



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS**

ADDISON FRANCISCO DOS SANTOS

**A PRODUÇÃO TEXTUAL E A LINGUÍSTICA DE TEXTO: UMA ANÁLISE
EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

**João Pessoa
2024**

ADDISON FRANCISCO DOS SANTOS

**A PRODUÇÃO TEXTUAL E A LINGUÍSTICA DE TEXTO: UMA ANÁLISE
EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
à Coordenação do Curso de Letras do
Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), como parte dos requisitos para
obtenção da Licenciatura plena em Letras –
Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Gueiros da
Silva

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237p Santos, Addison Francisco dos.

A produção textual e a linguística de texto : uma
análise em livros didáticos de português. / Addison
Francisco dos Santos. - João Pessoa, 2024.

48 f. : il.

Orientador : Leonardo Gueiros da Silva.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências, Letras e Artes, 2024.

1. Produção textual. 2. Linguística de texto. 3.
Livro didático de português. I. Silva, Leonardo Gueiros
da. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 81

ADDISON FRANCISCO DOS SANTOS

**A PRODUÇÃO TEXTUAL E A LINGUÍSTICA DE TEXTO: UMA ANÁLISE
EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
à Coordenação do Curso de Letras do
Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, da Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), como parte dos requisitos para
obtenção da Licenciatura plena em Letras –
Língua Portuguesa.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva

Prof.^a Dra. Fernanda Rosário de Mello

Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira

João Pessoa
2024

DEDICATÓRIA

Dentre as inúmeras pessoas às quais eu poderia dedicar este trabalho, não poderia escolher outra senão o meu professor de português do Ensino Médio, João Alfredo. Lembro-me que, à época, havia em mim um latente gosto por estudar Língua Portuguesa. Enquanto eu me via como um simples aluno cumprindo sua “obrigação”, o senhor enxergou muito mais – viu uma potência bruta, embrionária.

Rapidamente, o senhor, enquanto exímio professor, começou a tecer junto comigo esta potência: pôs vírgulas aonde eu decidi colocar pontos finais, eliminou minhas ambiguidades, fez aquele sujeito simples se tornar um sujeito composto e passar da voz passiva para a voz ativa.

Estão inscritas em minhas memórias as inúmeras vezes em que, durante os intervalos das aulas, conversávamos. Aquele brilho em seus olhos ao falar sobre o curso de Letras... Talvez eu estivesse diante de uma nova definição de paixão, ainda não contemplada pelos dicionários. Assim como o verbo rege o sujeito, essa paixão regia suas aulas. Sempre disposto a ensinar, ministrava as aulas com muita competência, entusiasmo e dedicação.

Não tardou para que eu passasse a admirá-lo. Naquele fecundo terreno, o senhor plantou a semente do desejo – o desejo de cursar Letras. Com isso, me foram dadas algumas oportunidades de ministrar aulas, de preparar projetos, entre muitas outras coisas. Eu segui os seus passos, como o faço ainda hoje. Nessa relação morfossintática professor-aluno, o senhor foi meu advérbio, atribuindo-me novos sentidos.

Agora, ao final dessa jornada, meu único desejo é poder ser para meus futuros alunos metade do que o senhor foi para mim. Se hoje estou satisfeito com a carreira profissional que escolhi, é porque o senhor me deu meios para chegar a essa escolha. Da mesma forma que não há oração sem verbo, não existe um bom aluno sem um excelente professor. Este trabalho é a prova de que eu consegui, de que nós conseguimos. Por isso, eu o dedico ao senhor, excelentíssimo professor João Alfredo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, que sempre esteve comigo ao longo de minha jornada, dando-me forças para prosseguir e alcançar meus objetivos; Ele sempre me guiou e me manteve no caminho certo. A Ele agradeço por todas as graças alcançadas e todos os males desfeitos.

Agradeço aos meus pais, Neli Rodrigues dos Santos e Zenildo Francisco dos Santos. Sem o apoio deles, isso não seria possível. Mesmo distantes, eles sempre se fizeram presentes. Desde o início de meu sonho, quando eu ainda almejava estudar um curso superior, eles me motivaram. Diante das oscilações da vida, eles seguraram em minhas mãos, para que eu não caísse. Agradeço pela educação, amor, afeto, ensinamentos e broncas dadas no decorrer desses 22 anos de existência. Vocês são meu fôlego de vida.

Agradeço também ao professor Leonardo Gueiros da Silva, que aceitou me orientar neste trabalho. Sem ele, eu não poderia realizá-lo. Obrigado, professor, por sua disponibilidade, dedicação, paciência, compreensão, ensinamentos e tantas outras coisas. Graças ao senhor, o processo se tornou muito mais leve e instigante. Agradeço-lhe também pelos ensinamentos nas disciplinas e pelos conselhos de vida. Obrigado pelo companheirismo de sempre. Esta pesquisa é nossa, meu amigo!

Não posso deixar de agradecer aos membros da banca, que, prontamente, se dispuseram a avaliar este trabalho. À professora Fernanda Mello, ao professor Francisco Eduardo e ao professor Tiago Aguiar (suplente), meu muito obrigado! Acredito fortemente que os comentários e posicionamentos de vocês acerca deste trabalho contribuirão significativamente para o meu crescimento. Aproveito a oportunidade para agradecer pelos ensinamentos das muitas disciplinas nas quais nos encontramos.

Por último, e não menos importante, agradeço aos meus professores, colegas, parentes, amigos e demais pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Agradeço a vocês, cujos nomes transbordam os limites dessas páginas, mas que estão grafados em meu coração.

RESUMO

A pesquisa objetiva investigar de que modo e até que ponto os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual estão presentes no ensino de produção textual na coleção de livros didáticos de português *Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem* (2016), de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Para tal, foi realizada uma análise documental descritiva e interpretativa, de caráter qualitativo. Pauta em alguns estudos e pesquisas desenvolvidos Marcuschi (2008 e 2012), Koch (2023) e Antunes (2003 e 2017), a fundamentação teórica da pesquisa se configura de modo a contemplar a dimensão histórica, conceitual e pedagógica da Linguística Textual, que, dentre outras coisas, compreende o texto como fenômeno de interação e que ele deve ser o objeto central do ensino de língua. A partir da exploração dos dados, pode-se concluir que os conhecimentos textuais são abordados de maneira relativamente ampla e satisfatória, possibilitando uma quase que efetiva compreensão dos fenômenos textuais, estando parcialmente alinhados à Linguística Textual e à BNCC. Ao longo da coleção, esses conhecimentos estão presentes de forma tanto explícita quanto implícita. Esses conhecimentos permitem, em parte, alcançar o real objetivo do ensino de língua, que é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ou seja, a capacidade de produzir e de compreender textos orais e escritos, nos mais diversos gêneros. A pesquisa nos revela resultados positivos, dados os grandes avanços empreendidos quanto à circulação e adesão dos postulados teórico-metodológicos da Linguística Textual no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Produção textual; Linguística de Texto; Livro didático de Português.

ABSTRACT

The research aims to investigate how and to what extent the theoretical-methodological assumptions of Textual Linguistics are present in the teaching of textual production in the Portuguese textbook collection *Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem* (2016), by Wilton Ormundo and Cristiane Siniscalchi. To this end, a descriptive and interpretative qualitative documentary analysis was carried out. Based on some studies and research carried out by Marcuschi (2008 and 2012), Koch (2023) and Antunes (2003 and 2017), the theoretical foundation of the research is configured in such a way as to contemplate the historical, conceptual and pedagogical dimension of Textual Linguistics, which, among other things, understands the text as a phenomenon of interaction and that it should be the central object of language teaching. Based on the exploration of the data, it can be concluded that textual knowledge is approached in a relatively broad and satisfactory manner, enabling an almost effective understanding of textual phenomena, being partially aligned with Textual Linguistics and the BNCC. Throughout the collection, this knowledge is present both explicitly and implicitly. This knowledge enables us, in part, to achieve the real goal of language teaching, which is to develop students' communicative competence, i.e. the ability to produce and understand oral and written texts in a wide variety of genres. The research reveals positive results, given the great advances made in the circulation and adherence to the theoretical-methodological postulates of Textual Linguistics in Portuguese language teaching.

Keywords: Textual production; Text linguistics; Portuguese textbook.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
1.1 Contextualização, perguntas, objetivos e justificativa da pesquisa	10
1.2 Metodologia.....	13
 2. Fundamentação teórica	16
2.1 Linguística de Texto: objeto investigativo, fundamentos e breve histórico	16
2.2 Linguística de Texto e produção textual: conceitos e concepções	20
2.2.1 Aprofundando a noção de texto.....	21
2.2.2 Textualidade e critérios de textualização.....	21
2.2.3 Fala e escrita: modalidades em um contínuo.....	22
2.2.4 Da escrita à produção textual.....	23
2.2.5 Gêneros textuais	24
2.3 Produção textual á luz da Linguística Textual: implicações pedagógicas.....	26
2.4 As proposições pedagógicas sobre a produção textual presentes na BNCC	29
 3. Análise	31
3.1 A frente de trabalho <i>Produção de texto</i>	31
3.2 A abordagem dos conhecimentos textuais no livro didático	32
 4. Conclusão	45
 5. Referências bibliográficas.....	48

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo objetiva contextualizar e situar a pesquisa, apresentando suas perguntas e objetivos, bem como justificando os elementos que fomentaram seu surgimento e desenvolvimento; além disso, o capítulo busca descrever os percursos e movimentos metodológicos adotados na pesquisa.

1.1 Contextualização, perguntas, objetivos e justificativa da pesquisa

Ao longo do tempo, com a contribuição de inúmeros pesquisadores, foi possível identificar e refletir sobre algumas concepções de linguagem. Cronologicamente, a primeira delas é a de linguagem como forma de expressão do pensamento. Um de seus postulados era que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos e que deles surge a capacidade de organização lógica do pensamento, que depende da exteriorização do pensamento por meio de linguagem articulada e organizada. Ou seja, a linguagem era tida como uma decodificação do pensamento. Essa concepção, naturalmente, chegou ao ensino de língua portuguesa, que, durante um longo tempo, adotou-a. Nela, ler e escrever eram uma consequência do pensar. Orientado por essa perspectiva, o ensino centrava-se em discussões descritivas e normativas da língua, que era entendida como um objeto desassociado das diversas situações de uso (Geraldi, 1984).

Avançando mais um pouco nos estudos, desenvolveu-se a concepção de linguagem que entendia a língua como instrumento de comunicação. Essa concepção foi baseada nas diversas pesquisas sobre comunicação, dentre as quais se destacam as pesquisas desenvolvidas pelo linguista Roman Jakobson. Nela, a língua passa a ser compreendida como um sistema combinatório de signos. Apesar de surgirem os conceitos de emissor, receptor, canal, código e mensagem, que tentavam descrever e explicar os fenômenos da comunicação humana, essa concepção ainda não levava em conta as condições de produção de cada texto em situações reais de uso (Geraldi, 1984), subsidiando um ensino de língua portuguesa no qual esquemas comunicacionais foram exaustivamente reproduzidos, sem haver, no entanto, uma reflexão e discussão mais profundas acerca deles.

Mais recentemente, surge a concepção de linguagem como interação, entendendo-se que “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é [...] um lugar de interação humana” (Geraldi,

1984, p. 41). Defende-se, portanto, uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, que se realiza por meio das práticas sociais de interação. E nesse mesmo sentido, defende-se também um ensino de língua portuguesa com vistas ao domínio da língua, objetivando utilizá-la em situações concretas de uso, levando-se em consideração as intenções comunicativas, os interlocutores, a situacionalidade, dentre outros elementos.

Sob essa perspectiva interacional, na qual os estudos sobre a linguagem não podem estar desvinculados dos usos e dos sujeitos que os realizam, uma gama de teorias linguísticas foram criadas e desenvolvidas, dentre as quais se situa a Linguística Textual.

Os estudos da Linguística Textual são iniciados na Europa Central, na década de 1960. Ela pode ser entendida como “[...] o ramo da Linguística que toma o texto como objeto de estudo” (Koch, 2020), lidando com seus processos de produção e recepção, quer seja na modalidade oral, quer seja na modalidade escrita. Mapeando-se a Linguística Textual, podem-se observar três diferentes momentos, nos quais o texto assume diferentes concepções: inicialmente, ele é entendido como uma unidade de análise superior à frase, sendo, portanto, o nível mais alto do sistema linguístico; em um segundo momento, ele passa a ser entendido como o produto da competência comunicativa dos falantes/escritores; e mais contemporaneamente, ele é concebido como um produto de linguagem de natureza social, discursiva, cognitiva e interacional. É válido ressaltar que as fases da Linguística Textual e suas respectivas formas de compreender o texto estão diretamente ligadas às concepções de linguagem desenvolvidas ao longo do tempo.

Com a consolidação dessas teorias, não demorou muito para que as reflexões suscitadas por elas provocassem mudanças no ensino de língua portuguesa, que até então tinha como objeto central as regras gramaticais. Para a efetiva implementação da concepção interacional de linguagem no ensino, entre o final dos anos 70 e o início dos anos 80, chegou-se à conclusão de que era necessário substituir o estudo das regras gramaticais pelo estudo do texto, compreendido como o elemento por meio do qual os sujeitos interagem em práticas sociais. Rapidamente, essa concepção foi adotada e defendida, inicialmente, pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e, posteriormente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos documentos oficiais que, em momentos distintos (1997 e 2017, respectivamente),

nortearam/norteiam o ensino (de língua portuguesa). Em ambos, estão presentes a adoção da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e a centralidade do texto.

Agora presentes na BNCC, documento de cunho normativo, cujo objetivo é definir o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer da Educação Básica, essas discussões sobre linguagem chegam de maneira mais intensa no ensino, atingindo desde o projeto político-pedagógico das instituições de ensino até os planos de aula e as posturas pedagógicas adotadas pelos professores, alcançando, inclusive, a seleção do material didático. Este, geralmente em forma de livro, é um importante instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem: o livro didático serve, para os alunos, como uma fonte de acesso a informações, possibilitando a aquisição e construção de conhecimentos; para o professor, ele funciona como um guia de ensino. Além disso, em sua elaboração, ele mobiliza teorias e metodologias próprias à sua área de conhecimento e relacionadas aos interesses daqueles que o formulam. Por esses e outros motivos, a escolha do livro didático é extremamente importante.

Dessa importância, surge, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa visa à compra e distribuição de livros e materiais didáticos adequados a cada nível educacional, para escolas públicas de todo o país. Ao longo desses 80 anos, o programa passou por inúmeras modificações e aperfeiçoamentos, tendo diferentes nomes e formas de execução.

Diante dessa breve apresentação e discussão de questões de linguagem, ensino de língua portuguesa e material didático, sendo, portanto, defendido que o ensino de português deve ter como objeto central o texto, perspectiva defendida pelos documentos oficiais, surgem algumas indagações.

Pergunta Geral:

De que modo e até que ponto os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual estão presentes no ensino de produção textual em livros didáticos de português?

Perguntas Específicas:

A) Quais são as discussões sobre o ensino de texto presentes nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa?

B) Qual(is) a(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s) e organização didática adotadas pelo material didático selecionado no tocante à produção textual?

C) No material didático selecionado, de que modo são abordados os conhecimentos textuais, seu alinhamento com a Linguística Textual e com os documentos oficiais?

Partindo dos questionamentos propostos, e no intuito de respondê-los, almeja-se alcançar os seguintes objetivos geral e específicos:

Objetivo Geral:

Observar de que modo e até que ponto os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual estão presentes no ensino de produção textual em livros didáticos de português.

Objetivos Específicos:

A) Investigar quais são discussões sobre o ensino de texto presentes nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa;

B) Descrever a(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s) e a organização didática adotadas pelo material didático selecionado no tocante à produção textual;

C) Analisar, no material didático selecionado, de que modo são abordados os conhecimentos textuais, seu alinhamento com a Linguística Textual e com os documentos oficiais.

A pesquisa surge, portanto, através de uma relação triádica/triangular: objetiva-se observar de que maneira os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual contribuem com a compreensão do fenômeno de produção textual e de que modo essa produção de texto sob o viés da Linguística Textual é abordada em livros didáticos de português.

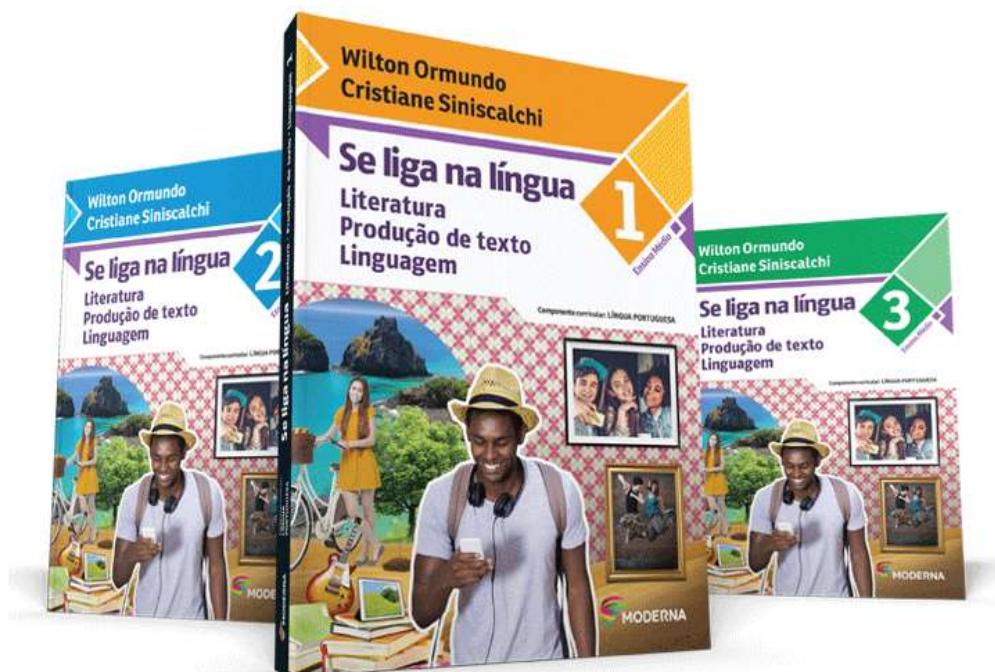
1.2 Metodologia

A pesquisa aqui realizada é uma análise documental descritiva e interpretativa, ou seja, de caráter qualitativo. Busca-se, portanto, explorar os dados a partir de documentos e extrair deles interpretações coerentes com base em critérios estipulados.

Neste tipo de pesquisa, destaca-se, portanto, a seleção documental, o acesso a ela e sua análise.

A coleção de livros *Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem* (2016), de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, foi definida como o *corpus* para o desenvolvimento dessa pesquisa. Publicada pela editora Moderna (São Paulo, 2016), a referida coleção, que trata do componente curricular Língua Portuguesa, possui três volumes, sendo cada um deles destinado a um segmento do Ensino Médio (1º, 2º e 3º Ano). Os livros são organizados em torno de três frentes de trabalho, a saber: Literatura, Produção de Texto e Linguagem, as quais se configuram, respectivamente, por meio de unidades, capítulos, seções e subseções. Visando alcançar os objetivos da pesquisa, analisaremos apenas a frente de Produção de Texto.

Figura 1 - Coleção “*Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem*” (2016)



Fonte: reprodução, Editora Moderna, disponível em: <https://pnld2018.moderna.com.br>

É válido também ressaltar a formação dos autores da coleção. O Wilton Ormundo é bacharel e licenciado em Letras (habilitações Português/Linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, professor de português e diretor pedagógico em escolas do Ensino Médio em São Paulo por 19 anos. Por sua vez, Cristiane Siniscalchi é bacharela e licenciada em Letras (habilitação

Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mestra em Letras (área de concentração: Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 23 anos, além de coautora de livros didáticos e paradidáticos.

A escolha da coleção *Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem* (2016) como objeto de investigação se deu por se tratar de um material didático que, dentre outras coisas, reserva um espaço para discussões sobre produção textual, destacando-se o trabalho com os gêneros textuais. Essa prática está, em certa medida, alinhada à BNCC, que define o texto como o elemento central no ensino de língua; além disso, reforça um dos posicionamentos de Marcuschi (2008), que afirma que todo o uso de linguagem ocorre por meio de textos, e estes se realizam por meio dos gêneros textuais. De modo geral, a coleção mostrou-se capaz de dar contas dos objetivos e perguntas levantados na pesquisa. Além disso, trata-se de uma coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que comprova que estamos lidando com material pedagógico autorizado a circular em escolas públicas brasileiras, fato que reforça a relevância de se analisar o material selecionado.

Com o intuito de responder às perguntas e alcançar os objetivos de pesquisa anteriormente apresentados, serão elencados dois critérios de análise, que direcionarão o gesto analítico aqui empreendido:

- I. Concepção de texto – este critério busca compreender qual é a concepção de texto adotada pelos autores da obra *Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem*.
- II. Conhecimentos da Linguística Textual – pretendemos, por meio deste critério, levantar quais conceitos e métodos da Linguística Textual estão atravessados na obra.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo revisitar algumas das principais discussões teórico-metodológicas e pedagógicas a partir dos fundamentos da Linguística Textual, com o intuito de contextualizar e embasar a pesquisa aqui desenvolvida, além de apresentar uma breve discussão sobre as proposições pedagógicas da BNCC no tocante à produção textual. A fim de alcançar tal objetivo, o capítulo será dividido em quatro seções, três delas incidindo em diferentes aspectos teóricos da LT e uma focando na BNCC e seus postulados.

2.1 Linguística de Texto: objeto investigativo, fundamentos e breve histórico

Surgindo na década de 1960, a Linguística de Texto desenvolveu-se em ritmo acelerado e em diferentes perspectivas, adotando o princípio basilar de que o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. Neste mesmo sentido, ela assevera que a gramática da frase era insuficiente para descrever e explicar os fenômenos textuais. Por esses motivos, tornou-se interessante o desenvolvimento de uma análise sistemática que visasse à compreensão do que seja e de como se faz uma Linguística de Texto, englobando seu objeto, objetivos e métodos.

Desde sua gênese à contemporaneidade, a Linguística de Texto (Linguística Textual ou, simplificadamente, LT), mostrou-se uma das linhas de pesquisa mais promissoras, porque seus resultados, embora não definitivos, possibilitam uma revitalização teórica à Linguística e propiciam soluções ao ensino de línguas. Entretanto, antes de apresentamos definições, conceituações ou mesmo contribuições da Linguística Textual, faz-se necessário recorrermos ao seu percurso histórico, de modo a observarmos o seu surgimento e desenvolvimento.

Com origem na Europa Central, especialmente na Alemanha, por volta da segunda metade da década de 1960, a Linguística de Texto se consolida como disciplina e apresenta como objeto de investigação o *texto*, compreendido de diferentes modos na medida em que as vertentes de estudo se ampliavam. As múltiplas concepções de texto que fundamentaram os estudos e pesquisas em Linguística Textual e que, em determinados momentos, sobrepunham-se, advinham de diferentes perspectivas, dentre as quais podemos destacar a gramatical, comunicativa, cognitiva e sociocognitiva-interacional, como pode ser observado em Koch (2023).

O surgimento da LT faz parte de um amplo conjunto de esforços teóricos que buscavam transpassar os limites da frase. É válido ressaltar que, segundo Marcuschi (1998), seu surgimento ocorreu de forma independente e simultânea, em diversos países internos e externos à Europa Central, os quais apresentavam propostas teóricas diversificadas. Em seu desenvolvimento, pode-se distinguir três momentos que abarcam preocupações e demandas teóricas bem diversas umas das outras. Entre os autores, porém, não há um consenso em relação à existência de uma cronologia na transição de um momento para outro.

No primeiro momento, que inicia por volta da segunda metade da década de 1960 e vai até meados da década de 1970, o interesse da Linguística Textual destinava-se, predominantemente, à análise transfrástica. Partia-se da frase para o texto, justamente porque os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou semânticas, dentre os quais destaca-se a co-referenciação, fenômeno cujo funcionamento ultrapassa os limites do nível frasal. Neste período, os estudos apresentavam um caráter ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista. Cabe mencionar que, neste primeiro momento de constituição da LT, um dos principais conceitos de texto era o de Harweg (1968), que entendia esse objeto como “uma sequência pronominal ininterrupta” e que uma das suas características fundamentais era o fenômeno do múltiplo referenciamento.

No segundo momento, motivado pelo êxito da gramática gerativa, à época em clara evidência no cenário intelectual, buscou-se a descrição da competência textual do falante, com desdobramento na construção de gramáticas textuais. Nas primeiras propostas de elaboração dessas gramáticas, tentou-se construir, conforme destaca Marcuschi (1998), *o texto como objeto da Linguística*. Apesar das divergências, as propostas de elaboração de gramáticas textuais dos diferentes autores tinham, além do objetivo, alguns postulados em comum, dentre eles a asserção de que todo falante nativo possui um conhecimento acerca do que seja um texto. A título de curiosidade, neste momento, defendia-se que o texto era uma unidade teórica formalmente construída.

Esse momento da LT foi marcado pela adoção de uma perspectiva que concebia o texto como a unidade hierarquicamente mais elevada dentro do sistema linguístico e que as suas estruturas possíveis no interior de cada língua deveriam ser descritas e determinadas pelas regras de uma gramática textual, à semelhança da gramática gerativa chomskyana. Cabia, portanto, aos linguistas textuais desta fase, conforme Koch (2023),

verificar o que concede ao texto tal *status*, formular critérios para a delimitação de textos e desvendar as inúmeras espécies de textos.

Dada a relativa consolidação dessa fase, os linguistas de texto passam a sentir a necessidade de ir além das abordagens puramente sintático-semânticas, tendo em vista ser o texto a unidade básica da comunicação e interação humanas. Diante disso, adota-se a perspectiva pragmática, que rapidamente conquista autonomia e relevância nas pesquisas sobre o texto. Como resultado dessa adoção, surgem as teorias de base comunicativa, que, em linhas gerais, buscavam “conexões determinadas por regras, entre o texto e seu contexto comunicativo-situacional, mas tendo sempre o texto como ponto de partida dessa representação” (Koch, 2023, p.27).

Decorrente disso, integra-se à pesquisa em Linguística Textual uma nova dimensão, a qual compreende a língua a partir de seu funcionamento nos processos comunicativos, e não mais como um sistema autônomo. Passa a interessar, portanto, os “textos-em-funções” (Schmidt, 1973; Gülich & Raible, 1977 *apud* Koch, 2023, p. 27). Deixando de ser vistos como produtos acabados, os textos passam a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa e instrumentos capazes de realizar as intenções comunicativas e sociais do falante. Assim, segundo Koch (2023), passa a ser desenvolvido, na metade da década de 1970, um novo modelo teórico, que compreende a língua como uma forma, um meio de comunicação social, interligada a outras atividades (não linguísticas) dos seres humanos.

Na década de 1980, a partir da sensibilização de que todo fazer está, necessariamente, acompanhado de processos de ordem cognitiva, os estudos do texto ganham uma nova orientação. Com o impulso nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser concebido como o resultado de processos mentais. Essa abordagem é denominada procedural e, de modo geral, postula que “os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso” (Koch, 2023, p.34). Desse modo, conforme Beaugrande & Dressier (1981), o texto se origina a partir de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas entre si.

A virada cognitiva possibilitou o surgimento de outras abordagens, levando a Linguística Textual à formulação de novas concepções de texto. Uma das perspectivas que ganha importante destaque no cenário intelectual é a concepção interacional/dialógica da língua, por meio da qual, pontua Koch (2023, p. 44), “os

sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”. Ou seja, o texto é, por excelência, uma atividade interativa, através da qual os sujeitos colaboram para a produção de sentidos; ele mobiliza não apenas o sistema linguístico, mas também esquemas mentais, conjunto de saberes e elementos contextuais/situacionais.

No terceiro momento, portanto, passa-se a estudar o texto dentro de um contexto de produção, além de compreendê-lo não mais como um produto, mas sim como um processo resultante de operações linguísticas, comunicativas e cognitivas; diante disso, objetivou-se a elaboração de uma teoria de texto, que se dispõe a investigar a constituição, funcionamento, produção e compreensão dos textos em uso. Nesta fase, adquire grande importância o contexto pragmático, os processos cognitivos e o conjunto de elementos externos ligados à produção, recepção e interpretação de textos. Marcuschi (1998) pontua que, já no final da década de 1970, ganha importante destaque a noção de *textualidade*, em detrimento das gramáticas de texto.

Diante do que foi exposto, pode-se observar que o texto, objeto de investigação da Linguística Textual, adquire diferentes concepções a depender do momento e da perspectiva adotada. Nesse viés, Marcuschi (1998) identifica duas alternativas básicas para definir o texto: a primeira parte de critérios internos ao próprio texto (observação do texto por meio de um olhar imanente ao sistema linguístico); e o segundo parte de critérios temáticos ou externos ao sistema (consideração do texto como uma unidade de uso ou de comunicatividade). Para ilustrar o que pontua o autor, podemos citar um exemplo de definição de texto, dentre os vários, que se enquadre em cada uma das alternativas, como a concepção proposta por Harweg (1968, p. 148, apud Marcuschi, 2012, p.24), na qual o múltiplo referenciamento é uma característica fundamental que constitui o texto, destacando-se, portanto, os critérios internos; ou a definição formulada por Schmidt (1973, p. 237, apud Marcuschi, 2012, p. 27-28): “Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação [...], sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível”. Nela, o texto é compreendido como uma unidade comunicativa, sendo tematicamente orientada.

Por fim, podemos verificar que a Linguística de Texto, desde seu surgimento até a atualidade, percorre diferentes caminhos e ganha inúmeros contornos, na medida em que passa a abarcar em sua agenda diferentes preocupações teóricas. De início, uma

disciplina de base puramente gramatical, passando para uma orientação pragmático-discursiva, ela torna-se uma disciplina com tendência sociocognitivista e interacional. A Linguística de Texto flutua por diferentes momentos a fim de consolidar-se enquanto disciplina e de delimitar e definir seu objeto e métodos de investigação. Desse modo, assumimos, com vistas a uma sistematização, a definição geral provisória de Linguística de Texto nos termos defendidos por Marcuschi:

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais e escritos. [...] Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que se realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (Marcuschi, 2012, p. 33)

A Linguística Textual deve ser entendida, segundo Marcuschi, como o campo de estudo que busca compreender as operações, processos e mecanismos ligados à produção, funcionamento e recepção de textos nas suas diferentes modalidades, levando em consideração aspectos de ordem linguística, comunicativa e cognitiva.

O autor conclui destacando o importante papel desempenhado pela Linguística de Texto no ensino de língua e na produção de manuais destinados a estudar textos. Ela deve, portanto, atuar de forma fundamental na elaboração de exercícios e no desenvolvimento da capacidade interpretativa do leitor, oferecendo-lhe um instrumental para ampliar sua capacidade de compreensão (e de produção, acrescento) de textos. Nas seções seguintes, desenvolveremos essas questões.

2.2 Linguística de Texto e produção textual: conceitos e concepções

A realização do ensino de língua por meio de textos é, atualmente, um consenso entre os linguistas. Essa prática é igualmente sustentada e orientada pelos documentos oficiais reguladores do ensino (neste caso em específico, a BNCC). A questão que este trabalho busca levantar não reside na aceitação deste postulado, mas na maneira como ele é posto em prática, uma vez que, em sala de aula, muitas são as formas de se trabalhar o texto e seus processos de produção e recepção.

Como vimos, a Linguística de Texto avançou rapidamente em um breve período de tempo, sendo hoje uma das linhas de pesquisas mais férteis, com inúmeras produções. Apesar da resistência da tradição, os fundamentos da Linguística Textual já estão circulando fortemente nos diferentes espaços pedagógicos. Para firmarmos uma conclusão a respeito disso, devemos antes nos aprofundar em mais algumas discussões, concepções, categorias e noções da área.

2.2.1 Aprofundando a noção de texto

Para consolidarmos a noção de texto, devemos, em primeiro lugar, discorrer brevemente sobre a concepção de língua na qual essa categoria está fundamentada. Na seção anterior, vimos que a língua, contemporaneamente, é vista por meio de uma perspectiva interacional. Esse viés concebe a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Ela é um conjunto de práticas sociais por meio das quais os falantes/ouvintes e escritores/leitores “agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância [...]” (Marcuschi, 2008, p. 61). Embora seja ressaltado o funcionamento social da língua, os aspectos relativos ao sistema não são ignorados.

Nessa perspectiva, o texto é considerado tanto organizacional quanto funcionalmente. Segundo Marcuschi (2008), ele não é um mero artefato linguístico, mas um evento que, inserido em contextos comunicativos, realiza-se em forma de linguagem. O texto é uma atividade colaborativa de produção de sentidos. Ele pode, ainda dentro dessa perspectiva, ser compreendido como uma unidade sistêmico-funcional: tanto o sistema quanto o funcionamento (uso) são fundamentais na produção e recepção de textos. Por fim, é importante destacar que o texto não é uma unidade formal da língua, apesar de seu caráter sistêmico.

2.2.2 Textualidade e critérios de textualização

Desde a primeira fase da Linguística Textual, era possível afirmar, com certa segurança, que a sequência de enunciados em um texto não pode ser aleatória. Logo percebeu-se que produzir textos era uma atividade estratégica, envolvendo a realização de escolhas e utilização de sistemas. Ou seja, nem toda a sequenciação de enunciados constituía um texto.

Diante disso, Beaugrande (1997, p. 13, apud Marcuschi, 2008, p.89) diz que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”. Isso quer dizer que a textualidade não depende puramente de aspectos linguísticos, mas, sobretudo, da processabilidade cognitiva e discursiva operada pelos falantes. Nos termos de Marcuschi (2008), o texto precisa oferecer acesso interpretativo a um indivíduo.

Nesse mesmo sentido, Beaugrande e Dressler (1997) postulam que produzir um texto como um evento requer a articulação de três aspectos (linguístico, social e cognitivo) e formulam, a partir daí, os critérios de textualidade. Estes podem ser entendidos, genericamente, como os elementos que conferem ao texto tal status. Dois deles são orientados pelo texto (coesão e coerência), dois pelo aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade), um pelo aspecto computacional (informatividade) e dois pelo aspecto sociodiscursivo (situacionalidade e intertextualidade).

Não nos deteremos a detalhar cada um deles, porém é importante destacar que, conforme Marcuschi (2008), esses critérios não devem ser entendidos como regras ou princípios que garantem a boa formação textual. Eles devem ser compreendidos como critérios de acesso à produção de sentido.

2.2.3 Fala e escrita: modalidades em um *Continuum*

Com base no que foi apresentado e discutido anteriormente, podemos compreender o texto como sendo um evento sociocomunicativo, resultado de uma coprodução entre interlocutores. Tal processo interacional pode se realizar por meio do *texto falado* ou do *texto escrito*.

No texto escrito, como observam Koch e Elias (2023), em função do distanciamento entre escritor e leitor, não há uma participação ativa e direta deste no processo de coprodução. A dialogicidade ocorre por meio de uma relação “ideal”, na qual o escritor tende a considerar a perspectiva de um leitor previsto, prevendo suas possíveis respostas e reações. É interessante observarmos que os contextos de produção e de recepção não coincidem, uma vez que escritor e leitor não se situam no mesmo tempo e espaço. Essa “ausência” atribui ao texto escrito outra especificidade: pelo fato de não ocorrer em um contexto imediato, o escritor tem mais tempo para planejar seu texto, pode executá-lo com mais calma e, por fim, revisá-lo.

Por outro lado, o texto falado surge, emerge no próprio momento da interação. Nele, falante e ouvinte estão presentes, o que implica um processo de coautoria. Ocorre, portanto, uma interlocução ativa. Consequentemente, não há, como no texto escrito, tempo hábil para o planejamento, execução tampouco revisão do texto. Soma-se a isso o fato de que produção e recepção ocorrem simultaneamente. Cabe ressaltar, porém, que, em determinadas situações de interação, o texto falado pode conter menor grau de coprodução. Isso ocorre quando, em um contato que envolve dois interlocutores, um deles domina ou monopoliza o turno de fala, discorrendo sobre um tema ao qual ambos dedicam sua atenção, conforme exemplifica Koch e Elias (2023).

Fala e escrita são, desse modo, duas modalidades de uso da língua. Embora utilizem o mesmo sistema linguístico, cada qual possui suas características. Isso significa dizer que a escrita não é uma simples tentativa de transcrição da fala. Não podemos, no entanto, vê-las de forma dicotômica. Hoje, acredita-se que as práticas de produção textual estão situadas ao longo de um *continuum*: de um lado, a conversação espontânea e, de outro, a escrita forma; entre elas, uma diversidade de textos que possuem características de ambas as modalidades, tendendo mais a uma ou mais a outra. O aspecto central nesta questão, conforme nos revela Marcuschi (2008), é a impossibilidade de situar a fala/oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, uma vez que ambas integram o mesmo sistema da língua; são realizações de uma mesma gramática, mas que possuem particularidades bem marcadas.

Em seu texto, Marcuschi (2008) pontua que, atualmente, ainda há uma forte tendência de pensamento que sugere que um dos objetivos da escola é o ensino da modalidade escrita. Concordamos com o autor quando ele diz que, ao se enfatizar o ensino da escrita, não se deve ignorar a fala, porque ambas possuem regras próprias e demandas sociais específicas, as quais devem ser trabalhadas sistematicamente no espaço escolar.

2.2.4 Da escrita à produção textual

Talvez porque, como mencionado há pouco, a escola privilegie a modalidade escrita ou talvez porque, também no âmbito do ensino, ela tenha recebido destaque por ser considerada socialmente como representante do padrão ideal de língua, nós somos constantemente solicitados a produzir e ler textos escritos. A escrita, que antes era exclusiva dos eruditos, tornou-se amplamente acessível, fazendo parte das mais variadas

esferas sociais. Não só a função, mas também a própria noção de escrita vem ganhando novos contornos ao longo do tempo. Sobre isso, é possível observar que o modo como concebemos a escrita está diretamente relacionado à forma como entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve.

Se adotarmos, por exemplo, a concepção de linguagem enquanto sistema autônomo e acabado, consequentemente compreenderíamos a escrita como uma apropriação desse sistema e de suas regras; o texto, portanto, seria o produto de uma codificação realizada pelo escritor (a ser decodificado pelo leitor). O foco da escrita estaria, inegavelmente, na língua.

Se, por outro lado, concebermos a língua(gem) como forma de expressão do pensamento, entenderíamos a escrita como uma atividade através da qual um sujeito – dono do dizer – expressa seus pensamentos e intenções, sem, no entanto, considerar seu leitor; nesse caso, o texto seria um produto do pensamento do escritor. O foco, obviamente, recai sobre o escritor. Essa concepção teve grande adesão no ensino, muito presente nas aulas de interpretação de texto, materializada na tendenciosa e famigerada pergunta: “O que o autor do texto quis dizer?”.

E se aderirmos, por fim, a uma concepção interacional de língua, passamos a conceber a escrita como produção textual, exigindo do (co)produtor a ativação de conhecimentos, a mobilização de estratégias e a cooperatividade; o texto passa a ser, nesse sentido, um evento comunicativo condicionado por aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. Nitidamente, o foco incide sobre a interação entre os sujeitos de linguagem. A escrita é um resultado, produto da interação e diálogo, e o sentido é uma construção colaborativa. Dentro dessa visão, escrever, conforme Koch e Elias (2023), demanda a ativação e mobilização de diversos sistemas de conhecimentos: linguístico, enciclopédico, textual e interacional.

2.2.5 Gêneros textuais

O estudo dos gêneros textuais, antes concentrado na literatura, é bastante antigo, surgindo com Platão (tradição poética) e com Aristóteles (tração retórica). Atualmente ocorre uma revitalização dessas discussões. Os gêneros dizem respeito ao uso da língua no cotidiano e nas mais variadas formas; adotando a posição de Carolyn Miller (1997, apud Marcuschi, 2008, p.149), eles são uma “forma de ação social”, um “artefato cultural”, e formas culturais e cognitivas de ação social presentificadas na linguagem.

Uma das teses centrais adotada e defendida por Marcuschi (2008, p. 154), com a qual concordamos, é a de que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Isso porque, ainda segundo o autor, todas as manifestações verbais ocorrem por meio de textos, que se realizam por meio de algum gênero. Em outras palavras, a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual.

Quando utilizamos um gênero textual, não utilizamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. A apropriação dos gêneros textuais, como aponta Bronckart (1999, apud Marcuschi, 2008, p.154), é “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Devemos, dessa forma, conceber os gêneros com formas culturais e cognitivas de ação social materializada por meio da linguagem, e não como modelos estanques ou estruturas rígidas. Koch e Elias (2023), utilizando-se dos estudos de Bakhtin, afirmam que os gêneros são enunciados relativamente estáveis, por meio dos quais estruturamos nossas produções. Ou seja, os gêneros são formas socialmente preestabelecidas quanto à estrutura, mas que apresentam certa flexibilidade.

Ainda em termos bakhtinianos, um gênero se caracteriza por sua composição, conteúdo e estilo – todos esses elementos estão indissoluvelmente ligados no enunciado. O plano composicional diz respeito ao conjunto de elementos que compõem um determinado enunciado, possibilitando identificá-lo como pertencente a um gênero e não a outro; são as características estruturais do gênero e sua disposição no enunciado. O conteúdo temático, por sua vez, refere-se ao tema esperado no tipo de produção em destaque, designando não só o assunto tratado, mas também a natureza discursiva do próprio gênero. O estilo, enfim, estando vinculado a determinadas unidades temáticas e composicionais, relaciona-se às escolhas linguísticas e construções discursivas assumidas pelo autor, o tipo de relação estabelecida entre os interlocutores, dentre outras coisas.

Dentro dos estudos sobre o texto e seus elementos constitutivos, são identificadas e descritas três categorias fundamentais. Primeiramente, temos o *tipo textual*, uma espécie de sequência linguística, construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição ou modo de organização textual. Os tipos textuais conhecidos são narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Em segundo lugar, há o próprio *gênero textual*, sendo eles textos materializados em situações

comunicativas. São os textos encontrados no cotidiano e que apresentam características composicionais, objetivos comunicativos bem definidos. É válido ressaltar que os tipos textuais e os gêneros textuais não constituem uma dicotomia, mas são complementares. Por fim, temos o *domínio discursivo*, compreendido como uma esfera da atividade humana. Ele não abrange gêneros específicos, mas origina vários deles. São, em último caso, práticas discursivas nas quais um conjunto de gêneros textuais pode ser identificado.

Mais recentemente, passou a ganhar grande destaque nos estudos dos gêneros a discussão sobre os suportes dos gêneros textuais, entendidos como os locais ou continentes de gêneros (a título de exemplo, temos os jornais, livros ou revistas). No entanto, como observa Marcuschi (2008), existem alguns equívocos ao se definir os limites entre o gênero e o seu suporte. O autor define o suporte de um gênero como sendo “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (2008, p. 147). Em outros termos, o suporte é um lugar (físico ou virtual), que tem formato específico e que serve para fixar e mostrar o texto.

Há suportes que foram idealizados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos; são típicos ou característicos, produzidos para essa finalidade. São conhecidos como suportes convencionais. Há outros, porém, que operam como suportes ocasionais ou eventuais; eles podem trazer textos, mas não são destinados a essa finalidade de modo sistemático e na atividade comunicativa regular. Estes são conhecidos como suportes incidentais. Um exemplo de suporte convencional é o livro, pensado para fixar um ou mais gêneros (romance, tese de doutorado etc.) Um exemplo de suporte incidental, por outro lado, pode ser uma roupa, que, a princípio, não tem a função de fixar textos, mas hoje em dia porta textos dos mais variados gêneros.

Com isso, defendemos, assim como Marcuschi (2008), a ideia de que o suporte não é neutro ao gênero e de que o gênero não é indiferente ao suporte. Ainda não se pode precisar o alcance dessa interferência, mas uma observação preliminar a ser feita diz respeito à importância do suporte: ele permite que o gênero circule na sociedade e deve influenciar, de algum modo, a natureza do gênero suportado.

2.3 Produção de texto à luz da Linguística Textual: implicações pedagógicas

Como observa Antunes (2003), toda prática pedagógica de ensino de português tem subjacente, de modo mais implícito ou explícito, uma determinada concepção de língua/linguagem. Isso significa dizer que todas as atividades realizadas em sala de aula estão dentro de um conjunto teórico, por meio do qual os fenômenos linguísticos são observados e compreendidos; a definição dos objetivos, a seleção dos objetos de estudo, a escolha dos procedimentos metodológicos, dentre outras coisas, são determinadas pela concepção de língua adotada.

Desse modo, diante das discussões apresentadas nas seções anteriores, fica evidente que assumir a concepção interacional, funcional, dialógica e discursiva de língua – da qual deriva o princípio de que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (Antunes, 2003, p.42) – acarreta, inevitavelmente, uma série de implicações pedagógicas importantes e que devem ser consideradas. Neste sentido, para darmos continuidade às discussões pretendidas, resgatamos uma importante questão colocada por Marcuschi (2008, p. 50): quando se ensina português, o que se ensina?

Em um exame da maneira como o estudo da língua portuguesa acontece, Antunes (2003, p.19) verifica a persistência de uma prática pedagógica que conserva, nas palavras da autora, “a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. Sob estas condições, se pratica “a não linguagem”, uma vez que ninguém se comunica através deste modelo; ou seja, em sala de aula, exercita-se “a não textualidade da língua”, contrariando a atuação realizada por meio da fala e da escrita (Antunes, 2017). Na aula de português, predomina o estudo improdutivo das nomenclaturas, classificações e outras irrelevâncias metalinguísticas, não contemplando o funcionamento interativo da língua, que, reforçamos, só ocorre por meio de textos. Schmidt (1978, p. 172, *apud* Antunes, 2017, p.35) conclui que “a frase deve ser analisada a partir do texto-em-função, e não o texto a partir da frase. É ao nível do texto, ou melhor, como processo de textualização, que a frase adquire sua função”.

Se a concepção adotada postula que o uso da língua ocorre apenas por meio de textos, não podemos, portanto, eleger outro item como objeto de estudo, de análise, de prática e de avaliação das aulas de português. Naturalmente, isso não impede ou proíbe a abordagem da frase, da palavra ou de outras unidades, contanto que isso seja textualmente relevante. Em outras palavras, não se trata de eliminar os aspectos de ordem gramatical (o que é impossível, uma vez que a gramática é uma engrenagem

indispensável ao funcionamento da língua), mas se trata de um deslocamento, reorientação ou mesmo mudança de foco do estudo da língua.

Assumindo efetivamente as implicações dessa concepção de “língua-em-função” (Schmidt 1978, apud Antunes, 2003, p.109), a escola poderá se afastar da perspectiva nomeadora e classificatória, onde o texto, por diversas vezes, serve apenas para ilustrar uma noção gramatical, não se constituindo como o objeto de estudo, mas como um recurso por meio do qual se estudará a metalinguagem. O que se pretende com a adoção dessa perspectiva é chegar aos usos sociais da língua; as aulas de português teriam, portanto, o objetivo de desenvolver a competência dos alunos para o pleno exercício da fala, escrita, escuta e leitura.

Para tal, devemos ter em mente que, segundo Antunes (2017, p.135), “[...] toda ação verbal só ocorre sob a forma de algum gênero de texto, então, trabalhar em sala de aula com textos é, necessariamente, trabalhar com gêneros textuais”. Em outros termos, o estudo da língua deve ocorrer por meio do estudo dos gêneros textuais, porque eles são o que, de fato, foi dito ou escrito acerca de algum objeto e com alguma finalidade específica, em uma determinada situação real de interação; a frase, ao contrário, é uma hipótese, um modelo daquilo que poderia ser dito ou escrito.

Em resumo, o texto, manifestado sob a forma dos mais diversos gêneros, é o “resultado da compreensão das reais condições da ocorrência de qualquer atividade de linguagem” (Antunes, 2017, p. 29); ele, portanto, possibilita a compreensão mais integral e mais consistente dos fenômenos linguísticos – alguns dos quais só podem ser compreendidos na dinâmica textual – e, justamente por isso, deve ser tomado como o objeto da aula de português.

Partindo-se desse pressuposto, a aula de português buscaria compreender os propósitos comunicativos dos gêneros, suas formas de composição, as operações linguísticas empregadas na realização de um gênero, os registros de linguagem mais adequados a cada gênero, a disposição formal do gênero em seu suporte, as relações entre oralidade e escrita, dentre outras coisas.

No ensino, essa perspectiva implica uma produção de textos (orais e escritos), enquanto atividade interativa, compreendida como relação cooperativa entre duas ou mais pessoas; cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes; em decorrência das diferentes funções que cumpre e dos diferentes gêneros pelos quais se realiza, varia quanto à sua forma; supõe condições de produção e recepção diferentes na

fala e na escrita; especialmente na escrita, compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), entre outras coisas.

2.4 As proposições pedagógicas sobre a produção textual presentes na BNCC

Elaborada pelo MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidades da educação brasileira, conforme anteriormente apresentado, a BNCC é um documento normativo que visa “definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), sendo implementada no dia 22 de dezembro de 2017.

No tocante ao componente curricular Língua Portuguesa, o documento assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, para a qual a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p. 67), perspectiva já assumida por outros documentos, como os PCN. Desse modo:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 67).

A organização do referido componente curricular ocorre por meio de princípios e eixos de aprendizagem. Isso se aplica tanto no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) quanto no Ensino Médio. São definidos quatro eixos/práticas de linguagem (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica), em torno dos quais estão situados os princípios. Os conteúdos, habilidades e objetivos são definidos a partir dos textos e dos gêneros aos quais eles pertencem, sempre os relacionando aos seus contextos de produção.

Voltando-se especificamente para o eixo de Produção de Textos, que lida mais diretamente com os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual, podemos entendê-lo, segundo a BNCC, com sendo o eixo que “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do

texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BNCC, 2017, p. 76).

Ao chegar ao Ensino Médio, segmento de ensino ao qual a coleção de livros – *corpus* desta pesquisa – se dedica, a BNCC pontua o seguinte:

[...] os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (Brasil, 2017, p. 498).

Cabe, portanto, ao Ensino Médio, dentre outras questões, “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos [...]” (Brasil, 2017, p. 498). Dessa forma, ao adotar a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a BNCC confere ao texto, manifestado por meio dos diversos gêneros, centralidade no ensino de língua.

Por fim, é muito importante destacar que o *corpus* desta pesquisa, que será apresentado mais à frente, é anterior à própria BNCC. No entanto, a escolha em agregá-la à pesquisa se dá pelos seguintes motivos: primeiramente, ela dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas e, em segundo lugar, ela reúne, em um movimento de atualização, as proposições pedagógicas sugeridas pelas pesquisas em educação linguística mais atuais e as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século.

3 ANÁLISE

Diante de todas as discussões até então apresentadas, cabe, neste momento, nos debruçarmos sobre o *corpus* selecionado, a fim de analisá-lo, visando aos objetivos e às perguntas deste trabalho.

3.1 A frente de trabalho *Produção de texto*

Conforme apresentado na seção anterior, a coleção "Se liga *na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem*" constitui o *corpus* desta pesquisa. Os livros são organizados em torno de três frentes de trabalho; no entanto, o gesto analítico aqui empreendido incidirá, exclusivamente, sobre a frente de trabalho *Produção de texto*, que se organiza por meio de unidades, capítulos, seções e subseções.

É importante destacar que, em cada volume, a frente de trabalho *Produção de texto* apresenta uma importante noção, que será discutida mais à frente, sendo sequencialmente estas noções: *Nós nos comunicamos por gêneros*, *Os gêneros textuais mudam ao longo do tempo* e *Os gêneros dialogam entre si*.

As unidades são responsáveis por comportar um ou mais capítulos, sob o escopo de um domínio discursivo. Os capítulos, por sua vez, apresentam o gênero textual a ser trabalhado, que está inserido no domínio discursivo selecionado. As seções são etapas de um todo, por meio das quais são desenvolvidas, processualmente, as questões relativas ao gênero em discussão. São apresentadas quatro seções: *Para começar*, seção através da qual o aluno será introduzido ao gênero, realizando a primeira leitura de um exemplar e algumas atividades/exercícios; em *Estudo do gênero*, apresenta-se a definição do gênero e algumas outras informações de caráter mais teórico; já na seção *Textos em relação*, verificamos a mobilização de alguns outros aspectos teóricos, quer seja a linguagem utilizada no gênero, quer seja a modalidade por meio da qual o gênero foi empregado, dentre outras questões; por fim, em *Produza*, cujo título varia a depender do gênero (*Produza seu miniconto*, por exemplo), é apresentada uma proposta de produção textual, bem como as orientações de sua realização. As subseções variam de acordo com cada capítulo, por conta do gênero em destaque. É possível, porém, identificar a recorrência de três delas ao longo dos capítulos e, conseqüentemente, da coleção: *Primeira leitura* e *Segunda leitura*, presentes, respectivamente, nas duas primeiras seções – a função dessas subseções, como se pode supor, é apresentar os exemplares de um determinado gênero, para que os alunos possam realizar a leitura e,

dessa forma, se familiarizar com o gênero em discussão; inserida na seção *Textos em relação*, a terceira subseção é *Desafio de linguagem*, que tem como objetivo apresentar alguns exercícios referentes a aspectos do gênero em estudo. Além dos elementos já citados, há também algumas caixas de comentários e orientações metodológicas direcionadas aos professores. Elas serão descritas no decorrer da análise, na medida em que forem relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa. Tendo sido realizada essa breve apresentação da frente de trabalho, *corpus* de nossa pesquisa, passemos à análise propriamente dita.

3.2 A abordagem dos conhecimentos textuais no livro didático

No primeiro volume da coleção, são apresentados, na frente de trabalho *Produção de Texto* (página 139), as unidades e os capítulos a serem trabalhados. Na página seguinte, intitulada *Nós nos comunicamos por gêneros*, observamos um aspecto muito importante: busca-se explicar que as nossas interações verbais não são organizadas de forma aleatória, mas sim por meio de certos “modelos” – conforme dito no próprio livro, “formas mais ou menos estabelecidas de estruturação do discurso”. Essas formas são os gêneros textuais. Acerca dos gêneros, é posto que:

Em cada um deles, pode-se reconhecer um padrão relativamente estável, dado pelas características dos interlocutores e pela maneira como estes se comportam, pelo suporte físico ou virtual em que o gênero circula, por sua finalidade e pela esfera da atividade humana a que se relaciona (Ormundo e Siniscalchi, 2016, p. 140).

Desse modo, constata-se que o livro (e, conseqüentemente, a coleção) assume uma concepção enunciativo-discursiva de língua, pela qual se pode compreender que os usos da língua estão a serviço da interação; esses usos se realizam por meio de textos, manifestados sob a forma de gênero. Nesta mesma parte, observa-se também a mobilização da noção de domínio discursivo, entendido como a esfera de atividade humana na qual o gênero está inserido. Os gêneros, portanto, são compreendidos como práticas socialmente situadas. A presença dessa discussão no primeiro livro da coleção, destinado ao 1º Ano do Ensino Médio, é bastante simbólica, dado o início de um novo ciclo de estudo. Ou seja, a presença dessa noção marca a introdução a uma nova perspectiva, por meio da qual os alunos passarão a compreender a língua enquanto sistema em funcionamento, interativo e que cumpre propósitos comunicativos.

Neste ponto, o material dialoga com pesquisa linguística contemporânea, sobretudo de cunho textual-discursivo, alinhando-se, por exemplo, ao que diz Marcuschi, para quem língua é um conjunto de práticas sociais por meio das quais os falantes/ouvintes e escritores/leitores “agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância [...]” (Marcuschi, 2008, p. 61); e o texto, inserido em contextos comunicativos e realizando-se em forma de linguagem, é uma atividade colaborativa de produção de sentidos.

Apresentadas essas noções introdutórias (muito importantes, uma vez que elas conduzirão o trabalho desenvolvido na coleção), passa-se às unidades e aos capítulos. A primeira delas é a unidade 5, cujo foco incide sobre o domínio discursivo do lazer, apresentado de forma breve e contextualizada. Nesta apresentação, já é possível observar um direcionamento para o gênero textual a ser desenvolvido ao longo do capítulo. Por mais simples que pareça esse movimento, os alunos são intuitivamente levados a perceber que determinados gêneros textuais só podem ser produzidos dentro de certas esferas de atividade humana.

O gênero textual selecionado no capítulo 10 é história em quadrinhos. Neste capítulo, destacamos a definição/conceituação do gênero, presente na seção *Estudo do gênero* (p. 147). A princípio, ela parece insuficiente para caracterizar um gênero tão diversificado e relativamente complexo; no entanto, se levarmos em consideração que, em páginas anteriores, houve uma curta discussão acerca do gênero e que, em páginas posteriores, há alguns exemplares do gênero e um detalhamento descritivo, observamos que o aluno tem número satisfatório de informações quanto à forma e à função do gênero. Ainda sobre esse aspecto, na seção *Textos em relação* (p. 150), observa-se um maior detalhamento teórico do gênero, dada a breve reflexão sobre a linguagem própria, característica das histórias em quadrinhos. Isso, naturalmente, trará uma ampliação da compreensão do gênero, uma vez que ele é profundamente estudado.

Ao final dessa mesma seção, verificamos mais um movimento de ampliação, retomada ou apresentação de um importante conceito: contexto. Em um breve texto de dois parágrafos, o livro aponta que:

A leitura completa de um texto – uma história em quadrinhos ou qualquer outro gênero – pressupõe a observação de informações implícitas e a inferência a partir dos elementos verbais ou não verbais oferecidos pelo contexto. [...] O gênero, o tema e as características do público determinam a necessidade de construções mais ou menos explícitas. [...] No entanto, todo texto, mesmo o mais simples, apresenta algumas informações não declaradas,

que devem ser compreendidas com base no contexto e em raciocínio lógico (Ormundo e Siniscalchi, 2016, p. 140).

Com isso, percebe-se a preocupação do material em evidenciar que, para seu pleno funcionamento, o texto exige a mobilização de elementos externos à própria linguagem. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2008) nos diz que o texto não é pura e simplesmente um artefato linguístico, mas um evento inserido em contextos comunicativos.

A título de curiosidade, já que estamos discutindo sobre conceitos importantes à compreensão dos fenômenos textuais, na página 145, podemos observar uma pequena caixa de comentário, intitulada *Lembra?*, que visa retomar o conceito de interlocutor. A coleção apresenta, em muitos momentos, essa preocupação em tornar nítido e consolidar alguns princípios teóricos, conforme sua importância para o objeto de estudo – não podemos estudar o texto sem termos em mente a noção de interlocutor, indispensável ao seu entendimento.

O último ponto a destacarmos no capítulo 10 se encontra na seção *Produza sua história em quadrinhos* (p. 152), destinada a uma atividade de proposta textual do gênero estudado. Basicamente, a proposta consiste na produção de histórias em quadrinhos que, posteriormente, serão divulgadas. Após a apresentação da proposta, é disponibilizada uma lista de quadrinhos disponíveis na Internet, para que os alunos possam se familiarizar ainda mais com o gênero e se inspirar para sua produção.

A proposta se organiza da seguinte forma: de início, os alunos devem planejar a sua história em quadrinhos, tendo em mente as características do gênero; eles devem, sequencialmente, elaborar a história, isto é, produzi-la, tentando seguir o projeto inicial; em seguida, eles devem avaliar (em dupla, em grupo ou individualmente) a produção desenvolvida, buscando observar pontos que podem ser corrigidos ou aprimorados, com vistas a uma reescrita; devem, por fim, reescrever o texto produzido, utilizando os pontos por eles observados, os comentários dos colegas e retomando o planejamento inicial, bem como a primeira versão do texto.

Diante disto, podemos observar uma escrita processual, que passa por diferentes fases – planejamento, elaboração/execução, avaliação e reescrita – até chegar ao produto final, tendo em vista as peculiaridades da escrita. As orientações de produção são relativamente precisas e claras, além de haver uma notável preocupação com a reescrita do texto, processo que pode torná-lo mais “enxuto, coeso e adequado”. A

avaliação do texto para a reescrita, conforme destacado na seção, varia de acordo com o gênero textual. É válido ressaltar, porém, que as orientações de planejamento e elaboração, bem como os critérios estabelecidos para a avaliação da história em quadrinhos, voltam-se a aspectos mais estruturais do que interacionais. Ainda assim, esse movimento de escrita processual leva os alunos à compreensão de que a escrita não é difícil, mas uma atividade que, além de organização, exige prática. Observa-se, por fim, uma produção com real propósito comunicativo, com vista a um leitor, porque, ao final de tudo, todas as histórias em quadrinho serão reunidas em um fanzine e divulgadas; ou seja, mais do que cumprir um propósito escolar, o texto é direcionado a um leitor real – a consideração do leitor na escrita de um texto nos leva a tomar decisões específicas e utilizar certas estratégias e recursos. Essa preocupação de dar um propósito comunicativo real à produção, embora de forma ainda muito tímida e embrionária, ocorre em algumas outras produções. No capítulo 12 do segundo volume, os alunos estudam e produzem um texto teatral, que será, por fim, encenado em um espetáculo cuidadosamente pensado (figurinos, cenários, iluminação, sonoplastia etc.).

Neste sentido, Antunes (2003, p. 54) nos orienta que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”. A autora chama a nossa atenção para o fato de que produzir textos não é uma tarefa cujo sucesso é obtido pela simples codificação das informações; ao contrário, ela supõe várias, interdependentes e complementares, cujo atendimento ou não determinará a condição final do texto. Em sala de aula, observa-se a prática da improvisação, junto à falta de esforço e à pressa. Quando o material propõe essa escrita processual, busca romper justamente com essa prática improdutiva. É importante destacar que as propostas de produção textual ao longo da coleção seguem esses procedimentos anteriormente descritos, havendo, obviamente, adaptações conforme o gênero textual em destaque.

Cabe destacar, no entanto, que a coleção possui uma grande fragilidade. Há divergências entre aquilo que é apresentado, em termos teóricos, e aquilo que é exercitado, em termos práticos. Ou seja, o material oferece conceitos e procedimentos teóricos que são produtivos no gênero estudado, mas, durante sua produção, esses elementos não são desenvolvidos. Isso fica nítido quando observamos a seção *Textos em relação* (p.150), que, no seu final, apresenta a importante noção de implícitos e discute sua produtividade e importância no gênero história em quadrinhos. Na seção seguinte, destinada à produção do gênero em questão, não há uma única menção ao conceito de

implícitos durante todo o processo de planejamento, execução e reescrita. Esse movimento de ampla conceituação e baixa (ou mesmo nula) execução prática ocorre ao longo de toda a coleção. Outro exemplo disso pode ser observado na página 145 do segundo volume, onde se discute sobre a utilização de *emoticons* e outros elementos expressivos no gênero e-mail; na produção do gênero, porém, esses elementos mais uma vez não são retomados e postos em prática.

Avançando mais um pouco em nossa análise, chegamos à seção *Textos em relação* (p. 166), inserida no capítulo 11, cujo foco é o gênero entrevista. Nela, verificamos uma breve discussão sobre questões de oralidade, mais especificamente sobre os diferentes graus de formalidade de um gênero oral e sobre o fato de que esse grau determina um planejamento. Em uma entrevista, por exemplo, há certo nível de formalidade, uma vez que ela pertence à esfera da comunicação pública e, portanto, precisa possuir clareza e uniformidade.

Verifica-se, também, uma explicação sobre os procedimentos de transcrição e retextualização de textos orais. A transcrição busca registrar com os recursos da escrita o texto falado, levando em consideração as suas especificidades (interrupções, repetições, pausas, marcadores conversacionais, retificadores, entre outras coisas). Já a retextualização busca adaptar, adequar o texto falado aos padrões da modalidade escrita, por meio de uma série de operações.

Fica evidente que, para os autores da obra, a oralidade não é caótica, tampouco o lugar da informalidade; ela possui suas especificidades e regularidades. Apesar de possuir como característica a espontaneidade, a fala pode demandar um maior grau de formalidade, a depender do gênero e da situação de interlocução. A transcrição e a retextualização são, portanto, um procedimento de registo e adaptação do texto oral à modalidade escrita, e não uma correção da fala.

É possível observar algumas outras considerações sobre os gêneros orais no capítulo 14 (p. 194), destinado ao gênero relato oral. Na seção *Estudo do gênero*, há uma caixa de comentário, intitulada *Sabia?*, que traz um curioso fato: “Os depoimentos que chegam ao público nem sempre resultam apenas de decisões do falante. Alguns deles passam por um processo de edição para se adequar à mídia, enquanto outros são previamente combinados, sendo submetidos à direção de alguém” (Ormundo e Siniscalchi, 2016, p. 198). Com isso, entende-se que a oralidade possui maiores ou menores graus de planejamento e monitoramento, colaborando com a discussão acima iniciada. Ou seja, a coleção sugere que, por mais que a oralidade ocorra em contextos

imediatos e com certa espontaneidade, ela não é isenta de controle por parte do falante. Este controle varia de acordo com o gênero e com os seus propósitos, bem como pelo meio no qual ele é produzido e veiculado.

Na seção *Textos em relação* (p. 200), no mesmo capítulo, observamos mais um detalhamento e caracterização da oralidade, desta vez referente às marcas típicas dos gêneros orais, destacando especificamente a utilização da linguagem corporal (gestos, olhares, tom de voz, expressão facial). Esses elementos indiscutivelmente constituem o texto oral, dada a sua significativa colaboração na produção de sentidos nesse tipo de manifestação interacional. Além disso, podemos observar outros elementos típicos da oralidade, como o destacado no seguinte trecho:

Em um texto oral, a verbalização das ideias ocorre praticamente ao mesmo tempo que elas são construídas em nossa mente. Por isso, é comum que um enunciado contenha marcas de hesitação, pausas, reformulações etc., já que o falante precisa criar soluções para um texto que está em processo de construção. Um fenômeno extremamente comum é a interrupção da construção de uma frase porque o falante optou por transmitir a ideia de outro modo [...] (Ormundo e Siniscalchi, 2016, p. 201).

Dito de outro modo, a oralidade se caracteriza por certos recursos linguísticos, dentre os quais é destacado no livro a interrupção sintática. Nos textos orais, a verbalização das ideias ocorre praticamente no mesmo momento em que elas são concebidas em nossa mente. Por esse motivo, hesitações, pausas, reformulações são comuns na construção dos enunciados, tendo em vista que o texto está em processo de construção e pode, por isso, sofrer alterações constantemente. Isso, de certa forma, também ocorre na escrita, quando o autor do texto opta por adicionar, reformular ou mesmo retirar algum trecho; no entanto, para o seu leitor, esses movimentos não são perceptíveis, já que ele só possui acesso ao produto final, diferentemente da fala.

Mais uma vez, devemos chamar a atenção para o alinhamento entre os níveis teórico e prático da coleção. Os gêneros selecionados são, de modo geral, bem conceituados e discutidos; quando, ao fim de cada capítulo, os alunos vão produzi-los, grande parte do nível teórico se perde, uma vez que, na produção, são ressaltados elementos estruturais, em detrimento de outros aspectos, tais quais função social do texto, finalidade, público, circulação etc. Consequentemente, isso pode afetar a compreensão dos alunos acerca dos gêneros, levando-se em consideração que estes são apresentados de uma forma e produzidos de outra, não havendo uma linearidade.

Passemos agora ao segundo volume, que apresenta, no início da frente de trabalho *Produção de texto* (p. 132), a noção de que *Os gêneros textuais mudam ao longo do tempo*. Inicialmente, há uma retomada da noção de gênero textual apresentada e discutida anteriormente. Para Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 134),

Os gêneros textuais caracterizam-se por um padrão relativamente estável, que é definido por sua finalidade, pela relação entre os interlocutores, pela maneira como os textos circulam socialmente e pela esfera da atividade humana (domínio discursivo) a que estão ligados.

Os gêneros são tidos como esse padrão relativamente estável, porque eles apresentam uma dinamicidade e flexibilidade, sendo capazes de se adaptar às novas e mais diversas situações de comunicação. Nesse processo adaptação, um dos maiores impactos dos últimos anos foi desencadeado pelas novas tecnologias de comunicação; elas, rapidamente, passaram a fazer parte de nossa rotina, não só determinando o surgimento de novos gêneros textuais, mas também provocando mudanças substanciais no uso da língua. Resumidamente, os gêneros textuais, enquanto ações verbais socialmente situadas, estão abertos a mudanças das mais diversas ordens, ideia geral assumida pela coleção e que pode ser observada no trecho abaixo:

Dizemos que esse padrão é relativamente estável porque os gêneros são dinâmicos e flexíveis e vão se adaptando às novas situações de comunicação. Nesse processo, o maior impacto nos últimos trinta anos foi provocado pelas novas tecnologias de comunicação, que passaram a fazer parte de nossa vida, determinando não apenas o surgimento de novos gêneros textuais (e-mail, blogs, mensagens instantâneas, etc.), como também mudanças significativas no uso da língua (Ormundo e Siniscalchi, 2016, p. 134).

É interessante destacar que esse movimento de mudança pelo qual os gêneros textuais passam já havia sido sutilmente apresentado no primeiro volume da coleção, especificamente em uma orientação metodológica direcionada ao professor, na seção *Estudo do gênero* (p. 174). Nessa orientação, é dito que “os gêneros textuais sofrem alterações em função das novidades verificadas principalmente no contexto de produção e de circulação”; essas mudanças estão atreladas às inovações tecnológicas. Por mais que os alunos não tenham acesso direto a essa informação, tendo em vista que ela só pode ser acessada pelo professor, o professor está ciente desse processo e tem a possibilidade de evidenciá-lo aos alunos, mesmo que superficialmente.

Seguindo com a nossa análise, verificamos três aspectos interessantes na seção *Textos em relação* (p. 144), inserida no capítulo 8, cujo objetivo é estudar o gênero e-

mail. O primeiro deles diz respeito às normas de interação na produção de textos. É colocado que a escrita de bons textos (neste caso, o *e-mail*) depende, dentre outros elementos, de escolhas adequadas e da observação e atendimento de certas restrições na forma de interação social; ou seja, o produtor do texto precisa utilizar a língua e seus demais recursos expressivos considerando não só os objetivos da mensagem, mas também as características de seu interlocutor.

Esse mesmo aspecto, agora voltado à oralidade, também está presente na seção *Textos em relação* (p. 176), inserida no capítulo 10, que discute, de modo geral, a exposição oral, manifestada sob a forma de seminário. Nesta seção, é posto que:

Ao contrário do texto escrito, que pode ser relido várias vezes, o texto oral precisa ser compreendido no momento em que é ouvido. Por isso, um bom orador deve se preocupar com a exposição didática e objetiva de sua fala de modo a favorecer a assimilação do conteúdo pelo ouvinte. Deve, ainda, empregar estratégias que mantenham a plateia atenta e interessada. (Ormundo e Siniscalchi, 2016, p. 134).

Dessa forma, diferentemente do texto escrito, que pode ser acessado várias vezes após a sua realização, o texto falado ocorre no momento em que é proferido e não pode ser acessado novamente, após sua realização. Por esse motivo, ele precisa ser compreendido no momento em que é ouvido. O orador (aquele que produz o texto oral) deve se preocupar quanto à organização, clareza e objetividade da sua fala, de modo que o ouvinte possa compreendê-la.

Portanto, a consideração do leitor/ouvinte no processo de produção de textos é fundamental. Quando produzimos um texto oral ou escrito, esperamos que alguém ouça ou leia aquele texto, isto é, não produzimos para o vazio, produzimos para/com alguém. Isso significa dizer que a produção de textos é sempre condicionada pela interação com o interlocutor. Nesse processo, estamos constantemente visualizando esse interlocutor, o que nos leva a tomar certas decisões. A consideração do interlocutor no processo de produção de textos é fundamental, uma vez que os gêneros são formas de interação, e não se pode interagir sozinho. A interação pressupõe um outro, que nos faz pensar o que dizer, como dizer, se dito de tal forma, quais efeitos serão provocados nele, entre outras coisas.

Antes de irmos ao segundo aspecto mencionado, é importante refletirmos um pouco mais sobre este primeiro. Apesar da presença desse aspecto no volume, acreditamos que o espaço dado para sua discussão é insuficiente e tardio, já que a noção

de que devemos considerar nosso interlocutor é fundamental, pensando inclusive na própria noção de língua, e basilar, devendo estar presente no primeiro volume, de forma mais aprofundada. Ainda assim, sua presença, independentemente das circunstâncias, é positiva (sobretudo porque ele será retomado em outros capítulos mais à frente).

Dando continuidade, o segundo aspecto, relacionado ao primeiro, diz respeito à variação dos registros conforme o gênero. Alguns gêneros escritos nos permitem a utilização de algumas convenções ortográficas e outros recursos de linguagem; no entanto, esses elementos variam dependendo do gênero, do interlocutor, do propósito comunicativo, do meio de circulação, do nível de formalidade etc. Embora seja simples, esta é uma observação muito importante, para que os alunos não caiam na falsa ideia de que todo texto escrito é formal e todo texto falado é informal.

O último aspecto a ser destacado refere-se à utilização de outros recursos expressivos no texto escrito, discussão presente na página 145 da seção já referenciada. A discussão trata especificamente do *e-mail*, mas pode se expandir para outros gêneros textuais escritos. Observemos o seguinte trecho:

A comunicação por e-mail não é uma interação face a face; por isso, estão ausentes elementos não verbais, como gestos, olhares, entonação, etc. Para contornar essa ausência, sentida como desvantagem para a comunicação, foram criados os *emoticons*, imagens ou combinações de símbolos que procuram produzir certas emoções [...]. Além dos emoticons, a troca de mensagens por mídias eletrônicas dispõe de outros recursos, como a repetição da letra “k” para indicar gargalhadas, o uso de caixa-alta (maiúsculas) para assinalar que uma palavra está sendo gritada, e a combinação de sinais de pontuação para sugerir certa entonação. Esses elementos são convencionados, ou seja, fazem parte de um código conhecido pelos usuários nas comunicações informais escritas (Ormundo e Siniscalchi, 2016, p. 145).

Em linhas gerais, pontua-se que, como o texto escrito não configura uma interação face a face, há nele a ausência de alguns elementos não verbais que contribuem significativamente para a interação. Com o intuito de suprimir essa ausência, foram criados os *emoticons* e outros recursos. Eles são mais comumente utilizados em textos que circulam nas mídias digitais e são um reflexo da inovação tecnológica. A adesão desses recursos expressivos atribui ao texto escrito novas possibilidades de produção e, conseqüentemente, novas camadas de sentido.

Passando, por fim, ao terceiro volume da coleção, que apresenta, no início da frente de trabalho *Produção de texto*, assim como os demais volumes, a noção de que os

Gêneros dialogam entre si. Retomando as noções de que nos comunicamos por meio de gêneros textuais, de que eles são estruturas relativamente estáveis e de que eles são flexíveis e abertos a mudanças (noções apresentadas e discutidas nos volumes anteriores), agora é dito que os textos podem tomar um gênero como base, mas apresentar recursos de outros gêneros para atender a determinados propósitos comunicativos. Essa operação é realizada pelo produtor do texto e recebe o nome de intergenericidade, comum a gêneros ligados a esferas mais criativas, no entanto também possível em gêneros mais formais. É apresentado o exemplo do anúncio publicitário, pode se apropriar de recursos de poemas para chamar a atenção do leitor e emocioná-lo, para torná-lo mais receptivo e interessado no produto vendido.

Acerca desse processo, Marcuschi (2008) diz que os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros. Para o autor, o problema não reside na nomeação dos gêneros, mas na sua identificação, uma vez que as formas e funções dos gêneros se encontram mescladas. De modo geral, esses gêneros estão bem fixados e não oferecem grandes problemas quanto à sua identificação. Desta forma, deve ser desenvolvida no aluno a capacidade de operar com esse recurso, quer seja para identificá-lo, quer seja para utilizá-lo em seus textos, visando alcançar propósitos comunicativos que somente a junção dos gêneros pode proporcionar.

O primeiro ponto a ser destacado neste volume não diz respeito diretamente aos conhecimentos textuais, mas se trata de uma curiosa observação. A coleção parte de uma divisão didática das frentes de trabalho em língua portuguesa, na qual cada uma possui seu espaço de desenvolvimento. Conclui-se muito rapidamente que essas frentes de trabalho não dialogam umas com as outras, configurando a chamada organização didática tradicional. Na página 183, quando se discute a coesão textual por substituição, verificamos que:

A progressão de um texto, ou seja, o fluxo de informações, depende das relações estabelecidas entre os seus vários segmentos – orações, períodos, parágrafo e blocos de textos. Essas relações são responsáveis pelas retomadas constantes do que já foi dito, ao mesmo tempo que novos dados vão sendo acrescentados. [...] Para retomar os termos sem repeti-los, evitando monotonia, podem-se empregar recursos de substituição.

Para ilustrar tal fenômeno, é utilizada uma tabela com alguns exemplos de substituição (por pronomes, advérbios, sinônimos, hipônimos etc.). Ou seja, ao discutir sobre coesão textual, são resgatados alguns tópicos morfossintáticos e semânticos para

evidenciar as possibilidades de progressão textual e de estabelecimento de relações entre os segmentos que compõem o texto, o que conseqüentemente enfatiza, mesmo que de modo contido, a importância da gramática na produção de textos; no entanto, essa ocorrência é uma exceção e insuficiente para estabelecer a desejável e esperada integração nas práticas de linguagem.

Embora não haja um amplo desenvolvimento desses elementos, pode-se observar um trabalho integrado entre a frente de *Linguagem* e de *Produção de texto*. Uma vez que o texto é a língua em funcionamento e que a gramática é uma engrenagem indispensável ao funcionamento da língua – não há língua sem gramática –, não existe, portanto, texto sem gramática. Isso fica razoavelmente evidente nesse pequeno trecho.

Outro elemento que atesta a relação entre esses dois eixos de trabalho pode ser observado no capítulo 8 do segundo volume da coleção. Ao trabalhar com o gênero textual *e-mail*, são postos em discussão os graus de formalidade que ele pode possuir. Para dar uma visão mais ampla dessa discussão, na caixa de comentário *Lembra?*, são retomadas algumas noções de variação linguística, como se pode observar:

São chamadas variedades urbanas de prestígio as variedades linguísticas usadas por indivíduos de maior escolaridade, moradores das áreas urbanas. São empregadas nas comunicações oficiais, nas produções acadêmicas, nos textos jornalísticos dos principais órgãos de imprensa, etc. Embora não possam ser identificadas como “a língua certa” – conceito que não existe quando se trata de uso da língua –, constituem a modalidade esperada nas comunicações formais (Ormundo e Siniscalchi, 2016, p. 142).

Por mais que essa aparição (feita diversas vezes ao longo dos três volumes e, geralmente em caixas de comentários) seja bem pontual e subjacente, de modo que a variação linguística não ocupa o lugar central da discussão, ela é relacionada, de algum modo, às discussões sobre o texto, mostrando que, embora estejam didaticamente divididas, as frentes de trabalho atuam conjuntamente, mesmo que de forma implícita.

Outro ponto que merece destaque em nossa análise se encontra no capítulo 13 (p. 216), intitulado *Dissertação escolar: contexto de avaliação*. Com base nesse título, muitas coisas podem ser ditas, no entanto iremos especificamente para a página 220, na qual pode ser observado um texto explicativo sobre a dissertação escolar, gênero em destaque no capítulo. A seguinte definição é apresentada:

O gênero textual dissertação escolar pertence ao domínio discursivo institucional e circula em ambientes educacionais. Caracteriza-se pela exposição e avaliação crítica de um tema. Sua principal finalidade é permitir

a avaliação da autonomia de pensamento do produtor do texto e de seu domínio da modalidade escrita da língua. Estrutura-se em três partes convencionais: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão (Ormundo e Siniscalchi, 2016, p. 220).

Ao longo da sua vida escolar, os alunos são solicitados, em algum momento, a produzir uma dissertação, dissertação argumentativa ou texto dissertativo-argumentativo. Independentemente do termo empregado, essa produção refere-se à dissertação escolar, cujas características foram descritas mais acima. No entanto, esse gênero existe apenas nas esferas institucionais e tem como objetivo, dentre outras coisas, avaliar o domínio da escrita e a capacidade crítica dos alunos.

Sabendo que esse gênero serve a propósitos institucionais (avaliação escolar), não podemos tomá-lo como base para os demais textos dissertativos, prática muito comum no ensino. Acredita-se que, ao se ensinar esse gênero específico, o aluno poderá produzir qualquer tipo de dissertação ou, em casos mais extremos, acredita-se que a dissertação escolar é o único gênero dissertativo, de modo que todas as produções devem seguir esse modelo. Evidentemente, isso não é verdade, porque a dissertação escolar, como já pontuado, possui uma finalidade avaliativa, sendo o professor o seu interlocutor, circula em um ambiente específico, que é o escolar, e é produzida sob condições particulares (tempo limitado de produção, tema selecionado, atendimento às orientações do professor, entre outros).

A dissertação é um tipo textual, conforme define Marcuschi (2008), que pode se manifestar em diversos gêneros. O ato de dissertar remete à capacidade de expor e de argumentar. Por esses motivos, a diferenciação feita no livro é muito importante, para que os alunos compreendam que a dissertação escolar é um dos muitos gêneros de caráter dissertativo e que ela não pode ser tomada como um exemplar para esses demais gêneros, dadas as suas especificidades de produção e circulação.

Não podemos perder de vista que os gêneros ocorrem em situações reais de uso da língua, são práticas socialmente situadas. A aula de português, ao lidar com os gêneros, tenta aproximar o máximo possível sua produção às suas condições reais de realização; a coleção aqui analisada realiza o mesmo movimento, quando dá à produção um propósito comunicativo. No entanto, nem sempre uma produção textual terá todas as condições necessárias para sua efetivação: às vezes falta o interlocutor apropriado, as condições de produção adequadas, o espaço de circulação correto e assim por diante.

O último ponto a ser destacado em nossa análise, ainda dentro do mesmo capítulo, encontra-se na página 224 (seção *Textos em relação*). Ao falar da produção de uma dissertação, a coleção apresenta a atividade de leitura de textos motivadores, entendidos como textos que “contêm dados que podem ser utilizados na elaboração da dissertação e estimulam a percepção de aspectos que devem ser considerados quando se discute aquele tema”.

Esse processo de alimentação temática, isto é, coleta/absorção de informações sobre determinado tema, é indispensável à produção de textos, porque, conforme Antunes (2003), ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de produção textual; não há, para a autora, conhecimento linguístico que supere a deficiência de não ter o que dizer. Não basta, portanto, o domínio da estrutura do gênero e dos recursos de linguagem, é igualmente necessário um amplo repertório de informações, ideias e percepções.

Com isso, finalizamos nossa análise, que não pretendeu ser exaustiva; muitos outros aspectos observados na coleção não foram destacados. Dito isso, podemos, por fim, chegar à conclusão da pesquisa.

4 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, nos propomos a analisar de que modo e até que ponto os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual estão presentes no ensino de produção textual em livros didáticos de português, buscando, por meio dos critérios estabelecidos, compreender qual é a concepção de texto adotada pelos autores da obra *Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem*, e levantar quais conceitos e métodos da Linguística Textual estão atravessados na obra.

Ao analisarmos a coleção *Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem*, observamos a adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva, que compreende a língua como fenômeno de interação e cujos usos se realizam através de textos, que ocorrem sob a forma de gênero. O texto é, portanto, a unidade básica da interação humana, por meio do qual os sujeitos realizam suas intenções comunicativas. Assumindo essa perspectiva, o material se articula de modo a privilegiar o funcionamento da língua, em detrimento do seu caráter sistêmico. Observa-se, portanto, que a coleção dialoga diretamente com as proposições da Linguística Textual em sua fase mais atual, na qual o texto é estudado dentro de um contexto de produção e compreendido como um processo resultante de operações de ordem linguística, comunicativa e cognitiva.

No tocante à produção textual, a coleção reserva um espaço exclusivo para a realização de tais discussões (frente de trabalho *Produção de Texto*), desenvolvendo, de modo didático, aspectos teóricos e práticos. Dito de outro modo, no espaço destinado às questões textuais, os alunos são guiados à compreensão e reconhecimento das características estruturais e, em menor medida, funcionais dos gêneros, bem como são orientados a mobilizar esses elementos em suas produções (orais ou escritas), sempre tendo em vista seu interlocutor, seus objetivos comunicativos, o contexto de produção e circulação dos textos, entre outras coisas.

Ainda em relação à produção textual, pode-se observar que a coleção possui uma grande fragilidade, que é a falta de alinhamento entre o nível teórico e o nível prático: são apresentados inúmeros conceitos e procedimentos teóricos, considerados como produtivos no gênero estudado; durante sua produção, porém, esses elementos não são desenvolvidos. A coleção se caracteriza muito mais pela conceituação, na qual os elementos estruturais são mais ressaltados, em detrimento dos aspectos interacionais do texto (função social do texto, finalidade, público, circulação etc.).

A frente de trabalho *Produção de texto* se configura de modo a contemplar, em um primeiro momento, a contextualização inicial, passando para uma discussão mais teórica do gênero e, por fim, chegando a sua produção, em um trabalho progressivo. Ainda em relação à organização da coleção, essa divisão das frentes de trabalho apenas perpetua a organização didática tradicional, uma vez que não há o esperado diálogo entre as frentes de trabalho.

A princípio, essa organização parece configura um pequeno avanço, dado que, até pouco tempo, muitos livros didáticos costumeiramente se mostravam a serviço, quase que exclusivamente, da gramática normativa, onde as questões textuais, nesses casos, eram, em sua maioria, tangenciadas, não se constituindo como o foco da discussão. A presença de um eixo de trabalho dedicado ao texto em uma coleção aprovada pelo PNLD é muito significativa. Porém, na coleção, observa-se um movimento inverso, no qual as questões gramaticais são pouco evidenciadas e abordadas; toda a discussão sobre texto se distancia da gramática, como se ela fosse dispensável. Tendo em mente que a gramática é uma engrenagem fundamental no funcionamento da língua e que o texto é a própria língua em funcionamento, não há, portanto, texto sem gramática.

A maneira como o material se organiza e os princípios pedagógicos nele presentes estão em confluência com algumas das orientações da BNCC, que também assume a perspectiva enunciativo-discursiva de língua. O documento propõe, dentre outras coisas, o trabalho com os eixos de Produção Textual e Oralidade, visivelmente presentes na coleção. Assim como defendido pelo BNCC, a coleção, a partir dos textos e dos gêneros aos quais eles pertencem, sempre os relacionando aos seus contextos de produção, define os conteúdos, habilidades e objetivos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Muito embora a coleção tenha sido publicada antes da BNCC, podemos identificar pontos convergentes, uma vez que a Base resgata muitos postulados de outros documentos anteriores a ela, como os PCN, os quais já carregavam essas noções.

Dessa forma, os conhecimentos textuais são abordados de maneira relativamente ampla e satisfatória, possibilitando uma quase que efetiva compreensão dos fenômenos textuais, estando parcialmente alinhados à Linguística Textual e à BNCC. Eles estão presentes, em determinados momentos, de forma mais explícita e, em outros, mais implícita. Pode-se observar que muitos conceitos teóricos foram introduzidos, o que nos fez sair das discussões superficiais sobre questões de textualidade, como coesão,

coerência, intertextualidade, que são importantes, mas não são suficientes para dar conta de explicar os fenômenos textuais. Esses conhecimentos permitem alcançar o real objetivo do ensino de língua: o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, isto é, a capacidade tanto de produzir quanto de compreender textos orais e escritos, nos mais diversos gêneros.

O conjunto desses saberes, em parte, orienta ao entendimento de que o texto é uma entidade de caráter tanto organizacional quanto funcional, uma atividade colaborativa de produção de sentidos, um evento comunicativo e interacional que se realiza em forma de linguagem. A produção de textos (orais e escritos), por sua vez, passa a ser compreendida como uma relação cooperativa entre sujeitos, uma atividade com funções comunicativas socialmente específicas e relevantes, uma prática com condições de produção e recepção diferentes na fala e na escrita, dentre outras coisas.

De modo geral, a pesquisa nos traz resultados positivos. Há grandes avanços empreendidos quanto à circulação e adesão dos postulados teórico-metodológicos da Linguística Textual no ensino de língua portuguesa. Sendo o texto o objeto de ensino, ela é a teoria que mais fornece subsídios conceituais, pedagógicos e procedimentais para o tratamento desse fenômeno de linguagem que chamamos de texto. Não podemos, contudo, perder de vista o lugar da gramática nesse novo cenário pedagógico.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2003.

Antunes, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 out. 2023.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. 2ª edição. Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 1985.

Koch, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2023.

Koch, Ingedore; Elias, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2023.

Marcuschi, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2008.

Marcuschi, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. 3ª edição. São Paulo: Parábola, 2012.

Ormundo, Wilton; Siniscalchi, Cristina. *Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem*. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2016.