (ex.: como vencer determinado jogo); os *scripts* são tratados como conjuntos de conhecimentos estereotipados (ex.: batismo, casamento etc.), e as

campo, vê-se a incorporação de questões da Linguística Funcional para o tratamento da coesão. De fato, Halliday e Hasan, com sua obra *Cohesion in English*, publicada em 1976, influenciam os estudiosos da Linguística do Texto a desenvolverem e a determinarem os mecanismos coesivos de funcionamento textual. Com isso, as cinco formas de coesão propostas por Halliday e Hasan (referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical) são deslocadas para três grandes mecanismos: *referencial*⁵ (pronominalização, definitivização, repetição de termos, sinonímia, uso de expressões nominais definidas etc.), *recorrencial* (recorrência de tempo e aspecto, paralelismos sintáticos, paráfrases etc.) e *sequencial* (progressão temática e encadeamento por meio de articuladores). Do terceiro campo, vemos preocupações da Linguística do Texto com fatores que ancoram o texto em dada situação de interação. No texto escrito, a consideração desses fatores encaminha o analista de texto a explorar o autor, o título, a data, a localização, os elementos gráficos e o formato do texto. Tais fatores relacionam-se com uma leitura não linear e contribuem para o leitor ir construindo os sentidos para o texto. Além dos fatores de contextualização, a influência da Pragmática é percebida na Linguística do Texto, quando os estudiosos focalizam questões como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e informatividade. Esses fatores de contextualização e pragmáticos vinculam-se, juntamente com os fatores cognitivos, ao estudo da coerência textual.

Cabe enfatizar, enfim, que os grandes mecanismos estudados pela Linguística do Texto – coerência e coesão – não são concebidos como separados na análise, pois, muitas vezes, a coesão pode ser estabelecida com o apoio do conhecimento prévio (questões de ordem cognitiva) e de aspectos contextuais.

Neste item, procurou-se dar conta da concepção de texto e dos mecanismos eleitos para análise pela Linguística Textual. No próximo, busca-se tratar da relação da Linguística da Enunciação com os estudos do texto.

1.3 A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO

superestruturas ou esquemas textuais, como conjuntos de conhecimentos sobre o funcionamento tipológico dos textos.

⁵ Convém salientar que atualmente os estudos sobre referência são foco de atenção da Linguística do Texto. Porém, tais estudos estão sendo redirecionados para o tratamento da referenciação, com a exploração de questões como anáfora associativa, encapsulamento anafórico etc.

No Brasil, a constituição de um campo conhecido como *Linguística da Enunciação* é recente⁶. A esse respeito vale a observação dos organizadores do *Dicionário de Linguística da Enunciação*:

As teorias da enunciação receberam uma leitura muito particular no cenário linguístico brasileiro. Algumas foram identificadas às pragmáticas, outras ao tratamento do texto e houve também as que foram ligadas às perspectivas discursivas. (FLORES et al., 2009, p. 12)

De fato, como ressaltam os organizadores do Dicionário, as teorias enunciativas entraram no Brasil via outras perspectivas teóricas. Como exemplo disso, tem-se as categorias enunciativas de pessoa, de tempo e de espaço da Teoria de Enunciação de Émile Benveniste tomadas de empréstimo pela Perspectiva Semiótica para o tratamento da sintaxe discursiva, como será visto no próximo item. Além disso, noções como implícitos e pressuposição, desenvolvidas por Oswald Ducrot em sua proposta enunciativo-argumentativa, são utilizadas por muitos estudiosos da Linguística Textual como um mecanismo inferencial ligado ao tratamento da coerência.

Nesse caso, vale salientar os aspectos que caracterizam a existência de um campo denominado *Linguística da Enunciação*, conforme atestam Flores e Teixeira (2005) e Flores *et al.* (2009): 1) a problematização da dicotomia saussuriana língua/fala, visto que os estudiosos do campo discutem o pensamento de F. de Saussure; 2) todos os autores preocupam-se em formular um domínio conceitual que inclua o termo *enunciação*; 3) a inclusão da discussão em torno da subjetividade na linguagem; 4) a reflexão de formas e mecanismos como produtores de sentido nos limites de cada enunciado/discurso.

Para os estudos do texto, salienta-se a importância do terceiro e quarto aspectos. O terceiro aspecto é corroborado pelas palavras de Émile Benveniste e de Oswald Ducrot. O primeiro argumenta que a condição de intersubjetividade é a única que torna possível a comunicação linguística (BENVENISTE, 1995). O segundo defende que “a função linguística fundamental é admitir que a fala, por vocação

⁶ Os movimentos de sistematização de um campo de estudos com especificidades próprias vinculam-se à existência de livros introdutórios, dicionários etc. Tais movimentos de constituição do campo enunciativo de Estudos da Linguagem no Brasil são desta década. Exemplos são o livro organizado por Valdir Flores e Marlene Teixeira, intitulado *Introdução à Linguística da Enunciação*, que foi publicado em 2005, e o *Dicionário de Linguística da Enunciação*, que foi publicado em 2009, sob a organização de Valdir do N. Flores, Leci, B. Barbisan, Maria José B. Finatto e Marlene Teixeira.

natural, é fala para outrem” (DUCROT, 1972, p. 9). Esse terceiro aspecto desloca a noção de diálogo como interação para a de diálogo como troca intersubjetiva. Nesse caso, importa verificar o modo como o discurso, produto da enunciação, convoca e constitui o outro na relação. Quanto ao quarto aspecto, vale salientar que, para as teorias enunciativas, os fenômenos de qualquer nível da língua (sintaxe, morfologia etc.) são vistos pelo ponto de vista do sentido. No estudo do texto, importa verificar não o que o autor diz, quando se assume como locutor de um texto, mas o *modo* como ele diz. Assim, as formas linguísticas escolhidas pelo locutor encaminham o analista a pensar no sentido constituído pelo modo como tal forma age sobre outras já atualizadas no fio do discurso.

Assim, os estudos enunciativos da linguagem preveem a língua não como um repositório de frases predefinidas a partir de entidades abstratas no nível da fonologia, da morfologia ou da sintaxe: ao contrário, tratam da linguagem em uso, com base nas condições concretas de sua utilização, tendo em vista os sujeitos que se instituem nesse uso e enfocando o estudo do sentido, ao qual estão submetidos os estudos dos outros níveis de análise. Enfatiza-se, nesse caso, a inscrição do sujeito na linguagem, o que permite recobrar, no uso da língua, as marcas que evidenciam essa inserção – tanto daquele que enuncia, o locutor, quanto daquele que é o outro da alocação, o alocutário.

Embora a Linguística da Enunciação não trate, de modo extensivo e direto, do texto, verifica-se que tal perspectiva contribui, como se verá adiante, para que se evidenciem, na análise textual, marcas do sujeito inscritas no seu dizer. Para dar sustentação a essas considerações, neste estudo, são selecionados os trabalhos de Émile Benveniste e de Oswald Ducrot, principalmente amparados pelos estudos de Flores e Teixeira (2005) e de Silva (2008). Esses teóricos enunciativos foram eleitos porque os estudos do texto no Brasil têm privilegiado, nas análises textuais, questões de ordem intersubjetiva e polifônica, com a verificação das marcas linguísticas que instanciam o diálogo constitutivo da enunciação.

Um importante trabalho a respeito da perspectiva enunciativa é o texto de 1970 de Émile Benveniste, publicado na obra *Problemas de Linguística Geral II* (2006), em que se define o “aparelho formal da enunciação”. O autor considera que “as condições de emprego das formas não são [...] idênticas às condições de emprego da língua” e que “pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as

interpretar” (p. 81). Enquanto as formas servem à descrição da combinação e da organização dos elementos no funcionamento da língua, a língua estaria inserida no quadro da irrepetibilidade do discurso. O autor apresenta, assim, a distinção entre enunciação e enunciado/discurso: entende a primeira como “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” ou o ato de o locutor “mobilizar a língua por sua conta” (p. 82), enquanto o segundo par é visto como a manifestação linguística dessa enunciação: “o discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala” (*op. cit.*, p. 82). A relação enunciação/discurso-enunciado é enfatizada quando o autor argumenta que “o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (*op. cit.* p. 85).

Com isso, verifica-se que a enunciação instaura o momento em que o discurso é proferido, momento este que é irrepetível, visto que, de acordo com essa abordagem, o objeto de análise inclui o sujeito, e o momento em que a língua é enunciada carrega consigo as “condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 100). Além disso, é possível encontrar no enunciado as marcas da enunciação, constituída pelo ato em que um “eu” se declara locutor e institui um “tu”, um “outro”, em uma dada instância do tempo e do espaço:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Desse modo, de maneira mais sistemática, o que se verifica é uma possibilidade de análise que considera o ato de uso da linguagem (que pressupõe um locutor e um alocutário), em uma determinada situação comunicativa, a partir de determinados instrumentos (formas de pessoa, tempo e espaço, e funções de modalidade, interrogação, intimação, asserção). Assim, a enunciação remete à intersubjetividade inerente à linguagem humana: o “eu” só pode constituir-se na presença do outro, e isso se evidencia, no discurso, pela existência de elementos indicadores dessas relações que se estabelecem na manifestação do ato. Ressalta-se o “eu-tu-aqui-agora” do uso da linguagem.

Nessa perspectiva enunciativa, destaca-se a importância de se considerar os efeitos que determinados caracteres linguísticos, quando atualizados no discurso pelo locutor, produzem na relação com o outro de sua alocação (o alocutário). Ao constituir-se como pessoa no discurso, o locutor marca-se como um *eu* e instancia a pessoa a quem se endereça como *tu*. Esse ato de dizer realiza-se num tempo (agora) e num espaço (aqui). Por isso, a enunciação é a instância, denominada por Benveniste, do *ego, hic et nunc (eu-aqui-agora)*. A partir dessa instância do locutor, do seu espaço e do seu tempo, criam-se todas as distinções de pessoa, espaço e tempo na língua. Benveniste vai chamar de aparelho formal da enunciação justamente essas categorias de pessoa, de espaço e de tempo, que são centrais no ato de apropriação da língua pelo locutor. Palavras como "eu", "tu", "aqui", "aí", "ali", "agora" só ganham referência quando vinculadas à instância da enunciação. Na leitura de um recado como "Te procurei hoje, mas não te encontrei. Te encontro lá amanhã", não é possível saber quem é que esteve procurando, quem é o outro do encontro, quando esteve no encontro, quando e onde a pessoa procurada deve estar sem falta. Isso ocorre porque não são conhecidos os elementos da situação de enunciação que permitiriam ancorar as marcas de pessoa, de tempo e de espaço: nome do destinatário do recado, local e data em que a mensagem foi escrita e nome do destinador.

Nesse sentido, vale destacar que a enunciação deixa no enunciado ou discurso suas marcas: com o uso da primeira pessoa no discurso, por exemplo, o locutor representa-se no enunciado como sendo seu responsável, enquanto, com o uso da terceira pessoa, ele não se deixa ver no enunciado. Quando o Presidente da República, por exemplo, diz "O Presidente da República julga que o Congresso Nacional deve estar afinado com as estratégias governamentais", importa para o estudioso do texto da perspectiva enunciativa benvenistiana verificar o efeito do uso da terceira pessoa ao invés da primeira. Essa neutralização da oposição *eu/ele* (pessoa/não-pessoa) em que o sujeito que se enuncia busca distanciar-se para representar-se não como um sujeito particular, mas como um sujeito social (o Presidente), cria, na relação com o outro da alocação (o *tu*), uma determinada representação daquele que se enuncia.

A enunciação, nesse caso, não é da ordem da língua nem da fala, mas uma instância de mediação entre a virtualidade, que é a língua, e a realização, que é a fala. A enunciação está em relação com o dizer, enquanto o discurso enunciado,

com o dito. Deslocando para o âmbito deste estudo, o texto é concebido como o discurso produto da enunciação. Nesse caso, estudar o texto é verificar as marcas do processo enunciativo no discurso, estabelecendo a relação do dito com o dizer.

Embora, inicialmente, as Teorias da Enunciação não tenham se preocupado com o estudo do texto de modo mais direto e, portanto, não se encontrem referências explícitas a esse conceito nos primeiros trabalhos publicados nessa área, é a partir do estudo do enunciado e do discurso, como produtos da enunciação, que podem ser deslocados alguns aspectos para o modo de constituição textual. A Linguística da Enunciação permite, pois, a consideração do sujeito inscrito no discurso, e, nesse caso, é importante ressaltar que tal perspectiva não diz respeito ao sujeito em si, mas aborda como o sujeito vem marcado e constituído ao enunciar-se. O que se evidencia é um afastamento de perspectivas que pressupõem a neutralidade da linguagem: para a Linguística da Enunciação, ao contrário, é impossível pensar o ato de uso da língua sem considerar o sujeito que toma a palavra no discurso, visto que a enunciação, justamente, é irrepetível, pois engloba a instanciação em que ocorre, e o que fica é o produto, o enunciado ou discurso.

Dessa forma, se for apropriado o conceito de *discurso* à noção de *texto*, é possível dar conta não só dos elementos linguísticos e contextuais que englobam a enunciação no fenômeno textual, mas também das relações intersubjetivas que se constituem e se verificam na linguagem. A abordagem enunciativa implica o reconhecimento dos sujeitos que se constituem na linguagem, o que acarreta observar as relações intersubjetivas que se estabelecem na construção de qualquer texto, na medida em que aquele que fala/escreve constrói, implícita ou explicitamente, um destinatário (alocutário) do seu dizer. É desta forma que Benveniste (1995, p. 286) reafirma a subjetividade na linguagem:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”.

A subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”.

Reforça-se, nesse caso, o fato de o homem, na linguagem e por meio dela, expressar marcas que se referem ao modo a partir do qual se constitui como sujeito e se refere à realidade. Michel Bréal, em seu *Ensaio de Semântica* (1992), cuja

primeira edição em francês data de 1897, já afirma a existência de elementos da língua que não dizem respeito ao conhecimento objetivo do real, mas ao modo como o falante se relaciona com o que fala. O olhar enunciativo, então, “focaliza o processo de enunciação, isto é, as marcas da enunciação no enunciado”, de modo que a concepção de sentido com que trabalha tal teoria linguística “tem uma dupla dimensão: a do sentido dado pela estrutura da língua, reiterável, e a do sentido dado pela enunciação, sempre mutável e adaptável, porque o sujeito aí está implicado” (TEIXEIRA; FERREIRA, 2008, p. 64).

É interessante observar que Benveniste não trabalha diretamente com aspectos metodológicos para o desenvolvimento de um modelo de análise da enunciação. Observa-se, assim, a formulação desses aspectos em algumas teorias, como a Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot (FLORES; TEIXEIRA, 2005). Este autor configura-se como importante teórico no estudo da enunciação: seu trabalho centra-se nos elementos indicadores do acontecimento enunciativo, os quais são fornecidos pelo próprio enunciado. Em sua descrição do fenômeno da enunciação, procura separar a imagem do sujeito falante, que é o autor empírico, do locutor, que é aquele que detém a responsabilidade pela produção do enunciado, e dos enunciadores, que se constituem como os diferentes pontos de vista e atitudes manifestados por esse mesmo locutor (SILVA, 2008).

Ducrot parte do pressuposto de que a língua é, em essência, argumentativa: “falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade” (DUCROT, 1990, p. 14). Nesse caso, pode-se considerar que os mecanismos argumentativos são as próprias marcas linguísticas da enunciação, e “o argumento é o segmento do enunciado que orienta para uma conclusão” (FLORES *et al*, 2009). Entre outras marcas, estão os operadores argumentativos, os modificadores, os modalizadores e os marcadores de polifonia (negação, marcas de pressuposição, usos de “mas”). Por exemplo, ao empregar-se uma conjunção como “mas”, em “ele estudou, mas não passou”, pressupõe-se que quem estuda, em regra, passa; ao afirmar-se que “João parou de fumar”, está implícito que João, um dia, fumou; e dizer “talvez ele não venha” demonstra a dúvida do locutor sobre o que diz. A percepção desses aspectos, que se encontram a partir de marcas linguísticas, parece ser, em grande medida, importante para verificar, com mais propriedade, o emprego dos recursos que explicitam o modo como o

sujeito, em um texto, relaciona-se com o que diz. Trata-se de um modo de analisar, por meio de marcas linguísticas, os sentidos que são suscitados na unidade textual.

Para dar conta da análise dessas marcas, em Ducrot, encontra-se a concepção do que é a polifonia. O linguista toma de empréstimo o termo de Bakhtin, que estuda a polifonia em obras de Dostoiévski, para mostrar que, mesmo no uso da linguagem cotidiana, há a presença de índices que evidenciam outras vozes em um enunciado, diferentes da do próprio locutor. Assim, em Ducrot, o conceito de polifonia – o concerto de vozes ao qual Bakhtin faz menção – deixa de ser analisado do ponto de vista textual (e estritamente literário) e passa a ser relacionado extensivamente ao próprio nível do enunciado, o que indica “a possibilidade de um desdobramento enunciativo dentro do próprio enunciado, à maneira de uma encenação teatral em que atuam diferentes personagens” (BARBISAN; TEIXEIRA, 2002, p. 162).

A polifonia, então, remete à possibilidade de, em um mesmo texto, encontrarem-se várias vozes, que se respondem e, em alguma medida, podem até contrapor-se. Em “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, capítulo de *O Dizer e o Dito* (1987), Oswald Ducrot contesta explicitamente o “pressuposto da unicidade do sujeito falante” (p. 161), em que cada enunciado possuiria um, e somente um autor, argumentando que o próprio enunciado fornece indicações relativas às fontes da enunciação, “já que é o objeto próprio de uma concepção polifônica do sentido mostrar como o enunciado assinala, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes” (p. 172). Desse modo, evidencia-se que, embora o sujeito falante possa ser entendido como unidade, seus enunciados podem revelar a presença de mais de um locutor ou de mais de um enunciador no contexto da enunciação:

A partir da figura de *locutor*, Ducrot assinala uma das formas de *polifonia*, a qual ocorre no discurso relatado. No exemplo <Pedro diz <<João me disse: "eu irei">>>, encontramos duas marcas de primeira pessoa que remetem a seres diferenciados, evidenciando dois locutores distintos, o primeiro relacionado a Pedro e o segundo, a João (SILVA, 2008, p. 37) [grifos da autora].

Assim, a polifonia de locutor estabelece-se por meio da verificação de marcas que atestam dizeres de locutores além do próprio organizador do discurso. Embora seja esse tipo de polifonia uma importante observação no contexto do trabalho com

a identificação das diferentes vozes que se apresentam em um texto, verifica-se a contribuição maior de outro tipo, que implica a consideração quanto a diferentes pontos de vista evidenciados no discurso. Nesse caso, segundo Silva (2008, p. 37-8),

a noção de *enunciador* (E) permite a Ducrot (1984/1987) descrever uma segunda forma de *polifonia*: aquela que ocorre quando se encontra, em um discurso, a voz de alguém que não tenha as propriedades que se atribuem ao *locutor*. São os *enunciadores* que se expressam através da enunciação, aparecendo somente a manifestação de suas posições, mas não, no sentido material, suas "falas". Assim, os diferentes *pontos de vista*, presentes num enunciado ou discurso, muitas vezes estranhos ao do *locutor*, são denominados por Ducrot *enunciadores*.

A polifonia de enunciador é expressa de quatro formas diferentes: por meio da ironia, da negação, do uso do "mas" e da pressuposição. Em todos os casos, o que se verifica é a existência de mais de um enunciador no mesmo enunciado, ou seja, há um diálogo por meio de vozes que se evidenciam a partir de aspectos linguísticos recobráveis no próprio discurso. Por isso, Ducrot afirma que a argumentação está na língua, de modo que o que se atesta não é a veracidade ou a falsidade de um argumento, mas a forma como o autor organiza o seu discurso (SILVA, 2008).

A Enunciação permite considerar não apenas o modo pelo qual se verificam a intersubjetividade na linguagem e as instâncias enunciativas do "eu-tu-aqui-agora" (categorias de pessoa, espaço e tempo), mas também os marcadores que revelam a orientação argumentativa do que é dito e o modo do dizer. Estes elementos possibilitam visualizar o fenômeno da polifonia, por meio do qual se percebe que "o sentido de um enunciado nasce da confrontação das diferentes vozes que ali aparecem" (FLORES et al, 2009), o que só é possível por meio da análise das formas linguísticas utilizadas pelo locutor. Todos esses aspectos, conjuntamente, permitem suscitar categorias de análise do texto, abrangendo novos elementos que não têm amparo em estudos como os da Linguística Textual. Qualifica-se, assim, a Linguística da Enunciação como uma vertente de estudos linguísticos que viabiliza a identificação de aspectos importantes na análise do texto.

A seguir, busca-se tratar o modo como a perspectiva semiótica de estudos da linguagem concebe o texto e verifica o seu percurso de sentidos a partir de distintos níveis, que na análise estão em relação.

1.4 A PERSPECTIVA SEMIÓTICA

A Semiótica constitui um campo de estudo dos sentidos que abrange linhas de pesquisa heterogêneas, visto que se encontram, basicamente, três escolas que são relacionadas a essa teoria: a linha francesa, de Algirdas Greimas, a americana, de Charles Peirce, e a russa, de Iuri Lotman. No caso do trabalho de análise de texto, verifica-se uma tendência a acessar os estudos do primeiro grupo citado, cujo escopo teórico é, costumeiramente, denominado de “Semiótica greimasiana”, dado que sua proposta de trabalho de construção dos sentidos está mais voltada – inclusive com exemplos – ao texto verbal. Para a fundamentação dessa teoria, neste estudo, serão utilizados, genericamente, os próprios trabalhos de Greimas (2008) e as análises de Fiorin (1995, 1996, 2009) e Barros (2003, 2008).

Para fundamentar os pressupostos dessa perspectiva, antes de adentrar, propriamente, nas contribuições dessa escola aos estudos textuais, é preciso considerar que se encontram referências a conceitos que se relacionam à Semiótica mesmo no *Curso de Linguística Geral*, de Saussure, em que a língua é vista como um dos sistemas de signos existentes, mas não o único. Nesse caso, poder-se-ia pensar em um campo do conhecimento que visasse à criação de uma teoria geral da significação – a Semiologia –, e não de uma teoria geral dos signos.

Desse modo, a Semiótica constitui-se como teoria destinada a todas as linguagens e a todos os sistemas de significação. Vista como uma teoria que visa à análise de textos verbais, sua preocupação não reside nas formas linguísticas consideradas em si mesmas, indo muito além do nível do estudo da frase. Centralizando seu estudo nas unidades de sentido, na construção do conteúdo, os estudos semióticos que têm o texto como objeto de análise buscam responder às perguntas “o que o texto diz?”, “como diz?” e “para que diz?” (BARROS, 2008, p. 7).

A partir dessa teoria, compreende-se o texto em seu sentido global, realizado por meio da combinação (e do arranjo) de elementos para construir o sentido, o que se concebe por meio de um processo. Nota-se que, a despeito de a unidade textual poder ser vista como um objeto de comunicação (por prever as relações entre enunciador e enunciatário) e como um objeto de significação (por dar conta da organização interna do texto), há uma tendência a considerá-la mais a partir da segunda perspectiva, na medida em que a preocupação está centrada em como se organizam e se produzem os sentidos. Segundo Fiorin (1995),

a Semiótica francesa, embora não ignore que o texto seja um objeto histórico [...], dá ênfase ao conceito de texto como objeto de significação e, por conseguinte, preocupa-se fundamentalmente em estudar os mecanismos que engendram o texto, que o constituem como uma totalidade de sentido”.

Essa mesma Semiótica reveste-se de determinadas características que definem o objeto de sua disciplina, fazendo-se visualizar os próprios elementos que constituem seus mecanismos de análise. Esses aspectos merecem ser analisados, na medida em que, por meio deles, torna-se possível verificar qual o elenco possível de categorias de análise de que a Semiótica se ocupa. Primeiramente, a Semiótica é vista como teoria geral: aplica-se a qualquer tipo de texto, verbal ou não verbal, na medida em que formas diferentes de expressão podem remeter ao mesmo conteúdo (as manifestações da linguagem analisadas não se limitam às linguísticas); é considerada uma teoria sintagmática, em face do tipo de estudo que realiza, preocupado com a produção e com a interpretação dos textos; por último, é também definida como uma teoria gerativa, já que concebe o processo de construção dos sentidos por meio de um percurso gerativo, que se constitui a partir de níveis de análise (FIORIN, 1995). Dessas características da Semiótica decorre o fato de que se trata de uma teoria capaz de analisar uma gama de textos que não se prende só aos elementos verbais, abrangendo outros objetos que são passíveis de análise da construção dos sentidos, como as imagens, por exemplo.

É necessário, então, analisar de que modo o percurso gerativo prevê possibilidades de organização e de construção dos sentidos a serem acessados no texto. Esse percurso organiza-se, mais precisamente, em três patamares de análise, indo das estruturas mais simples e abstratas às mais complexas e concretas. Cada um desses níveis procura abordar alguns aspectos da construção dos sentidos, enfatizando, fundamentalmente, os elementos selecionados na produção do sentido (semântica) e o modo como esses elementos se organizam e estabelecem relações entre si (sintaxe). Observa-se que, nesse caso, as noções de semântica e de sintaxe distanciam-se das previstas pela Gramática Tradicional, que não dá conta, essencialmente, dessas condições de construção do sentido.

É importante observar que o conceito de “gerativo”, para a Semiótica, em pouco se assemelha à noção de “gerativo” para a gramática da teoria de Noam Chomsky. Enquanto esta visualiza níveis de análise em um modelo descritivo da frase, aquela vislumbra uma concepção de modelo de construção de sentidos,

relacionada a um método de descrição desse processo, independentemente do tipo de manifestação textual em questão (TATIT, 2004). Assim, enquanto a Gramática Gerativa tem como objeto de análise o nível da frase, a Semiótica visualiza o nível do sentido e de sua construção textual.

No percurso gerativo de sentido, concebe-se um primeiro nível, denominado “fundamental”, que representa uma estrutura elementar – trata-se de reduzir todas as relações estabelecidas no texto a apenas uma, que se constituiria na mais abstrata possível produzida em termos de sentido. Essa abstração produzida, na realidade, explicita-se por meio de um par mínimo, que constrói uma oposição semântica a partir da qual o texto é constituído. Trata-se do “sentido mínimo que o todo representa” (SILVA, 2006). Conforme Barros (2008, p. 78), no nível fundamental,

perde-se a especificidade do texto, a ser recuperada nos níveis das estruturas narrativas e discursivas já examinadas, e também no patamar textual, apenas entrevisto. Quando se diz de um texto que ele fala de liberdade, que trata da morte ou que se ocupa do amor, está-se examinando sua organização fundamental, o mínimo de sentido sobre o qual ele se ergue.

Assim, é no nível fundamental que o sentido mínimo estabelece uma relação de oposição, uma diferença que constitui a significação do texto. Nesse primeiro nível, é possível a análise do tema desenvolvido (ou dos temas desenvolvidos) em um texto. Fundamenta-se, para tanto, a constituição de duas categorias semânticas opostas, cada uma das quais representando um valor atribuído na instância do discurso: ou a categoria semântica analisada será considerada eufórica (adquirindo valor positivo no texto), ou será considerada disfórica (adquirindo valor negativo no texto). Um exemplo simples seria uma estrutura textual em que se opusessem “vida” e “morte”, de modo que a primeira categoria adquirisse valor eufórico, e a segunda, disfórico; evidentemente, outro texto poderia conceber os valores de modo contrário, atribuindo à “vida” valor disfórico, e à “morte”, valor eufórico.

O segundo nível do percurso gerativo abrange as estruturas narrativas, definidas como aquelas que compreendem mudanças de estado (de um estado inicial, por meio de uma transformação, chega-se a um estado final), fenômeno a que a Semiótica denominará de narratividade (FIORIN, 2005). Nesse nível, ocorre a concretização dos diferentes conteúdos do texto (do nível fundamental) a partir das

transformações de estado, desencadeada por um sujeito que as sofre ou que as opera (BARROS, 2003).

Para analisar o nível narrativo, concebem-se uma sintaxe narrativa e uma semântica narrativa. A sintaxe narrativa focaliza a descrição do papel dos participantes no processo narrativo de transformação existente no texto, o qual se verifica por meio de enunciados elementares de dois tipos: os enunciados de estado, que constituem as relações de conjunção ou de disjunção entre um sujeito e um objeto, e os enunciados de fazer, que identificam as transformações correspondentes à passagem de um estado a outro (FIORIN, 2009). Elencam-se, então, quatro fases de uma narrativa complexa, as quais definem os modos pelos quais se dá a relação entre sujeitos e objetos: manipulação (por provocação, por sedução, por intimidação ou por tentação, por exemplo), competência, performance e sanção. Enquanto, na manipulação, “um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa”, na competência, “o sujeito que vai realizar a transformação central da narrativa é dotado de um saber e/ou poder”; a performance, por sua vez, é “a fase em que se dá a transformação central da narrativa”, e a sanção é a “constatação de que a performance se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação” (FIORIN, 2009, p. 29-31).

A semântica narrativa trata de como os valores são inscritos nos objetos: diz respeito ao modo como os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos. Portanto, surgem relações do sujeito com os valores estabelecidos no texto, assim como surgem relações do sujeito com o seu fazer, sendo que ambas podem ser modificadas por determinações modais (BARROS, 2008). Assim, definem-se tanto os objetos modais (necessários para que se obtenha outro objeto), a partir do querer, do dever, do saber e do poder, quanto os objetos de valor (com os quais se entra em conjunção ou em disjunção e cuja obtenção é o fim último do sujeito) (SILVA, 2006).

No caso do segundo patamar de análise, o que se evidencia é a ênfase dada à transformação que se torna presente em toda unidade textual. Em qualquer texto, o que se verifica é o processo de conjunção ou de disjunção entre um sujeito e um objeto, e a verificação desse processo pode, justamente, permitir uma percepção mais clara a respeito dos aspectos que dizem respeito ao nível seguinte de análise.

Assim, passa-se ao terceiro nível do percurso gerativo de sentido, em que as estruturas analisadas são as discursivas. É nesse momento que as estruturas narrativas são determinadas e inscritas em um discurso específico, ao qual se relacionam as escolhas (assumidas pelo sujeito da enunciação) de pessoa, de espaço e de tempo, bem como as figuras e os temas que se constituem nesse processo. Dessa forma, concebem-se uma sintaxe e uma semântica responsáveis pelo percurso de encaminhamento do sentido para o nível discursivo.

Na sintaxe discursiva, evidenciam-se as relações do discurso com o sujeito da enunciação; na medida em que este é assumido por aquele, torna-se possível a análise das marcas enunciativas existentes, ou seja, das projeções da enunciação no enunciado. Nesse caso, torna-se importante também a análise dos actantes e das coordenadas de espaço e de tempo de que o texto é revestido. Nesse caso, o uso de uma terceira pessoa é visto como produzindo um efeito de distanciamento na relação entre o sujeito enunciador e o sujeito enunciatário, enquanto a primeira pessoa realiza o efeito de proximidade. Também o discurso citado, nesse nível, é considerado como produtor do efeito de realidade e de verdade.

Já na semântica discursiva, investe-se nos mecanismos de figurativização e de tematização dos textos. Em uma narrativa, por exemplo, o tema “monotonia” pode vir representado por meio da palavra “termômetro” (figura), conforme mostra Charles Kiefer (1992) em um de seus contos (*Um Fotograma*) que trata justamente da monotonia da vida de uma personagem que perde o cinema em sua cidade: “Agora, os dias da mulher eram tristes, como traços de um termômetro, sempre iguais.”

Tais mecanismos viabilizam, respectivamente, as correspondências entre o conteúdo de um elemento de um sistema de representação e um elemento no mundo natural, e as remissões às abstrações que são constituídas por meio dos investimentos semânticos de natureza conceptual.

A Teoria Semiótica, por fim, viabiliza a análise do texto a partir da construção dos sentidos, por meio de um percurso gerativo que mobiliza o analista a evidenciar elementos de ordens diversas que são dispostos em situação de relação. A concepção desse processo e a sua aplicação no texto permitem avançar nas possibilidades de uma teoria que vise à análise da significação, a partir de procedimentos relativamente estáveis.

No item seguinte, busca-se mostrar que o mecanismo de interpretação de um texto se constitui a partir do entrelaçamento do sujeito com a história e com a ideologia. Nesse caso, para estudar o texto, torna-se necessário relacionar o interno (texto) com o externo (discurso). O estudo dessa relação é a proposta da perspectiva da Análise de Discurso, objeto teórico a ser tratado a seguir.

1.5 A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

Apesar da polissemia inerente à expressão, a Análise de Discurso tem sido identificada como a perspectiva de linha francesa criada por Michel Pêcheux, no final da década de 1960, período em que o pensamento estruturalista ainda era predominante. A disciplina surge a partir da articulação de outras três – o Marxismo, a Psicanálise e a Linguística –, as quais vão permitir a criação de um dispositivo de análise e de leitura. As considerações abordadas a seguir, sobre a Análise de Discurso, enfocam, basicamente, os trabalhos de Indursky (2001, 2006) e Orlandi (2001, 2007).

Segundo essa perspectiva teórica, a linguagem é vista como uma prática social, histórica e ideológica. Considera-se que as relações sociais estabelecidas refletem-se na própria língua e a permeiam, de modo que, no uso desta, é possível recobrar as marcas discursivas por meio das quais se identifica a historicidade e a ideologia na linguagem. Nesse caso, a língua não é considerada, como entidade abstrata, na sua sistematicidade, ou seja, não interessa à Análise de Discurso a identificação dos aspectos linguísticos em sentido estrito (como a organização dos elementos sintáticos, por exemplo). Considera-se a língua em seu uso, afetada pela exterioridade (que é vista como constitutiva do fenômeno). A consequência desse viés de análise é negar a concepção de que o objetivo fundamental da língua é comunicar, na medida em que a neutralidade e a transparência são percebidas como impossíveis, e a representação do mundo pela linguagem não é realizada sem a existência de um sujeito atravessado por concepções históricas (e, por isso, sociais) e ideológicas – História e língua entrecruzam-se, e esta passa a ser tomada, justamente, em sua historicidade. Como afirma Orlandi (2007, p. 21),

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é

só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque.

Nesse sentido, o discurso tem sua importância como elemento que permite a materialização da língua, definindo-se como “o efeito de sentido entre locutores”. Observa-se como a língua funciona para produzir sentidos, e estes não são considerados de modo absoluto e predefinido, já que a interpretação pressupõe a existência do sujeito no processo de apreensão dos sentidos, os quais não são unívocos. Em face de o sentido não poder ser considerado como produto acabado, há sempre que se considerar a condição da produção de sentido, pressupondo-se que o processo de leitura e de interpretação põe sujeitos em relação.

Nesse caso, é necessário considerar também as condições de produção de um determinado discurso, já que se mobilizam, ao mesmo tempo, a situação do aqui-agora da enunciação (relativa ao contexto imediato) e a memória discursiva (relativa ao contexto histórico e social). Segundo Indursky (2006, p. 69), “para a análise do discurso, mobilizar a exterioridade consiste também em ultrapassar os limites do texto e convocar o contexto, mas aqui iniciam as diferenças: o contexto considerado não é mais o situacional, mas o sócio-histórico”.

Ocorre, então, que a via de acesso ao discurso é o texto, visto que é o último que materializa o primeiro. Dessa forma, o texto pode fundamentar-se como unidade de análise, dada a necessidade de verificar como a historicidade nele intervém. É importante observar, conforme Indursky (2001, p. 29), que a unidade textual é vista, justamente, como “um espaço simbólico, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos”. Desse modo, a autora permite concluir que “o fechamento de um texto é mero efeito”, pois toda produção discursiva carrega consigo as relações externas à língua em sentido estrito.

O texto é concebido como materialidade do que se constitui no discurso. É no texto que se encontram as marcas discursivas – os elementos que permitem identificar um conjunto de concepções ideológicas a respeito da realidade. De acordo com essa perspectiva, se, por um lado, as delimitações do texto criam a “ilusão da completude” (já que o texto apresenta uma limitação material), por outro, o texto projeta-se para algo muito maior, o discurso, que se estabelece socialmente (e

não individualmente) e organiza-se justamente por traços caracterizadores das ideologias de diferentes grupos sociais.

Nesse caso, é importante perceber que o texto não se constitui, necessariamente, a partir de uma formação discursiva única e acabada, mas é atravessado por várias formações discursivas. Por isso, Orlandi (1999, p. 70) defende que “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”. A autora cita como exemplo o discurso universitário, que se constitui de uma dispersão de textos: os de professores, os de alunos, os de funcionários, os de administradores, os textos burocráticos, os científicos, os pedagógicos etc.

Assim, um sujeito não produz só um discurso e um discurso não é igual a um texto. Vê-se, com isso, que a noção de formação discursiva é fundamental para a Análise de Discurso, porque possibilita compreender o processo de produção de sentidos em relação com a ideologia. A formação discursiva, conforme Mussalim (2001), é uma noção introduzida por Foucault para designar um conjunto de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas. Para a autora, com Pêcheux, essa noção ganha força na Análise de Discurso, por abarcar o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. A partir disso, essa perspectiva concebe que as palavras em um texto já vêm carregadas de sentido, porque partem de um discurso que lhe antecede: um discurso se delinea na relação com outros (presentes e que se alojam na memória).

Nesse contexto, as formações discursivas são vistas como regionalizações do interdiscurso, lugar de formulações já-ditas. É por aí que o sujeito é concebido como afetado pela ideologia, uma vez que se relaciona com um sentido instituído historicamente na relação que estabelece com a língua e com as formações discursivas. Nesse caso, o *texto*, como *discurso*, carrega as condições de produção – *sujeitos, situação em sentido estrito* (circunstâncias da enunciação) e *situação em sentido amplo* (contexto sócio-histórico e ideológico). Considerando as condições de produção, o sujeito passa a ser visto como uma posição projetada no discurso, porque os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes pelas *formações discursivas*, que representam, na linguagem, as *formações ideológicas* que lhes são correspondentes.

Os trabalhos da Análise de Discurso remetem, dessa maneira, ao conceito de ideologia. Permite-se, com esses instrumentos teóricos, perceber de que modo as

posições de classe, estando em conflito ou em conjunção umas com as outras, podem ser identificadas e confrontadas pelo analista. Como afirma Mussalim (2001, p. 125),

O conceito de formação discursiva (FD) [...] é utilizado pela AD para designar o lugar onde se articulam discurso e ideologia. Nesse sentido é que podemos dizer que uma formação discursiva é governada por uma formação ideológica. Como uma FI coloca em relação necessariamente mais de uma força ideológica, uma formação discursiva sempre colocará em jogo mais de um discurso.

Conceber essa perspectiva de análise compreende perceber, por exemplo, que as palavras mudam de sentido, de acordo com a formação discursiva em que estão inseridas: enquanto, no Capitalismo, o “lucro” é visto como positivo, no Socialismo, o termo sofre depreciação, sendo considerado negativo. Trata-se de como o sujeito evidencia a sua posição, por meio da linguagem: dentro de uma formação discursiva, encontram-se as posições-sujeito, que têm como referência a forma-sujeito (sujeito revestido pela historicidade e que está completamente identificado com a formação discursiva).

Com base nessas observações, o que se percebe é que a Análise de Discurso permite a análise do texto a partir de sua inscrição em um contexto social e histórico específico. As condições de produção evidenciam as relações de força que, por meio da linguagem, tornam-se verificáveis e recobráveis no texto, com base no trabalho de interpretação que é promovido. Trata-se da confluência entre a língua e a fala, entre o histórico e o social, confluência essa permeada pelos sujeitos envolvidos, o que impõe a análise da heterogeneidade constitutiva da linguagem.

Das questões elencadas aqui, conclui-se que o texto, tomado como objeto empírico, possui unidade e completude. Já o texto, visto como objeto discursivo, é aberto à exterioridade e, por isso, incompleto, heterogêneo e não-acabado. Isso ocorre porque os sentidos constituídos em um texto estão dispersos em muitos discursos. Nessa perspectiva, o texto é a unidade empírica que permite acesso ao discurso. Disso resulta uma concepção de texto como objeto linguístico-histórico, constituído por *formações discursivas* em função das *formações ideológicas* que as determinam. Interpretar, em Análise de Discurso, é fazer a passagem do objeto empírico (texto) para o discurso, que é o efeito de sentido entre os interlocutores, os

quais estão dentro de certas circunstâncias (condições de produção) e são afetados pelas suas *memórias discursivas*, já-ditos inscritos no interdiscurso.

Para analisar o texto, o analista parte da observação da superfície linguística, fazendo um levantamento das sequências discursivas. A partir das sequências, constitui o objeto discursivo, no qual apresenta as formações discursivas constitutivas das sequências levantadas no texto. Por fim, chega à determinação das formações ideológicas. O texto é o ponto de partida para chegar-se ao(s) discurso(s) que o constitui(em).

A seguir, busca-se mostrar a aplicabilidade das perspectivas aqui elencadas para o tratamento do texto pelo professor de língua materna.

1.6 ANÁLISE ILUSTRATIVA: ESTUDO DE UM TEXTO À LUZ DAS DIFERENTES PERSPECTIVAS APRESENTADAS.

A fim de visualizarem-se as múltiplas possibilidades de análise e os procedimentos possíveis para identificar os sentidos de um texto, selecionou-se uma tira em quadrinhos de Hagar, personagem de Dik Browne (2006, p. 4), a partir da qual se realizará uma leitura com base em cada uma das perspectivas do texto e do discurso apresentadas. Não se pretende, com isso, esgotar as possibilidades de leitura da tira, mas apenas identificar alguns elementos importantes para a análise dos sentidos que são construídos no texto em questão, mobilizando aspectos teóricos previstos nas diferentes concepções apresentadas. Por não se tratar do objetivo principal deste trabalho, tal análise tem caráter meramente ilustrativo e tende apenas a enfatizar os elementos que podem ser considerados mais evidentes.



Por meio da Linguística Textual, primeiramente, podem-se identificar aspectos relacionados à coesão e à coerência do texto. Quanto à coesão referencial, considera-se o uso de “meu” e de “ele”, remetendo, respectivamente, à imagem de

Helga e de Hagar: “meu” é um elemento que referencia não um item linguístico anterior, sendo identificado o seu referente apenas pelo uso de um balão de fala atribuído a Helga no contexto determinado (inclusive, nota-se que o pronome não indica, necessariamente, a ideia de posse, mas de proximidade, de aproximação); já o pronome “ele”, utilizado pela mesma personagem, tem referência no discurso do filho, ao citar Hagar como “o papai”. Quanto à coesão sequencial, tomam relevo dois trechos: o primeiro é “Não fale com a boca cheia, meu filho... é falta de educação” – nesse caso, percebe-se que, entre uma oração e outra, estabelece-se uma relação de explicação (a razão pela qual Helga confere a ordem ao menino é que a atitude de falar com a boca cheia não é educada); o segundo diz respeito ao uso do nexos “mas”, já que se indica uma oposição ao que anteriormente é dito. Nessa tira, é importante observar que a coerência relaciona-se com os fatores pragmáticos: a fim de situar o texto e analisá-lo como coerente, é preciso, por exemplo, identificar o binômio intencionalidade/aceitabilidade, na medida em que o autor da tira procura promover o humor, e o leitor tende a procurar estabelecer sentido para o que recebe; além disso, faz-se necessário perceber, por meio do critério da informatividade, que o humor se organiza a partir da compreensão das relações familiares (o que depende de um conhecimento de mundo prévio específico), e, por meio do critério da intertextualidade, cabe relacionar tal tira a outras do mesmo autor que tenham as mesmas personagens, de modo a perceber que a tendência desses textos é provocar o riso.

Por meio da Enunciação, permite-se a análise das relações intersubjetivas marcadas no uso da linguagem. Na fala de Helga, verifica-se o modo injuntivo, ao expressar-se a ordem da mãe ao filho. Nesse caso, é interessante o modo como se constitui tal ordem, fazendo-se uso da negação: o enunciado “Não fale com a boca cheia”, no contexto, permite prever que era essa a atitude do filho. Também se nota que, ao afirmar que falar com boca cheia “é falta de educação”, a mãe orienta o seu discurso por meio da argumentação implícita de que, se não é educado agir assim, o filho deve mudar sua atitude. A resposta do filho, nesse caso, marcada pelo “mas”, torna bastante claro que várias vozes transitam no enunciado: se for considerada a fala do menino como “falar com a boca cheia é falta de educação, mas o papai fala”, verificam-se quatro enunciadores – o primeiro corresponde à ideia mesma de que “falar com boca cheia é falta de educação”; o segundo remete à conclusão de que, com base no primeiro, não se deve agir dessa forma; o terceiro apresenta o contra-

argumento de que “o papai fala”; o quarto, conseqüentemente, determina que, se “o papai fala (com a boca cheia)”, o menino também pode. Por último, ao afirmar que “Ele é um caso à parte”, Helga desconstrói o argumento do filho, deixando implícito que Hagar não deve ser tomado como exemplo ou modelo.

As contribuições da Semiótica tornam-se bastante necessárias na análise do texto não verbal⁷, visto que é essa teoria que, sendo geral, permite trabalhar com outros tipos de textos. A consideração sobre as imagens apresentadas na tira promove a percepção de elementos constitutivos da significação do texto. Exemplo é a postura de Helga, que, para apresentar a ordem dada ao filho, assume postura reta, fecha os olhos e aponta o dedo, de modo bastante formal, o que demonstra a sua autoridade perante o filho. É possível verificar, também, que procura manter o mesmo tom resolutivo, mesmo após a objeção do filho, o que também permite constituir a figura dessa personagem não só a partir de suas falas. A imagem de Hagar, por sua vez, que apresenta um homem com poucos hábitos civilizados para alimentar-se (fazendo barulhos com a boca e sujando o espaço à sua volta), tende a comprovar o que o menino propõe, mesmo que a imagem não demonstre, de modo claro, que a personagem costuma falar, enquanto come. Nota-se, nesse caso, que a imagem não precisou apresentar Hagar comendo e falando ao mesmo tempo, para que tal sentido fosse aceito: apenas a figura de um homem comendo vorazmente pode levar à consideração de que ele deve também ter outras posturas inadequadas à mesa.

Por último, a Análise de Discurso engloba, essencialmente, os discursos que podem ser identificados a partir do texto. Há, no caso da tira, referências possíveis às relações familiares, socialmente constituídas e evidenciadas pelo uso da linguagem em um contexto específico desse uso. No caso, verifica-se a imagem da mãe como a figura que educa e que tem autoridade para impor uma ordem ao filho. O filho, por sua vez, tem a imagem do pai como a autoridade de exemplo, de modo que fica evidenciado o modo de pensar do menino: se o seu pai pode falar com a boca cheia, ele também se vê autorizado a fazê-lo. No entanto, a mãe, nesse caso, é quem assume a autoridade maior, e não permite a mesma postura para o menino. É interessante observar, pela perspectiva da Análise de Discurso, que se

⁷ Parece ser importante considerar que, embora a Semiótica caracterize-se como geral, os autores anteriormente apresentados centram-se em textos verbais para a realização de suas análises. Enfatiza-se, então, no caso do aprofundamento a respeito dos estudos sobre imagens, a necessidade de leitura de semioticistas que as explorem, o que não se constitui como o foco deste trabalho.

evidenciam, na tira, as organizações familiares em sua conjuntura social, marcadas pela discussão da autoridade e do exemplo paterno e materno, visto que, a despeito de a tira apresentar personagens com roupas totalmente diferentes das usadas hoje (o que, em tese, indicaria outros modos de articulação familiar), a tira apresenta seu humor constituído a partir da imagem da família à semelhança da existente na atualidade.

Após a revisão bibliográfica e a análise ilustrativa apresentadas neste capítulo, notam-se as contribuições de cada teoria para o trabalho com o texto. Essencialmente, por meio da Linguística Textual, verificam-se, as relações internas ao texto, com ênfase nos fatores de coesão e de coerência, englobando-se, também, aspectos pragmáticos concernentes à realização do texto em uma situação específica de comunicação. A partir da Linguística da Enunciação, torna-se possível identificar questões de subjetividade ou de intersubjetividade verificáveis no uso da linguagem, enfatizando-se os modos como o discurso traz marcas do sujeito da enunciação. Com base na perspectiva da Semiótica, viabilizam-se fundamentos para a compreensão dos processos que permeiam a significação não só de textos verbais, mas também de não verbais, sendo importantes as reflexões quanto ao tema do texto, à narratividade e aos modos como temas e figuras contribuem para a análise dos sentidos. Pela Análise de Discurso, por fim, o texto é visto como unidade que reflete as marcas ideológicas verificáveis a partir das formações discursivas que o constituem, o que o permite tomá-lo como objeto marcado pela historicidade.

Dessa forma, frente aos objetivos deste trabalho, faz-se necessária a análise de como os estudos sobre o ensino de língua materna vêm concebendo o trabalho com o texto em sala de aula, principalmente para que, em momento posterior, seja feita uma reflexão quanto às contribuições que as teorias do texto e do discurso promovem para a constituição do professor como mediador da leitura de textos pelos alunos. Será possível evidenciar, então, que as diferentes perspectivas de estudo apresentadas permitem ao professor um contato com diversas ferramentas teóricas capazes de viabilizar um trabalho mais efetivo com a leitura no espaço escolar.

2 TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O estudo sobre o sentido estabeleceu-se, efetivamente, no campo da Linguística, há menos de cinquenta anos. De algum modo, percebe-se que a ausência de trabalhos que procurassem dar conta de aspectos semânticos e/ou textuais teve, como consequência, um ensino de língua materna refratário ao estudo da construção dos sentidos. Este capítulo pretende apresentar alguns apontamentos a respeito de como o texto foi, aos poucos, sendo concebido no ensino de língua materna, além de apontar possíveis avanços promovidos nas propostas pedagógicas posteriores aos estudos linguísticos que têm como objeto a unidade textual. Com isso, pondera-se em que medida as teorias do texto e do discurso estão em consonância com as perspectivas do trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula.

2.1 A PRESENÇA DA GRAMÁTICA E A AUSÊNCIA DO TEXTO NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Antes de verificar, propriamente, o momento em que o texto passou a assumir o foco do ensino de língua materna, importa considerar de que modo a ausência do texto pautou (ou pauta) o trabalho em sala de aula. O que cabe observar, como se verá adiante, é que a ausência do texto como unidade de análise implica, entre outras, a impossibilidade de um efetivo trabalho com os processos de construção dos sentidos, o que, conseqüentemente, impede que se note a validade do trabalho com perspectivas de estudo do texto.

No Brasil, o ensino escolar de Língua Portuguesa orientou-se, pelo menos até a década de 1980, quase exclusivamente pela Gramática Tradicional. Apenas para exemplificação, cita-se o estudo de Eni Orlandi (2002), a respeito da *Grammatica Expositiva*, obra de 1907, de Carlos Eduardo Pereira. Em sua análise, no capítulo “Texto e Gramática: um caso exemplar”, abordando as ideias sobre língua e sobre conhecimento linguístico que tiveram longa trajetória no Brasil, Orlandi atenta para o fato de que a própria denominação “texto” é praticamente ignorada na obra de Pereira:

O texto, como podemos pensar, após examinar as diferentes partes da gramática e seus complementos, em Eduardo Carlos Pereira, ou já aparece como pressuposto, unidade feita, pronta, ou é resultado da expressão. Nos dois casos, não há por que considerá-lo objeto de explicação, ou unidade de análise, nem mesmo prática a ser trabalhada, ensinada. Não se ensina texto,

mas a língua e o estilo. O texto tem assim estatuto de elemento “natural”, ou se identifica com “obra” (sentido estético) (ORLANDI, 2002, p. 177).

Mesmo na década de 1990, ainda se evidenciam posturas teóricas como a que Sírio Possenti defendeu na obra *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), em que o autor afirma que o ensino não deve pautar-se no conhecimento de uma nomenclatura de mera classificação, mas no denominado “português padrão”:

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que *o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido (POSSENTI, 1996, p. 17) [grifo do autor]⁸.

A decorrência de considerar como o objetivo da escola ensinar português padrão implica focalizar, de um modo ou de outro, a norma linguística como o elemento fundamental e norteador das aulas da disciplina de Língua Portuguesa. É essa a posição que se observa na obra *Gramática: nunca mais*, de Luiz Carlos de Assis Rocha (2007), em que, tomando a ideia de Possenti como princípio, o autor apresenta inumeráveis exercícios em que o objetivo sustentador é ensinar o uso das regras gramaticais da língua, como concordância, regência, pontuação etc. Nesse caso, as atividades que dizem respeito ao texto ou preveem a elaboração de resumos, ou visam à identificação de ideias principais e de compreensão de trechos. A observação sobre esse autor faz-se necessária porque, ao considerar que “o objetivo *primordial* da Escola é ensinar o português padrão” (ROCHA, 2007, p. 34) [grifo do autor], ignora-se, quase de maneira absoluta, o trabalho com o texto como unidade autônoma construtora de sentido e de significação. Esse mesmo autor, embora assumindo que “o conhecimento reflexivo da língua deve ser feito através do estudo de textos” (p. 79), afirma (ao que parece, de modo contraditório) que a gramática do texto seria uma prática desaconselhável, porque se transformaria fatalmente em ‘salada gramatical’:

É igualmente problemática a posição de certos professores que sugerem a adoção de uma “gramática de texto” no ensino de Português. Essa gramática

⁸ Escolheu-se a citação de Possenti face à existência de importantes trabalhos posteriores sobre o ensino que dela partem para confirmá-la ou contrapô-la. Evidentemente, o conjunto da obra do autor, principalmente por meio de trabalhos posteriores, tende a refutar a perspectiva de que conceberia apenas uma norma linguística como o objetivo das aulas de Língua Portuguesa. Cabe considerar, no entanto, que tal concepção assim foi entendida por alguns estudos, como o que se apresenta na sequência.

de texto consistiria no seguinte: ao se estudar um texto, toda vez que aparecer um fenômeno gramatical relevante, este deverá ser explicado e analisado. Em discordância com esse expediente metodológico, pode-se argumentar o seguinte: o que deve ser considerado um fenômeno gramatical relevante? Qual é o critério para se determinar quais os fenômenos linguísticos que devem ser analisados? (ROCHA, 2007, p. 80).

Assim, *Grammatica Expositiva*, de Carlos Eduardo Pereira, e *Gramática: nunca mais*, de Luiz Carlos de Assis Rocha, ainda que se distanciem temporalmente em quase cem anos, assemelham-se pela, ainda que velada, ausência de um efetivo trabalho com textos. Note-se que, no segundo caso, mesmo a existência e a consolidação de um aparato teórico amplo na análise de textos não impedem que estes sejam praticamente ignorados, em especial no que tange à análise dos sentidos. Prova disso é o que Rocha entende por “gramática do texto”, que não tem amparo sequer nos primórdios da Linguística Textual.

De um modo ou de outro, a despeito dos estudos que, paulatinamente, promoveram alterações no panorama do ensino brasileiro, pode-se dizer que a Tradição Gramatical orientou o trabalho com língua materna de modo quase homogêneo, pelo menos até o surgimento dos primeiros documentos oficiais do governo que possibilitaram reflexões fundamentadas em outras linhas teóricas, o que ocorreu, efetivamente, apenas no final da década de 1990. Até então (e, inclusive, depois desse período), encontram-se materiais didáticos que se estruturam à moda das Gramáticas Tradicionais, a exemplo da *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2001), de Cunha e Cintra, cuja referência à noção de texto está restrita aos exemplos – em regra, literários – que servem de modelo a serem seguidos, em especial quanto às questões relativas à Sintaxe.

Parece importante considerar, quanto a essa conjuntura de trabalhos que chegam a ignorar o texto, as observações de Barbara Weedwood (2002) sobre essa postura nos estudos linguísticos. Segundo a autora, a limitação do estudo ao nível da frase remonta a um problema de interpretação da doutrina gramatical grega, que fora incorporada à cultura ocidental por meio das obras romanas produzidas posteriormente. De acordo com a autora, é visível até hoje, nos compêndios gramaticais normativos, a “teoria da frase autossuficiente”, por meio da qual se define a frase (ou oração, ou sentença, ou cláusula) como um *autotelōs lógos*. Para os gregos, *autotelōs lógos* representaria a concepção de “expressão autossustentada graças a seus elementos semânticos e à sua função dentro de uma

situação comunicativa, isto é, dentro da totalidade de um texto” (WEEDWOOD, 2002, p. 34); no entanto, a compreensão latina a respeito do termo *autotelōs* levou à ideia de frase como algo “completo, acabado, perfeito”, de modo que esta passou a ser vista como “independente do texto em que ela aparece e como objeto suficiente para o conhecimento das relações sintáticas” (WEEDWOOD, 2002, p. 35).

Em alguma medida, a decorrência dessa interpretação equivocada das concepções gregas sobre a frase implicaram uma tradição de estudo da língua pautada na análise da frase como objeto isolável (e isolado) do contexto comunicativo em que se encontra. Partindo do estudo centrado na frase, evidentemente, torna-se impossível visualizar o texto como unidade de sentido, o que impede a formação da prática com a língua em suas diversas possibilidades de uso. Se a reflexão baseia-se apenas na unidade da frase, só se torna razoável pensar nas relações linguísticas (internas) à estrutura em questão, sendo bastante difícil, por exemplo, nesse caso, perceber a possibilidade que o uso implica para a construção dos sentidos a partir de uma prática social de uso da linguagem, que se consubstancia em condições de interação particulares. A respeito disso, afirma Weedwood (2002):

A moderna análise linguística insiste na necessidade de tomar o *texto* como unidade básica de análise, levando em conta as propriedades de *coesão* e *coerência*, entre outras. O estudo de uma frase isolada só faz sentido se for associado ao estudo de todas as demais frases do texto e das articulações que se estabelecem entre elas. As gramáticas de feitio tradicional, no entanto, continuam a transmitir a crença de que a frase contém uma totalidade semântica própria, que dispensa uma análise mais ampla do contexto em que surge (p. 35).

O trecho acima aponta a necessidade de uso do texto, prevista pelos estudos linguísticos, como unidade básica de análise, que merece atenção justamente pela autonomia que o constitui. Essa postura teórica, de modo efetivo, motivou trabalhos mais recentes a afirmar, como se verá mais adiante, a importância de um ensino que não esteja fundamentado em codificações e normatizações gramaticais em sentido estrito⁹, mas que preveja a importância do uso de textos em circunstâncias

⁹ Embora não seja objeto deste trabalho a questão do ensino gramatical, parece importante considerar como o estudo centrado na gramática ou no chamado português padrão não é suficiente para chegar-se, de fato, à unidade textual. Prova disso é a postura, hoje tão clara, de que “não se pode utilizar o texto como pretexto para o ensino da gramática”. Nesse caso, não se trata de negar a importância da norma linguística, mas de perceber que esse uso da linguagem é um, entre tantos outros que merecem também atenção. Isso se observa, fundamentalmente, quando se considera que

específicas e que esteja voltado ao modo como os sentidos são constituídos no universo textual. A seguir, então, apresentam-se algumas considerações a respeito do processo de inclusão da abordagem do texto em sala de aula, por meio de dois estudos bastante considerados nas últimas três décadas e de um trabalho que focaliza uma concepção aceita mais recentemente a respeito do processo de leitura¹⁰.

2.2 O TEXTO NA ESCOLA

O advento de concepções teóricas fundadas em estudos linguísticos que ultrapassavam os supostos limites da frase possibilitou um novo arranjo das propostas didáticas para o ensino de língua materna. No Brasil, principalmente na década de 1980, talvez devido às novas possibilidades advindas da abertura política, novas posturas teóricas trataram de repensar a validade do ensino da Tradição Gramatical, fazendo-se considerar a necessidade de uma revisão do trabalho prático em Língua Portuguesa.

A obra *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi, parece ser paradigmática no sentido de promover uma nova concepção para o ensino de Língua Portuguesa. Geraldi (2006), procurando estabelecer as “unidades básicas do ensino de Português”, à época, verifica a leitura e a produção de textos como as tarefas fundamentais das aulas de língua materna, o que confere à unidade textual um novo patamar de valoração no trabalho didático do professor. Para o autor, as práticas de leitura deveriam envolver textos curtos (contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais etc.) e longos (romances e novelas), atividades que ocupariam a maior parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa.

A proposta de Geraldi procura não só dar acesso a um número de textos maior, mas também a uma diversidade mais significativa de gêneros de textos, e, nesse caso, a ideia parece promover um contato mais frequente do aluno com a atividade de leitura. No entanto, parece ainda haver carência quanto ao necessário embasamento teórico para trabalhar-se com o texto em sala de aula, visto que são poucas as incursões do autor quanto aos aspectos a serem analisados nas

há um número infindável de textos que não utiliza o chamado português padrão, mas que tem importância social bastante grande. Mais importante que saber a norma é saber qual a sua função e de que modos os sentidos são veiculados por meio dela.

¹⁰ Estudos sobre texto e leitura, de modo frequente, costumam relacionar-se. O objetivo das considerações que seguem é dimensionar como alguns importantes trabalhos brasileiros têm concebido as noções de texto e de leitura.

atividades com os textos. Note-se ainda, nesse caso, que a própria prática de análise linguística não é considerada no processo de leitura de textos, mas no processo de produção apenas:

a análise linguística que se pretende partirá não do texto 'bem escritinho', do bom autor selecionado pelo 'fazedor de livros didáticos'. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele. [...] A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. (GERALDI, 2006, p. 73-4).

Pensar que a análise linguística deve ser realizada apenas no processo de produção de textos leva a crer que a leitura independe do mesmo tipo de atividade na construção dos sentidos do texto. De algum modo, a postura do autor transparece a crença de que a própria leitura é suficiente para encontrar-se o sentido, não sendo necessário um trabalho com as marcas linguísticas do texto lido. Isso se evidencia, também, nas propostas de questionamentos a serem considerados em relação à "estrutura textual", que procuram dar conta apenas de elementos textuais, em princípio, explícitos, como os componentes de uma narrativa, o ponto de vista do narrador, a objetividade e a clareza etc. No entanto, em artigo posterior da mesma obra, intitulado "Prática da Leitura na Escola", trata-se, mais detidamente, do processo de leitura, e este é concebido, a partir de citações de Marisa Lajolo e de Authier-Revuz, como uma forma de interlocução; nessa perspectiva, o tipo de interação estabelecida com o texto depende, de modo particular, do objetivo da leitura em si, podendo ser tanto apenas "busca de informações" quanto "fruição". Entre tais posturas de contato com o texto, Geraldi apresenta o "estudo do texto", e assim já apresenta alguns aspectos a serem considerados em um possível "roteiro de leitura", tendo em vista a necessidade já presente de perceber, ao menos de modo genérico, elementos passíveis de observação no processo de leitura, como "a tese defendida no texto, os argumentos apresentados em favor da tese defendida, os contra-argumentos levantados em teses contrárias, a coerência entre tese e argumentos" (GERALDI, 2006, p. 95).

De algum modo, o que se nota é uma crescente preocupação com o papel do professor no acesso do aluno ao texto como objeto de significação. Paulatinamente,

passa-se a perceber que o simples contato do aluno com o texto não sustenta, por si, o processo de leitura, e essa percepção também remete à necessidade de o professor estar munido de ferramentas teóricas capazes de favorecer a construção dos sentidos a ser promovida na relação entre texto e leitor. Geraldi e Fonseca (2006, p. 107) assumem que

a leitura [...] é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. [...] Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa.

Assim como a postura paradigmática de Geraldi quanto à necessidade de uso de textos na escola, encontra-se o trabalho de Ezequiel Teodoro da Silva. Na obra *Elementos de Pedagogia da Leitura*, cuja primeira edição data de 1988, este autor expõe suas teses a respeito da importância de um trabalho também efetivo sobre a leitura em sala de aula. O próprio título do livro remete à importante consideração de se observarem aspectos pedagógicos da leitura, consistindo esta em uma forma de acesso ao universo textual, que pode dar-se por várias razões (práticas sociais) e a partir de várias estratégias, que não são analisadas, de modo aprofundado, em seus aspectos teóricos.

O que se verifica nas obras a respeito da leitura, nessa época, de modo geral, é uma aparente superficialidade de compreensão do processo. Pontos bastante discutidos são o acesso aos livros, a importância da biblioteca e da formação de um “círculo de leitura” (em que os alunos podem, por exemplo, trocar ideias sobre os livros e sobre trechos que leram, recomendando ou não recomendando textos aos colegas etc.) e a concepção da leitura como uma prática não só escolar, como também social. No entanto, percebe-se, por meio dos aspectos elencados, que pouca importância é dada para o texto em si, para os modos como é possível acessar os seus sentidos. Curiosamente, a despeito de a década de 1980 ser marcada, no ensino, pela importância dada à leitura, a maioria das obras sobre o assunto praticamente não tratam do texto como objeto de análise em sala de aula.

Embora a leitura seja vista, de certo modo, como algo natural nessa época, evidencia-se, ainda que intuitivamente, a necessidade de abarcarem-se elementos

pontuais no texto para a apreensão dos sentidos. Aos poucos, mesmo que sem citar a necessária fundamentação teórica, autores como Ezequiel da Silva apontam a importância de o texto ser compreendido na especificidade do objeto que constitui, apontando elementos que viabilizam, grosso modo, o acesso aos sentidos.

A leitura de textos tomados como fins em si mesmos, em função da mistificação daquilo que está escrito, gera uma outra consequência nefasta para a formação do leitor, qual seja, a de estraçalhar a própria natureza do processo de leitura. Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade. Perde a sua validade porque as palavras do escritor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras, sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor (SILVA, 2005, p. 4-5).

O trecho citado acima remete, por exemplo, mesmo que a partir de expressões que podem inscrever-se ou não em determinadas perspectivas de estudo do texto, a elementos como a sua intencionalidade social e o seu contexto de produção, abordando também objetivo, conteúdo e modo de construção do texto. A ausência de estratégias organizáveis para os mecanismos de engendramento do sentido parece levar o professor a uma relativa instabilidade quanto ao modo como pode mediar o processo de análise de textos com os alunos. Essa parece ser a razão, à época, para a proliferação de recomendações como “propor ao aluno a elaboração de uma ilustração para o texto lido” ou “ler um texto em voz alta, com as entonações que possibilitem uma dramatização”. Nesses casos, a ausência de índices textuais para a identificação de elementos capazes de fundamentar as leituras feitas de um texto parece tornar o processo relativamente misterioso, de modo que professor e aluno sofrem a falta de consciência a respeito do que enfatizar no processo de ensino-aprendizagem.

Um último estudo que merece atenção é o de Sylvia Bueno Terzi, em *A Construção da Leitura* (2006). Na obra, a autora reconfigura o estudo teórico a respeito da concepção de leitura que estabelece, tendo “como suporte teórico nas áreas de aprendizagem e leitura os modelos de Vygotsky e neovygotiskianos, e de van Dijk e Kintsch, respectivamente” (p. 10). O grande diferencial apontado, em relação às obras anteriores, parece ser uma determinação teórica, que vise à

compreensão do processo de leitura e, nesse caso, de acesso aos sentidos do texto a partir de estratégias, conforme a própria autora expõe:

no modelo estratégico, a leitura é considerada em seu aspecto global, como um processo não orientado progressivamente por níveis (morfológico, sintático, semântico e pragmático), mas no qual esses níveis interagem de maneira intrincada, havendo um constante feedback entre eles [...]. O processamento através dos vários níveis do input textual e não textual é estratégico [...], ou seja, o leitor pode processar as informações disponíveis em ordens diferentes, dependendo de seus propósitos, do conhecimento de que dispõe, do nível de processamento ou grau de coerência necessário à compreensão (TERZI, 2006, p. 17-8).

Por meio dos estudos de van Dijk e Kintsch, Terzi verifica a necessidade de trabalhar com os pressupostos cognitivos e contextuais no processo de acesso ao texto, promovendo um estudo que preveja o intrincamento entre os aspectos estratégicos de que trata para processar-se o sentido do texto. Para tal, surge a necessidade de apoio múltiplo tanto nas informações textuais quanto no conhecimento de mundo do sujeito-leitor.

A despeito de o presente estudo não se centrar no mesmo modelo selecionado por Terzi, principalmente porque este visa à compreensão de estratégias mais centradas no processo de leitura, extrai-se, como importante contribuição para o trabalho com o texto em sala de aula, o pressuposto de percebê-lo como fenômeno que pressupõe o acesso a diferentes itens linguísticos e extralinguísticos para o processo de construção dos sentidos, o que se coaduna com os estudos apresentados, principalmente devido à necessidade de dar conta de diferentes perspectivas de trabalho com o texto.

Após a análise dessas considerações, torna-se necessário verificar de que modo os Parâmetros Curriculares Nacionais compreenderam o texto e o trabalho a ser desempenhado pelo professor no processo de mediação entre tal unidade e o aluno-leitor. Propõe-se uma reflexão a respeito do modo como as teorias do texto e do discurso dialogam com as propostas a seguir abordadas.

2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ESTUDO DO TEXTO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs) constituem-se como documento oficial produzido pelo Ministério da Educação e da Cultura para embasar, do ponto de vista teórico-prático, o trabalho dos professores tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Tendo sua primeira publicação em

1998, momento em que passam a ser desenvolvidas – pelo próprio governo federal – propostas de alteração efetiva no processo de ensino-aprendizagem, os PCNs apresentam pressupostos para o efetivo desenvolvimento de habilidades e de competências que se presumem necessárias na sociedade brasileira. As considerações seguintes objetivam apresentar como o trabalho com o texto pode ser visto a partir dessas diretrizes pedagógicas, de maneira a viabilizar-se a compreensão dos objetivos que podem nortear o ensino de língua materna quanto à unidade textual, tornando-se possível a percepção de que as teorias do texto e do discurso têm papel fundamental para a prática docente.

No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, os PCNs procuram redimensionar a antiga concepção de ensino voltado à perspectiva gramatical de estudo da língua, em que se previa a simples análise de determinados padrões de norma linguística, os quais eram confirmados e legitimados pelas práticas pedagógicas: os estudos linguísticos existentes no Brasil, até a época da produção dos PCNs, permitiram uma reavaliação da cultura dos valores do “certo” e do “errado”, possibilitando que o mesmo documento fosse constituído como um espaço para discussão sobre a finalidade e sobre os conteúdos concernentes ao ensino de língua materna. Nesse caso, o documento oficial procurou tornar legítima uma nova prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, capaz de distanciar-se da perspectiva de análise gramatical pura, aplicada a frases ou a fragmentos de frases descontextualizadas. Conseqüentemente, essa nova proposta teria o condão de explicitar os motivos pelos quais as antigas práticas docentes não mais se fariam válidas no contexto em que eram efetivadas, a partir de um conjunto de conhecimentos linguísticos e pedagógicos que foram desenvolvidos e teorizados. No caso do trabalho com o texto, como se verá mais adiante, as perspectivas teóricas apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho (Linguística Textual, Linguística da Enunciação, Semiótica e Análise de Discurso) parecem ter sido determinantes para viabilizar a identificação de aspectos importantes a considerar nas análises que permitam pensar na construção dos sentidos, em razão, provavelmente, da importância com que tais teorias do texto e do discurso vêm sendo tratadas no meio universitário brasileiro nos últimos vinte anos.

Os conhecimentos teóricos permitiram conceber que o trabalho com a linguagem não poderia restringir-se ao domínio técnico do sistema analítico de uma variedade da língua, nem mesmo ao conhecimento estrito de uma norma linguística

atribuída à determinada classe social. Os mesmos estudos teóricos possibilitaram a visualização do vasto universo de usos da linguagem – em especial, a verbal –, cujo domínio faz-se amplamente necessário à formação de um sujeito competente e eficiente nas mais diversas práticas sociais. Partindo dessa perspectiva de revisão das práticas pedagógicas anteriores, passa a ser preciso rearticular o ensino de língua materna com as reais exigências sociais que são impostas ao sujeito integrante de uma comunidade no que tange à sua atividade linguística, exigências essas muito mais amplas, via de regra, do que as propostas pelo ensino estritamente gramatical. Nessa linha argumentativa, os PCNs defendem que

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (p.19).

Assim, verifica-se a necessidade de valorização da língua em uso, nos mais variados contextos sociais desse uso. Essa medida pressupõe que o trabalho com a linguagem não é essencialmente pedagógico, sendo, no entanto, papel da escola promover a ampliação do conhecimento dos mecanismos linguísticos que permeiam esse uso, o qual é sempre constituído em um processo de interação. Trata-se de “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (p. 20-1), e isso só é possível por meio de “unidades significativas globais” – concebidas como “manifestações linguísticas do discurso” – definidas como textos.

Os textos são os elementos fundamentais que constituem a língua em uso. Sua organização circunscreve-se a determinados usos sociais definidos a partir das intenções comunicativas e das condições de produção em contextos determinados historicamente e inseridos em um universo cultural específico. Dada a sua condição, o texto é um objeto de análise considerado como unidade tanto sob o ponto de vista linguístico quanto social. A consequência dessa percepção é que a unidade básica de ensino não pode ser outra a não ser o texto:

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva (p. 23).

Considerando o estabelecimento dessa unidade fundamental do ensino de Língua Portuguesa, observa-se que surge a necessidade de se abordarem os diferentes mecanismos de realização do texto, bem como os aspectos de natureza temática, composicional e estilística¹¹ que o constituem. A definição desses elementos reveste a unidade textual de determinadas características que permitem conceber a noção de gênero, constituída também como parte do objeto de ensino: como afirmam os PCNs, “é preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social”.

Não há, evidentemente, um gênero textual que viabilize a construção dos sentidos em todos os outros, como se houvesse um padrão segundo o qual todos os outros se desenvolveriam. As realizações sociais da língua dependem do uso em contextos determinados para uma finalidade específica, não sendo construídas de modo idêntico. Pensar no trabalho com gêneros a partir de um sistema estanque e padronizado pressupõe uma reflexão linguística tendente a impedir a identificação do próprio princípio da variabilidade, que é inerente aos gêneros de modo geral. Assim, vê-se que a relativa estabilidade de cada gênero não decorre de uma estabilidade genérica, prevista em um paradigma único de uso da língua, afinal esta é entendida como um fenômeno heterogêneo e heteróclito.

A decorrência dessas concepções é que não há, de fato, um modelo formatado para o processo de construção de sentidos de um texto: os PCNs asseveram que “a diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (p. 26). Realmente, não parece possível elaborar um sistema metodológico regular que torne acessível

¹¹ Os aspectos de natureza composicional, estilística e temática a que se faz referência têm, na obra de Mikhail Bakhtin, os seus fundamentos teóricos, em especial no texto *Os Gêneros do Discurso*, constante do livro *Estética da Criação Verbal* (1997). Em face dos já consagrados estudos que concebem os PCNs de Língua Portuguesa como um documento marcado pela obra bakhtiniana, este trabalho prefere trabalhar, mais detidamente, com outras perspectivas teóricas que também são recobráveis em termos de referências (implícitas ou explícitas). Evidentemente, considera-se inegável a contribuição desse filósofo da linguagem no tratamento de muitos temas abordados pelos PCNs; no entanto, é possível afirmar que esse texto também remete a outras correntes teóricas, de modo que se fazem necessárias outras análises, sob outras perspectivas. Verifica-se importante estudo sobre as ideias de Bakhtin suscitadas pelos PCNs em Rojo (2000).

uma ou mais leituras possíveis de um texto, até porque esse procedimento implicaria considerar o uso da linguagem como totalmente homogêneo e regulável por procedimentos.

A despeito dessa impossibilidade metodológica, ocorre que existem elementos verificáveis no processo de construção de sentido que podem ser recobrados para atestar as leituras possíveis de um determinado texto e, nesse caso, a identificação de marcas linguísticas capazes de dar conta dos sentidos acessados permite uma análise menos intuitiva dos textos, e mais consciente de que há elementos verificáveis (textualmente) para proceder-se ou não a determinadas leituras. Nos PCNs, o trecho que segue fundamenta essa postura.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, *as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva* (p. 27) [grifos nossos].

Nota-se que, nessa perspectiva, o espaço de reflexão sobre a linguagem prevê a ideia de ampliação constante do “domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas” (p. 32). Tal capacidade é desenvolvida, segundo os PCNs, a partir de um conjunto de atividades que dizem respeito ao texto (tanto em sua recepção como em sua produção), possibilitando o que se denomina “inserção efetiva no mundo da escrita” (p. 32). Elencam-se, a seguir, alguns dos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental que se relacionam com o estudo do texto:

analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:

- * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- * *inferindo* as possíveis intenções do autor *marcadas no texto*;
- * identificando *referências intertextuais* presentes no texto;
- * percebendo os *processos de convencimento* utilizados para atuar sobre o *interlocutor/leitor*;
- * identificando e repensando *juízos de valor* tanto *socioideológicos* (preconceituosos ou não) quanto *histórico-culturais* (inclusive estéticos) *associados à linguagem e à língua*;
- * reafirmando sua *identidade* pessoal e social;

[...]

usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (p. 33) [grifos nossos].

Entre outros, os tópicos citados remetem a um trabalho que permita desenvolver um olhar crítico do aluno sobre os tipos de relação que se estabelecem com o texto, ora fazendo a análise de sua produção, ora elaborando um processo de leitura determinado pelos elementos que considerou em sua recepção. Percebe-se que há, desse modo, elementos que são selecionados para a análise textual, de modo que se delineiam aspectos a serem considerados para a construção de sentidos.

As teorias do texto e do discurso, nessa medida, são importantes instrumentos com a finalidade de nortear o trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa. Permitem que os objetivos gerais definidos sejam atingidos a partir de procedimentos de análise que procurem dar conta dos fenômenos a que se destinam. Além disso, cada desdobramento teórico apresenta contribuições que enfatizam um ou outro aspecto a ser evidenciado na análise de textos, a depender do enfoque que se pretende conferir ao objeto de estudo, em um contexto determinado. Nesse caso, é papel do professor, por meio do conhecimento das diferentes teorias, saber realizar escolhas relativas aos elementos que podem ser mais produtivos, em termos de análise, no caso em concreto.

É possível notar, a título de exemplo, com base nos trechos grifados da citação anterior, que os PCNs vinculam as diferentes teorias ao trabalho com o texto em sala de aula. Observe-se que, em uma mesma lista de itens que se relacionam ao desenvolvimento da capacidade de avaliação de textos, encontram-se referências à Linguística Textual, ao tratar-se das referências intertextuais presentes no texto, e à Análise de Discurso, ao referir-se aos juízos de valor socioideológicos e histórico-culturais associados à linguagem e à língua.

Evidencia-se, com isso, a necessidade de amparo teórico do professor na análise de textos. Não se trata de um procedimento que se resuma à intuição linguística do receptor: ao contrário, espera-se que haja um trabalho racionalmente motivado pelo professor, que assume a mediação no processo interacional entre texto e aluno-leitor, principalmente, porque “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro” (p. 33).

Concebido como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, o texto é considerado pelo viés do uso e pelo viés da reflexão, sendo ambos complementares e indissociáveis no processo de ensino. Em outras palavras, os PCNs consideram que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos” (p. 34). Mais uma vez, enfatiza-se que o trabalho da disciplina não remete à análise descontextualizada de quaisquer unidades linguísticas, mas a um processo de gradativa ampliação da capacidade discursiva tanto no processo de produção quanto no processo de recepção de textos.

O processo de articulação dos conteúdos seria constituído a partir de dois eixos básicos, descritos nos PCNs como “uso de língua oral e escrita” e “reflexão sobre língua e linguagem”. No primeiro, a ideia é estabelecer circunstâncias de uso significativo da linguagem, estabelecidas em práticas sociais específicas; no segundo, verifica-se que essas práticas de linguagem podem trazer, no seu objeto, elementos passíveis de análise e de reflexão crítica, o que permite ao aluno averiguar, por meio de evidências e de indícios, os sentidos construídos no processo de leitura.

Se o uso compõe-se da prática de escuta e de leitura de textos e de produção de textos orais e escritos e se a reflexão constitui a prática de análise linguística, a correlação entre o eixo do uso e o da reflexão dá-se na medida em que o ponto de partida e a finalidade do ensino de língua é a produção/recepção de discursos. Mais uma vez, é estabelecida a importância de constituir a reflexão sobre a linguagem nas suas diversas esferas de realização, sendo essa mesma linguagem considerada como elemento de interação fundamental às relações humanas. E, para dar conta desse processo de reflexão, tomam importância as teorias do texto e do discurso: a depender do texto a ser analisado e do contexto em que está inscrito, sobressaem-se alguns aspectos que carecem de análise, e só se torna possível essa seleção por meio das diferentes concepções de texto propostas pelas teorias do texto e do discurso. Em alguns contextos, será fundamental verificar as relações internas ao texto e os aspectos de ordem pragmática; em outros, será preciso verificar como os sujeitos se constituem na e pela linguagem; em mais alguns, ainda, será preciso atentar para o modo como se constitui a significação a partir de temas e de figuras, e em outros, ainda, será importante verificar marcas ideológicas e históricas.

Nesse caso, quanto à divisão dos conteúdos de Língua Portuguesa em eixos, cabe considerar que, aparentemente, tal proposta apenas consiste em um sistema

metodológico destinado ao professor no trabalho em sala de aula. Visto que muitos elementos que dizem respeito ao uso só podem ser evidenciados a partir da análise de elementos linguísticos, parece restar impossível uma divisão tão clara entre elementos de uma e de outra natureza. Não parece razoável, portanto, no trabalho prático de sala de aula, estabelecer distinções entre uso e reflexão de modo tão categórico, principalmente porque os aspectos elencados nos próprios PCNs quanto ao uso têm correspondência com aspectos reflexivos (linguísticos, por exemplo). É o caso, por exemplo, do item de reflexão “modos de organização dos discursos”, ao qual convergem as interações sociais relativas ao uso que são constituídas em um contexto de produção, vinculando-se também a implicações do contexto da produção no processo de significação.

Assim, embora se realize uma distinção didática entre aspectos concernentes a um eixo relativo ao uso e a outro relativo à análise linguística, o que se percebe é que, dificilmente, forma e conteúdo estejam dissociados. Os PCNs confirmam que não há como separar o plano do conteúdo do plano da expressão e, portanto, admitem que “também são conteúdos da área [de Língua Portuguesa] os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo” (p. 40). Remetendo essa discussão ao texto como objeto de ensino, parece ser razoável considerar que tal unidade precisa estar inscrita em um contexto comunicativo efetivo, de modo a fazer sentido não apenas como mero conteúdo didático, mas como objeto de práticas sociais diversas, cuja construção dos sentidos é passível de ser produzida a partir das diferentes teorias do texto e do discurso:

Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares (p.40-1).

Visto desse modo, o texto é definido, ao mesmo tempo, a partir de concepções teóricas diferentes: de um lado, as marcas da condições de produção remetem à historicidade da língua, postura com que dialoga a Análise de Discurso; de outro, as marcas do enunciador relacionam-se à subjetividade na linguagem, postura que tem fundamento na Linguística da Enunciação. O trecho em análise

permite perceber, embora não explicitando o procedimento, as articulações teóricas que realiza. Além disso, ao atentar para as marcas linguísticas que o texto carrega, permite-se compreender que se trata de uma unidade que engloba, simultaneamente, aspectos relativos ao plano do conteúdo e ao plano da expressão que merecem análise conjunta: vale, nesse caso, o princípio de que o todo (texto) é mais que a soma das partes. Dessa forma, independentemente de questões de mera classificação (quanto aos eixos do uso e da reflexão), os PCNs procuram evidenciar diversos aspectos que carecem de atenção na análise do texto como unidade, apontando para os elementos significativos no processo de construção dos sentidos. Apenas para exemplificação de outros elementos também considerados, o documento aponta, por exemplo, para as determinações do gênero e das condições de produção do texto, seleção lexical, organização sintática dos enunciados e temática desenvolvida são apenas alguns exemplos de itens que mereceriam atenção na análise textual. Considera-se, então, que ao professor cabe o importante papel de identificar com o aluno os aspectos que se relacionam à produção de sentidos nos textos, de modo a ser mediador nesse processo:

No que diz respeito à prática de leitura de texto, por exemplo, a estipulação da leitura de um mesmo gênero por alunos de diferentes ciclos, ou num mesmo ciclo em diferentes momentos, não implica que o texto selecionado deva ser o mesmo, ou, no caso de ser o mesmo, que a leitura se dê da mesma maneira. [...] a intervenção do professor e, conseqüentemente os aspectos a serem tematizados, tanto poderão ser diferentes quanto poderão ser os mesmos, tratados com graus diversos de aprofundamento (p. 38-9).

O processo de mediação do professor assume importância, na medida em que, por meio de suas ações, organizam-se as atividades de uso e de reflexão sobre a linguagem. Dependendo do modo como os textos são trabalhados, pode-se promover a percepção de aspectos inicialmente desconsiderados pelos alunos no processo de leitura e de produção, ou seja, viabiliza-se um contato crítico e reflexivo com a linguagem, de modo a evidenciar os implícitos recorrentes em qualquer unidade textual. Nesse caso, ganha relevo, por exemplo, a proposta enunciativo-argumentativa de Oswald Ducrot, que atenta para o modo como diferentes enunciadores podem ser identificados em um texto. Suscita-se a explicitação de mecanismos de produção de sentido, que estão “articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos” (p. 48).

Assim, merece destaque a intervenção do professor a fim de estabelecer particularidades, em cada texto, que permitam reconhecer as estratégias de apropriação do sentido, a partir de elementos analisáveis. Trata-se de um processo de intervenção capaz de orientar a leitura do aluno, a fim de que este perceba marcas do universo textual e discursivo indicadoras de recursos expressivos utilizados consciente ou inconscientemente pelo produtor do texto. Esse processo de explicitação de aspectos a serem considerados no processo de recepção de textos pressupõe o trabalho do professor no sentido de identificar elementos a serem discretizados para análise:

A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise linguística (p. 48).

Nesse caso, adquire novo papel o estudo dos recursos expressivos de um texto, na medida em que as unidades a serem analisadas dependem de fatores relacionados, essencialmente, ao modo como o sentido é constituído na construção linguística (textual) e extralinguística. Por um lado, considera-se a prática social de uso da linguagem, que pressupõe um conjunto de conhecimentos referentes às atividades que, embora não sejam apenas relacionadas à língua, dela dependem para efetivar-se no mundo; por outro lado, considera-se a gama de recursos internos à própria língua, que possibilitam a produção de diferentes efeitos de sentido. O texto, nesse caso, possibilita a relação com essas duas dimensões de trabalho com a língua, que estão intrinsecamente ligadas. De modo sucinto, assim se definem os objetivos de ensino de Língua Portuguesa nos PCNs:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (p. 49).

Especificamente no que tange ao processo de leitura de textos escritos, é possível identificar um conjunto de habilidades esperadas que dizem respeito ao

modo pelo qual o aluno interage com o texto que lê. Os PCNs elencam diversos aspectos a serem considerados pelo leitor, consciente ou inconscientemente, como “saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra” e “índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto” (p. 50), e “critérios de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto” (p. 59). Tanto uns quanto outros têm amparo nos estudos de Linguística Textual, no que diz respeito à construção da coerência e da coesão dos textos.

Ocorre que o PCNs consideram, simultaneamente, que as “saliências textuais” e os “índices textuais e contextuais” procuram dar conta das pressuposições, das inferências, da progressão temática e da interpretação de recursos figurativos, entre outros a serem evidenciados por meio do contato com o texto, e, a esse trabalho, alia-se a necessidade de o aluno ser capaz de “aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê” (p. 51). Nesse caso, observa-se que a junção teórica é levada à própria junção de recursos de diferentes perspectivas: enquanto a progressão temática está relacionada, fundamentalmente, à Linguística Textual, o conceito de recursos figurativos liga-se à Semiótica, e a ideia de posições ideológicas tem base na Análise de Discurso. Essa junção pode levar a duas considerações igualmente importantes: a primeira diz respeito ao fato de que, realmente, o fenômeno textual é capaz de relacionar diferentes teorias, dado que o seu objeto, o texto, constrói os sentidos no mundo, que procura ser explicado pelas ferramentas que as perspectivas proporcionam; a segunda trata da impropriedade de englobar, em um mesmo grupo de itens, aspectos tão diversos que podem chegar a confundir mesmo o professor dotado dos conhecimentos teóricos necessários.

Em tópico à parte, considerando a análise linguística dos textos, os PCNs identificam que é necessário constituir um “conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (p. 52). Parece ser importante observar, igualmente, que os itens a serem analisados estão circunscritos à relação que se estabelece nas práticas de escuta, leitura e produção de textos, que, evidentemente, mais uma vez, dizem respeito à construção dos sentidos. Além disso, ressaltam os PCNs a relevância da apropriação “dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão

linguística” (p. 52), o que pressupõe a compreensão do processo de delimitação e de identificação de unidades a serem analisadas, bem como a relação que essas unidades possibilitam na percepção relativa à significação do texto.

Os PCNs retomam todos esses aspectos, ao abordarem os conceitos e os procedimentos subjacentes às práticas de linguagem. Além de considerações relativas ao processamento da leitura, como “seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito” e “emprego de estratégias não lineares” (p. 55), aspectos relacionados mais diretamente ao texto como unidade são evidenciados. Nesse caso, merecem atenção o estabelecimento de relações entre textos e entre segmentos de um mesmo texto, a articulação da progressão temática a partir de determinadas marcas de segmentação textual, o reconhecimento de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto, bem como a explicitação de recursos expressivos constituintes do modo de produção de sentido (e, conseqüentemente, do estilo) do texto.

A prática de análise linguística é novamente fundamentada no tocante aos conceitos e aos procedimentos subjacentes às práticas de linguagem. Destaca-se a necessidade de identificação das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo, e, quanto a esse aspecto, ganha relevo o “reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.)” (p. 60), percepção relacionada às contribuições teóricas da proposta da Linguística Textual.

Os PCNs apresentam, desse modo, uma vasta lista de itens a serem observados no trabalho com linguagem em sala de aula. Nesse sentido, cabe observar que todos os elementos a serem explicitados no trabalho com o texto tendem a requerer uma atitude determinada do professor: a de assumir o papel de sujeito mais experiente no uso de diferentes linguagens e, portanto, referência para o aluno, visto que “é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si” (p. 66). Confirmando esse posicionamento, o professor assume o papel de “locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo” (p. 66).

O tipo de leitura mais adequado para dar conta desse processo parece ser oriundo de um trabalho de contínua aproximação do aluno com o texto, ampliando sua competência discursiva, de modo a perceber marcas linguísticas que podem

auxiliar na criação de possibilidades de leitura. Mais uma vez, o contato com outros leitores (colegas, por exemplo) e com o professor permite o desenvolvimento da competência leitora, pela própria prática da leitura. Como afirmam os PCNs,

Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações (p. 70).

Justamente por essa postura, parece constituir-se uma estratégia didática bastante eficiente a leitura denominada colaborativa, em que “o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos” (p. 72). Evidenciam-se, por meio desse tipo de leitura, os procedimentos que levam à atribuição de alguns sentidos ao texto, e não outros: trata-se, em última análise, de verificar quais pistas linguísticas permitiram determinadas leituras, validando ou não as impressões a respeito do que é lido.

Desse modo, percebe-se, mais uma vez, a importância do conhecimento quanto às teorias do texto e do discurso. Estar ciente das propostas de cada uma delas municia o professor de ferramentas necessárias para viabilizar o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura pelos alunos, que passam a, mais criticamente, explorar os processos de construção dos sentidos. Cabe, no entanto, tecer alguns comentários quanto ao modo como os PCNs abordam as diferentes perspectivas, principalmente porque esse modo pode determinar como os professores podem ler o documento, não o compreendendo, ou o interpretando equivocadamente.

2.4 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

Os PCNs destinados à Língua Portuguesa apresentam sua base teórica fundamentada em um amplo espectro de estudos linguísticos e pedagógicos. O documento não se constitui como método que procure explicitar um único viés de uso da linguagem ou que dê conta de uma postura pedagógica reducionista no tratamento da língua. Ao contrário, procura-se dar acesso a um amplo aparato teórico por meio de uma discussão que aborde questões de ordem prática e metodológica no trabalho do professor. No entanto, faz-se necessário observar, com

atenção, que as discussões não trazem, explicitamente, a vinculação teórica a que fazem referência, de modo que, não existindo a fundamentação prévia à leitura, o contato de um leitor menos experiente com o documento oficial poderia ser prejudicado, o que, no mínimo, poderia levar a interpretações equivocadas ou à depreciação do que foi produzido em termos de teoria.

Resta perceber, desse modo, que se condensa, nos PCNs, uma gama de estudos de autores com perspectivas de trabalho diverso quanto ao ensino e quanto à análise linguística. Sua leitura implica considerar que o uso de determinadas expressões carregam toda a fundamentação teórica oriunda das obras de que são provenientes, de modo que o professor sem esse aparato prévio pode ser levado a interpretações equivocadas no processo de apropriação das ideias contidas no documento: referências a um vocabulário técnico relativamente preciso carecem, em regra, de explicitação, a fim de que o leitor possa estabelecer, caso ainda não o tenha feito, os conhecimentos suficientes para uma leitura mais fundamentada.

Evidentemente, a mera disposição de referências bibliográficas nas páginas finais do documento não é suficiente para permitir o aparelhamento necessário a uma leitura que preveja a consubstanciação teórica existente no texto em questão, principalmente, por exemplo, para aqueles professores cuja formação ocorreu antes do advento da Linguística como disciplina acadêmica formadora nos cursos de Letras. Para o leitor com pouca formação na área, há uma aparente neutralidade no texto dos PCNs, o que pode promover uma postura acrítica perante o que é lido, visto que a origem das informações organizadas no texto, em grande medida, não torna explícito o referencial teórico utilizado¹².

No caso das considerações em torno da leitura e das possibilidades de análise linguística, observa-se que as listas de itens propostos com vistas à análise de textos englobam aspectos que têm natureza e origem teórica diversa. Nota-se que, em um mesmo grupo de aspectos a serem abordados, encontram-se elementos que dizem respeito tanto aos mecanismos de processamento da leitura quanto elementos que abordam a unidade textual e os efeitos de sentido criados. A consequência de tal aproximação é o surgimento de uma possível falta de paralelismo entre os elementos postos à análise em um mesmo grupo de itens.

¹² Não se quer, com isso, dizer que os PCNs têm o papel de ensinar Linguística aos professores. Parece apenas importante permitir-lhes acessar a bibliografia especializada nos assuntos que dizem respeito ao ensino de língua.

Exemplo disso é a presença dos itens “emprego de estratégias não lineares durante o processamento de leitura” (p. 55) e “levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso” (p. 56) em um mesmo grupo de aspectos a serem considerados na leitura de textos escritos: enquanto o primeiro aspecto relaciona-se com o modo como o sujeito se relaciona com o leitor, o segundo focaliza a unidade textual a ser analisada. Parece favorável ao trabalho do professor, portanto, que sejam identificados elementos a considerar na análise de textos que estejam separados dos objetivos a serem alcançados em termos de estratégias de leitura realizadas pelo aluno. Texto e leitor são aspectos diversos: embora façam parte do mesmo fenômeno, são considerados, ao menos teoricamente, como instâncias diferentes da leitura.

Quanto à junção de fundamentos teóricos de origem diversa, percebe-se que não há, em princípio, prejuízo na análise dos textos, visto que se trata, em regra, de aspectos que se tornam evidenciáveis a partir de diferentes mecanismos metodológicos que não necessariamente se constituem em concepções teóricas contrapostas ou opostas. Conforme Kleiman (2009),

não há incompatibilidade entre teorias cognitivas sobre a compreensão da língua escrita e teorias da linguagem, como as teorias enunciativo-discursivas, sobre o funcionamento da língua escrita. Embora as duas ocupem espaços comuns, até se entrecruzando quando o assunto é a leitura, tanto objetivos quanto os objetos de análise de ambas são distintos: no caso das teorias cognitivas, o objeto de estudo são os procedimentos mentais envolvidos na produção de sentidos, no caso das teorias enunciativo-discursivas, interessam os processos de produção de sentidos em situações de uso da linguagem, como na leitura, por exemplo. Há ainda complementaridade entre os estudos cognitivos e os estudos do letramento, de origem antropológica, aos quais interessam os processos sócio-históricos e culturais envolvidos na leitura (p. 9).

Há que se considerar, nesse caso, a diferença entre o professor (no contexto da sala de aula) e o pesquisador (no contexto da Academia). Para o professor, a infidelidade teórica permite deslocamentos para o tratamento da multiplicidade de sentidos constitutivos do texto. Como cada perspectiva procura dar conta de determinados aspectos do uso da língua, o professor, com o apoio de distintas teorias, pode explorar, em sala de aula, do modo mais abrangente possível os sentidos produzidos em um texto. Para tratar das relações internas ao texto (sua tessitura), é importante recorrer à Linguística Textual, tendo subjacente o

conhecimento teórico sobre a coesão. Para tratar das marcas subjetivas ou intersubjetivas e os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas do autor, é necessário recorrer à Linguística da Enunciação. Já para tratar do percurso de construção do sentido em textos não verbais, a perspectiva da Semiótica fornece subsídios importantes, tais como os temas inscritos em figuras veiculadas por imagens (fotos, pinturas, gravuras, tiras etc.). E, para pensar o texto como relacionado à História e à ideologia nele inscrita, a fundamentação da Análise de Discurso é extremamente importante. Assim, o professor, no contexto do trabalho do ensino básico, parece constituir-se em um pesquisador infiel, fazendo uso dos mais diversos recursos teóricos de que tem conhecimento, enquanto o pesquisador ligado à Universidade precisa escolher um ponto de vista criador do objeto (SAUSSURE, 2004), para fundamentar sua concepção de língua, texto, sujeito etc.

Ressalte-se, no entanto, que parece ser necessário evidenciar, no próprio texto dos PCNs, as concepções teóricas que subjazem às propostas pedagógicas elaboradas. Trata-se de levar o professor a buscar, a partir do contato com o documento oficial, fundamentação teórica ampla ao seu trabalho, de modo a perceber que há, em qualquer proposta didática relacionada à Língua Portuguesa, uma percepção sobre o que seja a educação linguística. De fato, qualquer atividade – teórica ou prática – de trabalho direcionado ao estudo de língua materna em sala de aula pressupõe definições quanto à noção de língua e de ensino, por exemplo, o que permite esclarecer que inexistente proposta neutra de trabalho com a linguagem, na medida em que sempre há um trabalho de seleção que faz transparecer as concepções que o professor ou a teoria pedagógica adotam.

No caso do trabalho com o texto, vislumbra-se um universo teórico que procura dar conta da construção dos sentidos: há, nos PCNs, um amplo espectro de estudos que fundamentam os tópicos relacionados à unidade textual, sem, no entanto, serem definidos, com clareza, os referenciais utilizados. Parece ser cabível, nesse caso, um estudo relacionado ao modo pelo qual esses referenciais podem contribuir para o estudo do texto em sala de aula, principalmente a fim de nortear o trabalho pedagógico promovido pelo professor nos procedimentos de leitura. Passa a ser possível propor, dessa maneira, uma diversidade de elementos a serem considerados para auxiliar o professor no trabalho de acesso ao texto como unidade de sentido a ser construído.

3 A PRÁTICA DOCENTE E AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ESTUDO DO TEXTO E DO DISCURSO

Após revisar, por meio da bibliografia especializada, as perspectivas do texto e do discurso, e após analisar de que modo as propostas de ensino dialogam com essas perspectivas, torna-se necessário refletir sobre o modo como o professor pode orientar seu trabalho com textos em sala de aula, prevendo-se, inclusive, pressupostos para esse trabalho. Apresenta-se, então, um estudo que viabiliza pensar por que a presença do texto em sala de aula, muitas vezes, desestabiliza algumas certezas metodológicas conferidas pelo estudo estritamente gramatical e por que, mesmo assim, o texto constitui-se como unidade de ensino fundamental no trabalho do professor de língua materna. O presente estudo é finalizado com algumas observações de caráter metodológico que dizem respeito à apropriação das diferentes perspectivas teóricas pelo professor em sala de aula.

3.1 O ENSINO CENTRADO NO USO DO CÓDIGO E A METODOLOGIA DE TRABALHO COM TEXTOS

No âmbito teórico, devido a todos os estudos realizados de 1980 até hoje, marcos na modificação de alguns paradigmas no ensino de língua materna, parece haver consenso quanto à importância do trabalho com o texto em sala de aula. Os PCNs apresentam-no, de fato, como unidade central do ensino de Língua Portuguesa, e, ao menos academicamente, essa postura é admitida como pressuposta em propostas didáticas diversas.

É neste momento, então, que surgem dificuldades quanto aos procedimentos que podem nortear as atividades promovidas pelo professor no ensino de língua materna. De um lado, há o método já estabelecido (e bastante aceito socialmente), em que o ensino de língua não é diferente do ensino de gramática tradicional, normativa; de outro, há a prática com textos, que ainda não apresenta uma rede teórica coesa e cuja base teórica não é, com frequência, conhecida pelos professores. Maria Aparecida Pauliukonis (2007) aborda essa questão, afirmando que,

tradicionalmente, o ensino de texto sempre encontrou muitas dificuldades de delimitação; em primeiro lugar, porque não se apresenta um programa bem definido como existe, por exemplo, para a sintaxe, a morfologia, a fonética e a fonologia, temas da gramática da frase e, em segundo, também devido ao espaço menor de tempo dedicado a ele pelos professores, sobrecarregados

pelo cumprimento dos extensos programas curriculares, centrados em uma metalinguagem de classificação e de reconhecimento dos elementos gramaticais (p. 240).

O que se aponta é a falta de preparação do professor no trabalho com os textos, e esse despreparo também parece ser resultado do desconhecimento das teorias de estudo do texto e do discurso que podem mobilizar os sentidos apreensíveis. De qualquer forma, é fato que, comparando o ensino estritamente gramatical àquele que tem sua base no trabalho com textos, verifica-se uma grande diferença de ordem metodológica: no primeiro caso, devido à estrutura fixa da gramática, com estratos de análise relativamente estáveis, o professor vê-se munido de ferramentas suficientes para, nível a nível, ir realizando as possíveis classificações; no segundo, não se pode falar em níveis claros, porque as estruturas textuais não se prendem a esse tipo de classificação. A noção de “texto”, embora presa à ideia de tecido, não pode ser vista de modo homogeneizante, porque o texto não é, evidentemente, um todo homogêneo. Nesse caso, parece explicitar-se, mais uma vez, a necessidade de compreensão de que o professor, ocupando a posição de leitor mais experiente, tem por pressuposto estar amparado, do ponto de vista teórico, por estudos que deem conta da construção dos sentidos.

Comparativamente aos comentários de Pauliukonis, Gagné (2002) remete a essa discussão sobre o tratamento do ensino de língua materna, propondo que haveria, fundamentalmente, dois tipos de orientação pedagógica: a primeira, de concepção mais prescritiva em relação ao estudo da língua, estaria concentrada no código; a segunda, por sua vez, estaria mais voltada à descrição e à funcionalidade da língua, ou seja, estaria centrada no uso do código. O autor, com essa distinção, possibilita a reflexão a respeito de qual tipo de ensino deve ser privilegiado na escola, concebendo que o domínio de uma convenção da língua não é suficiente para dar conta das mais variadas situações em que se estabelece uma convenção comunicativa. Mais uma vez, percebe-se a oposição entre o ensino que acentua o caráter sistemático da língua, prevendo apenas o domínio de um conhecimento estritamente linguístico, e o ensino que dá preferência aos usos da língua, levando em conta aspectos relacionados à intenção, ao falante, ao contexto situacional etc.

Evidentemente, um ensino que privilegie o código, em detrimento do uso do código, tende a ser mais facilmente recebido e assimilado, de acordo com os padrões escolares que dão ênfase à rigidez curricular. Como se apontou

anteriormente, o domínio do uso do código, em face da inexistência de “um programa bem definido” que o constitua de modo didático, não se compõe de itens fixamente estabelecidos, como os existentes na Gramática, o que leva a uma possível instabilidade do professor no trabalho com textos. Somem-se à aparente maleabilidade dos sentidos as dúvidas relativas às múltiplas possibilidades de interpretação, cujas restrições requerem domínio teórico e prático sobre os textos. Ocorre, então, que um professor desprovido da habilidade de análise de textos – com fundamentação teórica ou não – torna-se incompetente como mediador das possibilidades de leitura de seus alunos. Racional ou intuitivamente, é papel do profissional da linguagem ter domínio técnico não só da gramática, mas também dos modos de constituição dos textos, e esse domínio tem amparo, em grande medida, nas perspectivas teóricas de estudo do texto e do discurso anteriormente apresentadas.

De modo genérico, os questionamentos mais frequentes do professor, no trabalho com textos, destinam-se a compreender quais atividades podem nortear a leitura e de que modo é possível aproximar o aluno do processo de construção de sentidos. O que se observa, principalmente, é a necessidade de um embasamento teórico suficiente a ponto de tornar o professor capaz de identificar elementos substanciais na análise de textos. Trata-se, justamente, de acordo com Gagné (2002), de promover o estudo de aspectos que digam respeito ao que denominou de “uso do código”:

Tal abordagem [da pedagogia centrada no uso do código] tem o mérito de reintroduzir nos aprendizados as dimensões psicolinguística, sociológica e situacional, em geral ausentes da abordagem fundada numa concepção normativa da língua. É preciso, porém, reconhecer que ela apresenta algumas dificuldades.

Os fundamentos teóricos dela não são muito explicitados, nem muito desenvolvidos. A pragmática, as teorias da enunciação, a análise do discurso, os modelos psicolinguísticos de aprendizagem da língua não atingiram um grau de universalidade e de desenvolvimento suficientes para que os pedagogos colham ali os dados diretamente úteis ou seguros para o planejamento pedagógico. A título de exemplo, mencionemos simplesmente o número impressionante de taxionomias das funções discursivas. Disso resultam certa flutuação terminológica e conceitual e dificuldades de aplicação no nível pedagógico (p. 207).

Apesar da consideração a respeito de um “grau de universalidade” dos fundamentos teóricos (o que pode soar impossível, a depender da linha de estudo que se segue), Gagné atenta para a dimensão de trabalho que se estabelece ao se

pensar no aporte didático da língua em uso. Mais que isso, explicita que a falta de conhecimento relativo a cada organização/sistematização teórica implica, de fato, maior dificuldade no sentido de verificar que aspectos, em teorias diferentes, confluem para os mesmos objetos de análise. É importante apontar, também, que se faz necessária a apropriação dos conceitos já dominantes nos campos de estudo do texto às propostas de ensino de língua materna, de modo que a constituição das práticas pedagógicas sejam estabelecidas a partir de um movimento de pesquisa constante no sentido de buscar os saberes necessários à aplicação no ensino.

Resta, então, verificar de que modo o aparato teórico mobilizado pelo professor possibilita-lhe conceber uma prática pedagógica mais consciente do que se quer apontar ao aluno, no processo da leitura, e isso parece ser muito mais viável após o conhecimento das teorias do texto e do discurso. As perspectivas teóricas, nesse caso, elegem categorias de análise e possibilitam o reconhecimento de estratégias de construção de sentidos baseadas na identificação dessas categorias. Este trabalho encerra sua análise tecendo considerações sobre a importância do desenvolvimento de um professor que tenha domínio dessas estratégias.

3.2 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DO TEXTO

Intuitivamente ou não, o processamento da leitura depende da análise de determinados elementos que possibilitam a apreensão dos sentidos. Não se trata, estritamente, de ter apenas acesso a determinados conteúdos informativos ou de ter somente contato com textos de natureza estética. Se a linguagem é vista como um modo de interação entre sujeitos, os textos apresentam elementos de uma natureza muito variada, cumprindo objetivos sociais muito diversos, não sendo possível restringir esse universo de possibilidades a um tipo determinado de texto, favorável apenas a um mecanismo de leitura.

Pauliukonis (2007) aborda os problemas existentes em uma “metodologia de ensino de leitura e interpretação centrada na fixação de um determinado conteúdo” (p. 242). A autora visualiza o sentimento de impotência com que o aluno depara ao ter de interpretar textos, na medida em que, a cada leitura, propõe-se um novo mecanismo de análise, uma nova estratégia de interpretação: forma-se, assim, a ideia de que apenas o professor é capaz de chegar a determinadas conclusões, por meio de sua habilidade de leitura, como se apenas ele possuísse “a chave do mistério da interpretação” (p. 242).

Na mesma linha de argumentação de Pauliukonis, Fiorin, na introdução da obra *Elementos de Análise do Discurso* (2009), comenta essa falta de fundamentação teórica a que o professor está submetido no trabalho com textos em sala de aula. O autor critica a postura tendenciosa ou exclusivamente intuitiva no trabalho com a leitura em sala de aula, concebendo que identificar mecanismos de produção de sentidos é fundamental para um contato mais produtivo com textos:

Muitas vezes, o professor não se satisfaz com os textos e os roteiros de interpretação dos livros didáticos, seleciona algum texto e faz uma bela interpretação em classe. Se o aluno lhe pergunta como enxergar numa produção discursiva as coisas geniais que ele nela percebeu, costuma apresentar duas respostas: para analisar um texto, é preciso ter sensibilidade; para descobrir os sentidos do texto, é necessário lê-lo uma, duas, três, inúmeras vezes.

As duas respostas estão eivadas de ingenuidade. Não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele. A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e se desenvolve (FIORIN, 2009, p. 9).

A superação desse quadro de incompetência na leitura dos mais variados tipos impõe uma revisão das práticas que concebem o texto como produto acabado, ao qual se tem acesso, de modo imediato, por meio da leitura, sem considerar a existência de um produtor e de um receptor que se constituem na instância textual. A consequência dessa revisão é o surgimento de uma perspectiva de trabalho que dá ênfase ao processo de apreensão dos sentidos, promovendo, por exemplo, a reflexão sobre os elementos textuais que permitem determinadas leituras:

Em vez da prática de se buscar primeiro o significado, o *quê*, finalidade maior do ensino escolar ainda hoje, talvez se deva partir para o enfoque e a análise do *modo* como o texto foi produzido; ou seja, deslocar-se do significado original para os efeitos de sentido, a partir do exame das operações e estratégias linguísticas que o produziram. Desse modo, em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz e por que diz o que diz* de um determinado modo. O importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor (PAULIUKONIS, 2007, p. 242-3) [grifos da autora].

Não se trata, evidentemente, de restringir a gama de possibilidades de leituras possíveis. Ao contrário, o que se propõe é favorecer o reconhecimento das possibilidades de significação suscitadas pelo texto a partir de determinadas estratégias, de modo a permitir leituras menos intuitivas. Ganha importância o papel do professor, a fim de nortear possíveis olhares para a construção dos sentidos do

texto, e, nesse caso, torna-se necessário verificar que as contribuições das perspectivas teóricas de estudo do texto e do discurso constituem-se em referenciais de suma validade para um trabalho com textos mais fundamentado e menos passível da intuição.

É interessante observar que, quanto aos aspectos de cunho gramatical que têm sido convencionalmente trabalhados em Língua Portuguesa, não resta dúvida de que os estudos linguísticos constituem-se em matéria-prima para a verificação de determinados fenômenos a serem analisados, e aceita-se a necessidade de domínio teórico nessas circunstâncias. No entanto, no trabalho com textos, a situação parece ser a inversa: dado que a reflexão sobre a construção dos sentidos é da ordem do cotidiano, diferentemente da análise linguística (que é racionalmente realizada, com muito mais frequência, nos âmbitos do ensino), tende a parecer desnecessário o aporte teórico promovido pelos trabalhos acadêmicos que dizem respeito aos estudos do texto e do discurso. Uma análise mais minuciosa da questão leva a crer, justamente, que o domínio de aspectos técnicos pelo professor, na análise de textos, possibilita um trabalho mais consciente e reflexivo.

Talvez seja importante citar que o desempenho do professor como leitor também é significativo na qualidade do trabalho com o texto desenvolvido em sala de aula. Essa questão parece tomar relevo, quando se sabe que gerações de alunos são formadas a partir de um trabalho reducionista na análise de textos, em que pouco se fez ou faz pensar sobre o modo como se dá o processo de produção ou de recepção do sentido. Kleiman (1984, p. 65) verifica essa falha no próprio modo como são tradicionalmente vistas as estratégias de leitura:

A estratégia de leitura linear que os escolares adotam na leitura impede, ou atrasa, o desenvolvimento de estratégias que funcionem a nível do contexto não imediato na apreensão do sentido. De fato, é provável que o problema remonte às práticas escolares que privilegiam essa leitura linear, práticas que veiculam a concepção de texto como sequência de sentenças independentes cuja significação pode ser determinada dentro dos limites sentenciais.

O apontamento da autora refere-se ao modo como uma postura tem sido efetivada, há gerações, no trabalho com a leitura. Se se pensar que professores foram formados a partir da concepção de texto apresentada acima, como um conjunto de frases que têm os limites da compreensão no próprio nível da sentença, é bem provável que as inabilidades de construção dos sentidos atribuídas aos

alunos, recorrentemente, no cotidiano da mídia e dos apontamentos dos órgãos oficiais sobre leitura, também sejam atribuídas aos professores. Mais uma vez, enfatiza-se a necessidade do domínio teórico para o trabalho com textos, dado que sua competência como leitor e sua história de leitura parecem ser fatores determinantes no desempenho na prática docente.

É possível pensar, então, que as teorias do texto e do discurso contribuem, substancialmente, para viabilizar um efetivo trabalho do professor com textos em sala de aula. A clareza quanto a um aparelhamento teórico composto não apenas de uma perspectiva, mas de várias permite que se amplie a análise crítica sobre o objeto, o texto, e o fenômeno que instaura na leitura. Cada perspectiva permite o encaminhamento de determinadas reflexões, a depender do que se pretende analisar, e o domínio sobre o foco de trabalho, sobre quais elementos merecem relevo em uma determinada leitura, pode permitir ao professor que, conscientemente, selecione aspectos a destacar, de modo a viabilizar a identificação de estratégias que tendem a ser recobradas pelos alunos.

CONCLUSÃO

Conhecer as perspectivas de estudo do texto e do discurso permite ao professor uma fundamentação muito maior em seu trabalho com a leitura em sala de aula. Ter acesso aos diferentes constructos teóricos torna possível reconhecer mecanismos de construção dos sentidos de modo mais consciente, tarefa de suma importância ao profissional da área de estudos da linguagem que tem a seu dispor um aparato teórico que lhe possibilita um conhecimento técnico.

Cada teoria apresentada neste trabalho estabelece recortes determinados, a fim de analisar fenômenos relacionados ao texto como objeto a ser considerado. Tais recortes viabilizam que sejam enfocados determinados fenômenos, de modo a permitir reconhecê-los, na análise de cada texto. Assim, acessar as perspectivas de estudo do texto remete à necessidade de tornar evidentes certas categorias de análise, a fim de ser possível verificar mais propriamente os modos como se constroem os sentidos no texto.

Após analisar a Linguística Textual, a Linguística da Enunciação, a Perspectiva Semiótica e a Perspectiva da Análise de Discurso, verificou-se que, de fato, há pouquíssimo tempo, os instrumentos propostos por essas teorias têm sido utilizados para mediar a relação entre professor e aluno que se estabelece quando se almeja trabalhar com textos em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora concebam a necessidade de domínio técnico, por parte do professor, quanto a uma nomenclatura que lhe permita analisar textos, não organizam os aspectos que fundamentam esses instrumentos a partir de um conjunto coeso de itens. Assim, torna-se necessário que o professor, além de

conhecer as teorias, saiba utilizá-las de modo a enfatizar os fenômenos a que pretende fazer referência. Parece ser papel do professor, assim, a partir do conhecimento das diferentes teorias do texto e do discurso, lançar mão dos instrumentos de análise necessários em cada caso em concreto.

Ao fim deste trabalho, muitas questões abrem-se para análise e reflexão posterior. Entre elas, cabe ponderar, por exemplo, quais as categorias de análise que cada teoria ressalta, a fim de identificá-las no texto, possivelmente, de modo a prever uma sistematização maior para o professor em seu trabalho. Parece ser possível elencar itens de análise propostos pelas diferentes teorias, de modo a organizar, de modo mais metodológico e menos intuitivo, as relações a serem estabelecidas entre objetos teóricos e práticas pedagógicas. Talvez, inclusive, questão mais importante que parece encaminhar-se é de que modo pode ser possível mobilizar os constructos propostos pelas diferentes teorias para a prática pedagógica. Pensar sobre isso permite ao professor um acesso mais harmônico entre os elementos passíveis de identificação e análise que são suscitados pelas diferentes formações teóricas.

Finalmente, parece ser importante considerar que, embora de modo tangencial, procurou-se comprovar que o texto é elemento imprescindível em qualquer proposta de ensino de língua materna. Por meio dessa concepção, é argumenta-se, realmente, que o ensino de Língua Portuguesa depende, em grande medida, no reconhecimento, por parte do professor, da importância das teorias apresentadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBISAN, Leci Borges; TEIXEIRA, Marlene. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Organon*, Os estudos enunciativos, Porto Alegre, v. 16, n. 32 e 33, p. 161-80, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do Discurso. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística: princípios de análise*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BENTES, Anna Christina. *Linguística Textual*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 4.ed. Campinas: Pontes, 1995.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2006.

BRÉAL, Michel. *Ensaio de Semântica*. São Paulo: Pontes, 1992.

BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o horrível – volume 1*. Porto Alegre, L&PM, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Dóris de Arruda da. A Linguística da Enunciação e o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, Fortaleza, n. 1, p. 45-8, 1999.

DUCROT, Oswald; ANSCOMBRE, Jean-Claude. Polifonia y argumentación. Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1972.

FINATTO, Maria José Bocorny. Elementos coesivos em redações de vestibulandos: um diálogo entre Linguística Textual e Avaliação. In: UFRGS. Redação Instrumental: Concurso Vestibular 2004. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FIORIN, José Luiz. A Noção de Texto na Semiótica. *Organon*. Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 163-74, 1995.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

GAGNÉ, Gilles. A Norma e o Ensino da Língua Materna. In: BAGNO, Marcos et al. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Unidades Básicas no Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley; FONSECA, Maria Nilma Goes da. O Circuito do Livro e a Escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O Texto na Sala de Aula. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GREIMAS, Algirdas; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org.). Fundamentos Metodológicos da Linguística. Vol. IV. Campinas, 1982.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Orgs.). A leitura e a escrita como práticas discursivas. Pelotas: Educat, 2001.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

KIEFER, Charles. *Um outro olhar*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

KLEIMAN, Angela. Sobre o sujeito e seu papel numa proposta de ensino de leitura. In: Linguística: questões e controvérsias. Série Estudos, n. 10, Uberaba, Fiube, p. 58-68, 1984.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12.ed. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore. O texto: construção de sentidos. *Organon*. Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 21-7, 1995.

KOCH, Ingedore. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

KOCH, Ingedore. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore; FÁVERO, Leonor. *Linguística Textual: Introdução*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.43, n.1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

MUSSALIM, Fernanda. *Análise do Discurso*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso*. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. *Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida. *Texto e Contexto*. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *Autoria e Polifonia na Redação do Vestibular*. In: UFRGS. *A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto*. Porto Alegre: COPERSE/UFRGS, 2008.

SILVA, Deisi Conceição da. *A Produção de Efeitos de Sentidos na Publicidade*. In: FLORES, Valdir do Nascimento; FINATTO, Maria José Bocorny. *Trabalhos de Conclusão dos alunos da primeira edição do Curso de Especialização em Estudos Linguísticos do Texto*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 174-97. Manuscrito.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TATIT, Luiz. *Abordagem do Texto*. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TEIXEIRA, Marlene; FERREIRA, Sabrina. *Leitura na escola: um barco à deriva?* Letras de Hoje, Porto Alegre, v.43, n.1, p. 63-8, jan./mar. 2008.

TERZI, Sílvia Bueno. *A Construção da Leitura*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2008.

WEEDWOOD, Barbara. *História Concisa da Linguística*. 6.ed. São Paulo: Parábola, 2008.