

LINGUÍSTICA TEXTUAL E ENSINO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA

Amanda Mikaelly Nobre de Souza
(UERN - Mestranda)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES
<p>Amanda Mikaelly Nobre de Souza é mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - pela mesma instituição. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), <i>Campus</i> Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Durante a graduação, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), participou do Projeto Ensino de Cultura, Literatura e Língua Portuguesa (PECLEP), na condição de monitora dos cursos de: Produção Textual I e Língua Brasileira de Sinais e atuou, ainda, como voluntária PIBIC/CNPq, do Grupo de pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) – UERN. E-mail: amandaSouza1997@outlook.com</p>

RESUMO	ABSTRACT
<p>Considerando o trabalho assíduo com texto em sala de aula, tendo em vista que é unicamente através dele que nos comunicamos socialmente, nas mais diversas esferas sociocomunicativas, esta pesquisa tem como objetivo discutir, ainda que teoricamente, sobre o ensino de texto, de modo a esclarecer os pressupostos teóricos que devem direcionar a prática docente. O trabalho volta-se para a dimensão da produção textual, especificadamente de natureza verbal e escrita. Para embasar este estudo, recorreu-se às contribuições da Linguística Textual, apresentadas por Antunes (2003), Cavalcante e Custódio Filho (2010), Koch (2004), Koch e Elias (2016), Marcuschi (2008), especificadamente, com metodologia pautada numa abordagem qualitativa e descritiva. Assim, com as discussões realizadas, constata-se a necessidade de conceber o texto como resultado de nossas práticas sociais, o que implica considerá-lo uma atividade de natureza interacional, bem como intencional, uma vez que se volta para o outro, revelando posicionamentos e intenções comunicativas. Quanto à produção textual, esta deve ser vista como uma atividade processual, que exige um plano de texto, o qual, em síntese, pressupõe preparação, planejamento e reescrita.</p>	<p>Considering the assiduous work with text in the classroom, in view of that it is only through it that we communicate socially, in the most diverse socio-communicative spheres, this research aims to discuss, even theoretically, about text teaching, in order to clarify the theoretical assumptions that should guide teaching practice. The work focuses on the dimension of textual production, specifically of a verbal and written nature. To support this study, Textual Linguistics was used, presented by Antunes (2003), Cavalcante and Custódio Filho (2010), Koch (2004), Koch and Elias (2016), Marcuschi (2008), specifically, with a methodology based on a qualitative and descriptive approach. Thus, with the discussions held, there is a need to see the text as a result of our social practices, which implies considering it as an activity of an interactional and intentional nature, since it turns to the other, revealing positions and communicative intentions. As for textual production, this should be a procedural activity, which requires a text plan, which, in summary, requires preparation, planning and rewriting.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Linguística Textual; Ensino; Produção Textual.	Textual Linguistic; Teaching; Textual production.

INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre a necessidade de o ensino de língua estar centrado no texto, principalmente no que se refere às aulas de Língua Portuguesa, que se encontram fracionadas em três dimensões: análise linguística, leitura e produção textual. Nesta tríade, o professor deve abranger os diferentes domínios de cada uma dessas ramificações, intencionando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, de modo a habilitá-los a fazer uso do conhecimento da língua nas mais diversas situações comunicativas.

Por esse viés, neste artigo, a ênfase volta-se para uma dessas dimensões: a produção textual. Esta, pois, é resultado da apreensão das tarefas de leitura e análise linguística, uma vez que escrever presume ler e fazer bom uso dos recursos linguístico-gramaticais que a língua nos dispõe, de modo a concretizar e adequar às propostas de sentidos nas diferentes situações de interação.

Com o objetivo de abordar as contribuições da Linguística Textual (doravante LT) para o ensino da produção de texto, por meio de uma discussão teórica acerca dos postulados que esta área apresenta, este trabalho tem como objetivo discutir, ainda que teoricamente, sobre o ensino de texto, de modo a esclarecer os pressupostos teóricos que devem direcionar a prática docente. Nesse plano, o trabalho volta-se para a dimensão da produção textual, especificadamente de natureza verbal e escrita.

Considerando, pois, o texto como um evento que reconstrói sentidos, e não como uma entidade portadora de sentidos (MARCUSCHI, 2008), este estudo toma como ponto de ancoragem central as discussões sobre um ensino de língua que adota uma perspectiva mais ampla: a do texto e das suas propriedades. Para tanto, toma-se como embasamento os postulados de Antunes (2003), Cavalcante e Custódio Filho (2010), Koch (2004), Koch e Elias (2016), Santos, Riche e Teixeira (2015), dentre outros, que entendem essa ampla abordagem como o caminho para formar leitores e produtores críticos que dominem os conhecimentos linguísticos e textuais dos diferentes gêneros textuais.

O pressuposto de que “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”, conforme postula Antunes (2003, p. 40), justifica a pertinência de se discutir teoria, uma vez que a formação deficiente do professor impossibilita a realização de um trabalho eficaz. A abordagem da presente pesquisa, por sua vez, é de natureza qualitativa e descritiva, em razão de possibilitar a compreensão de um fenômeno estudado.

De modo a elucidar a compreensão da discussão proposta, este trabalho encontra-se organizado em três partes: i) breve contextualização acerca da trajetória teórica da LT, no que diz respeito às diferentes concepções de texto, bastante significativas para evolução desse ramo da Linguística; ii) reflexão acerca dos fatores de textualidade, que conferem legitimidade ao texto; iii) discussão analítica a respeito do ensino de língua centrado no texto, com olhar direcionado para compreensão dos principais pressupostos teóricos apresentados pela LT, relevantes, pois, para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa. Ao final, são tecidos alguns comentários a respeito da discussão apresentada, frisando às contribuições da LT para o ensino de língua.

1 LINGUÍSTICA TEXTUAL: TRAJETÓRIAS E ESTUDOS SOBRE O TEXTO

A LT, ramificação dos estudos linguísticos, toma o texto como objeto de investigação. À vista disso, as pesquisas realizadas em torno dessa corrente de estudo, desde seu surgimento até os dias atuais, giram em torno das diferentes concepções de texto, as quais sofreram modificações significativas durante todo seu percurso teórico.

Nessa perspectiva, faz-se necessário abordar as três fases, apresentadas por Koch (2004), que constituem o percurso teórico da LT. São elas: 1) análise transfrástica; 2) construção das gramáticas de texto; e 3) introdução da pragmática à teoria do texto. Durante a trajetória, é possível perceber que, a cada fase, é visível a mudança conceitual de seu objeto de estudo – o texto, uma vez que ele é ampliado progressivamente até alcançar uma perspectiva funcionalista da língua – centrada no uso e nas relações contextuais.

Na primeira fase, marcada entre as décadas de 60 e 70, o texto era visto como uma frase complexa voltada para a sentença, de base gramatical, na qual os fenômenos estudados estavam voltados para fatores da coesão, em especial a correferência. Nesse momento, Koch (2004, p. 5) conceitua o texto como “a unidade linguística mais alta, superior à sentença”.

Na segunda fase, por sua vez, nota-se a evolução do conceito de texto, em relação à primeira fase. A segunda fase, então, é marcada pela necessidade de elaboração de gramáticas textuais, que surgem com o propósito de refletir acerca de fenômenos linguísticos que não se explicavam através de uma gramática do enunciado (FÁVERO; KOCH, 2008). Sobre isso, dizemos que, nesse momento, o texto passa a ser visto como produto, pronto e acabado, que não se relacionava a fatores externos, contextuais.

Já a terceira fase é caracterizada pelas teorias do texto, em que se passa a considerar, na construção do(s) sentido(s), a importância da pragmática: o contexto de uso e os fatores de ordem externa ao texto, concebendo-o como processo (BENTES, 2001). Nesse momento, o texto é visto como lugar de interação (KOCH, 2004), como processo que mobiliza diversas questões para construção interacional dos sentidos, entre os sujeitos da enunciação (locutor e interlocutor), ganhando destaque, agora, os fatores contextuais, externos à língua, de caráter social, histórico e cultural, particular dos sujeitos, e a cada texto, portanto.

Ainda sobre essa fase, de natureza interacional, Sautchuk (2003, p. 31) ressalta que:

Considerando-o ainda não como um produto acabado mas fruto de uma atividade comunicativa e, portanto, interativa, as mais modernas linhas teóricas ressaltam a figura do interlocutor como a de alguém encarregado de *atuar* sobre o material linguístico, *produzindo* sentidos: o texto não faz sentido por si só, mas é o resultado de uma tríade em que se prevêm os enunciados, as figuras do emissor e do receptor e o próprio processo de elaboração [grifos da autora] .

Nessa perspectiva, entende-se que a tríade, emissor, receptor e a situação comunicativa, inter-relacionadas num processo, é a responsável por atribuir sentido(s) ao texto, que passa a ser visto, na verdade, como uma ferramenta intermediária que

estabelece a relação entre locutor e interlocutor, “[...] sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2004, p. 33). O texto, portanto, é o resultado de um processo que visa à realização das intenções comunicativas do falante (objetivos), com base em suas percepções de mundo.

Além dessas três fases, há autores que já apontam para uma quarta fase da LT. Intitulada como “momento atual”, em *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*, de Bentes e Leite (2010), essa fase evidencia, ainda mais, o quão promissor é o campo da LT, atualmente mais aberto e de caráter bastante multidisciplinar, no que tange às pesquisas sobre o texto, que, agora, alargam-se, devido ao diálogo que veem estabelecendo com outras disciplinas. O trabalho com os textos digitais e com a multimodalidade, por exemplo, agenciou esse novo caminho da LT.

Nessa visão, compreendemos que o texto consiste numa atividade sociocognitiva interacional, em que não apenas o locutor, que o emite, mas o interlocutor, que o recebe, também cumpre a função de sujeito envolvido na enunciação. Dito de outra forma, essa visão sobre o texto considera que tanto locutor quanto interlocutor são responsáveis pela realização do texto, configurando-se, portanto, em um processo colaborativo, que não porta sentidos, mas os atualiza, uma vez que esses são estabelecidos, ou melhor, reconstruídos na negociação com os interlocutores.

Por todas essas observações, é coerente reafirmamos que a LT, desde seu surgimento, procura estabelecer um conceito para o seu objeto de estudo, e a trajetória pela qual passou evidencia que essa é uma tarefa que comporta grandes desafios. Em continuidade a essa discussão, a seção a seguir apresenta uma breve reflexão acerca dos fatores de textualidade, que legitimam o texto como tal, unida ao conceito de língua que o ensino centrado no texto deve embasar-se.

2 OS FATORES DE TEXTUALIDADE: UMA BREVE REFLEXÃO

Entendendo que a textualidade é o que garante que um texto seja um texto, são apresentados em Koch (2004) sete fatores que se encontram associados a ela, sendo eles: coesão e coerência, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intencionalidade e intertextualidade. Para este espaço, como forma de chegar à reflexão acerca do ensino do texto, é apresentada uma sintética discussão desses critérios da textualidade, que podem ser melhor apreendidos com Antunes (2005) em *Lutar com palavras: coesão e coerência*, bem como com Marcuschi (2008) em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*.

A coesão textual consiste na forma como os elementos linguísticos se conectam, isto é, a ligação das partes do texto. A coerência, por sua vez, se refere à unidade veiculadora de sentidos do texto. Esses conceitos, no entanto, passaram (e passam) por uma evolução no decorrer do tempo, constatando-se, pois, que não se pode estabelecer uma distinção radical entre um e outro, uma vez que estes dois fatores se relacionam na unidade discursiva.

Concomitante a isso, Koch (2004, p. 46) esclarece que “[...] a coesão *não* é condição necessária nem suficiente da coerência, já que esta *não* se encontra no texto, mas constrói-

se a partir dele, numa situação discursiva [grifos da autora]”. Ou seja, a coerência não pode ser tida como um fator centrado no texto, uma vez que não é posta/dada, e sim construída pelo interlocutor numa dada situação comunicativa.

Essa construção, portanto, se dá a partir do texto, porém depende (e muito!) do que o interlocutor já sabe acerca do que o texto traz, do grau de informatividade que este dispõe para compreender o texto. A exemplo disso, é possível afirmar que determinado texto pode ser coerente para um falante e incoerente para outro, a depender, por exemplo, do conhecimento enciclopédico ou de mundo que possui. Em suma, essas proposições nos levam a enxergar a coerência não como um critério da textualidade, mas como o resultado de todos eles.

Ainda em relação aos fatores da textualidade, a situacionalidade se refere aos elementos que tornam o texto relevante numa dada situação de interação, ou seja, ao contexto, fator determinante para compreensão de um texto. A informatividade está associada ao conteúdo informacional disposto ao ouvinte leitor no texto, podendo ser alto ou baixo. A intertextualidade compreende o diálogo estabelecido com outros textos já lidos, tanto para produzir, quanto para receptionar um texto. A intencionalidade, por sua vez, refere-se ao uso, por parte do produtor, e a construção perceptiva, por parte do leitor, das intenções comunicativas do texto, por meio da mobilização dos objetivos visados com ele. Já a aceitabilidade compreende a forma como se receptiona o texto, a sua aceitação, na verdade.

Ciente da intrínseca relação desses critérios, e que não há alguns centrados no texto, nem tampouco outros centrados no leitor, é importante dizer que “eles não são princípios de boa formação textual (MARCUSCHI, 2008, p. 133)”, que se constituem como regras em um texto, mas, sim, como princípios que permitem acesso aos sentidos do texto e que se voltam tanto para quem produz quanto para quem receptiona o texto.

Assim, é coerente dizer que assumir a dimensão interacional da linguagem subjaz uma concepção de língua como atuação social, de interação entre o eu e o(s) outro(s), vinculada às circunstâncias concretas e diversificadas, indispensáveis à atualização dos sentidos do texto (ANTUNES, 2003). Embasando-se nessa concepção, o ensino de língua se mostrará socialmente mais produtivo e funcionalmente mais relevante aos seus usuários.

Nomeando essa perspectiva como textual-interativa, Marcuschi (2008) faz a mesma reflexão ao postular que “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (p. 61), em que seus sujeitos fazem uso com ações adequadas aos seus propósitos comunicativos e à cada situação comunicativa. Comentando este postulado, entende-se que a língua/linguagem é cognitiva, por representar um processo mental de percepção, de ideias intelectivas, mas que é também, e principalmente, social e historicamente situada, pois insere os indivíduos em contextos diversos, possibilitando serem compreensíveis.

Baseando-se nessa concepção de língua/linguagem, a seção a seguir trata da discussão a que este trabalho se propôs: discutir, ainda que teoricamente, sobre o ensino de texto, de modo a esclarecer os pressupostos teóricos da LT que devem direcionar a prática docente.

3 ENSINO DE LÍNGUA: POR UMA ABORDAGEM CENTRADA NO TEXTO

A adoção do texto como centro do ensino de língua deve-se, em grande parte, aos estudos da LT, especialmente com os avanços que este campo tem apresentado nas últimas décadas. Essa abordagem nos leva, antes de qualquer coisa, a pensar: o que é um texto? Quais elementos envolvem o fazer textual? O que considerar, em se tratando do ensino de produção textual?

Para que a escola tome o texto como unidade central de ensino, é necessário, primeiramente, que o professor repense o conceito de texto que fundamenta sua prática docente (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015). Isso porque o conceito de texto que o professor adota determina a maneira como ele conduz as aulas de Língua Portuguesa, suas atitudes e atividades propostas em sala de aula, especialmente no que se refere às atividades de leitura e produção textual, essa última de maior interesse neste trabalho.

Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 59) pontuam, resumidamente, que os estudos atuais em LT entendem que:

Mais do que dizer que o texto é o resultado de uma ação social e de uma ação cognitiva (como se se tratasse de duas instâncias independentes), a perspectiva assumida pela LT, na atualidade, considera que cultura e processamento mental são duas instâncias constitutivamente interligadas.

Essa visão nos leva a pensar que o texto é uma construção processual dinâmica, regulada pelas vivências sociais, históricas e culturais de locutor e interlocutor (es), de modo a haver uma conexão intrínseca entre o linguístico, que é textual, e o conhecimento de mundo, que é extralinguístico. Esse compartilhamento de aspectos co(n) textuais é imprescindível para que se efetive a construção dos sentidos, quer seja na compreensão, quer seja na produção de textos.

A adoção desse postulado tenciona considerar que “o texto não resulta apenas do conhecimento da língua, tampouco somente das intenções de quem o produz ou das interpretações de quem o lê (ouve), mas da complexidade dos aspetos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 34). Isso, pois, pressupõe, ainda, enxergar o texto como processo e não como produto.

Em suma, o texto deve ser compreendido como o resultado de nossas ações, práticas sociais, que se constitui na interação entre a linguagem e o campo social, histórico e cultural dos sujeitos, condizente com suas percepções individuais de mundo. Com isso, dizemos que o texto, por ser uma atividade de base interacional, é também de caráter intencional, pois “é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções” (MARCUSCHI, 2008, p. 243), ou melhor dizendo, decorre e revela intenções e interações comunicativas do falante para com o outro.

Por essa razão, destacamos que o trabalho com o texto em sala de aula implica considerar as condições de produção e recepção, bem como seu funcionamento social. Logo, o texto deve ser concebido como ação social, uma vez que se constitui como

unidade principal da língua, tudo que se realiza *no* e pelo *texto*, conforme a literatura apresenta.

A esse respeito e em diálogo com Santos e Teixeira (2017), é coerente dizer que a LT, ao explicar os diversos e complexos fatores que envolvem o campo de estudos do texto, fornece um arcabouço teórico que fundamenta, satisfatoriamente, uma prática exitosa. Consideremos, à vista disso, importante discutir, ainda que brevemente, sobre plano de texto: princípio organizador e importante estratégia para o ensino de produção textual escrita.

Assim nomeado por Marquesi, Elias e Cabral (2017), o plano de texto “reflete a maneira como as informações estão organizadas no texto, indicando também a organização das sequências textuais, sempre de acordo com as intenções de quem escreve” (p. 14). Entendendo que o planejamento consiste no primeiro passo para a produção textual escrita, o plano de texto atua como a base para esta tarefa, pois se refere à organização das ideias processualmente mentalizadas, atividade sociocognitiva que antecede a escrita propriamente dita.

As autoras, embasadas nos pressupostos teóricos da LT, explicitam que o plano de texto permite justificar a organização interna própria das suas partes, tornando claras as relações com o sentido global do texto (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017). Como forma de ilustrar em que consiste um plano de texto, tomemos como exemplo as sequências textuais argumentativas, que se compõem de três elementos constitutivos: i) apresentação de fatos ou premissas; ii) argumentos que dão apoio e sustentação; e iii) conclusão, e quando bem organizadas, apresentando estas partes, orientam o leitor para os efeitos de sentidos pretendidos.

Ainda a esse respeito, é importante frisar que os conectivos detêm de força argumentativa, uma vez que cumprem o papel de auxiliar o estabelecimento de relações com estas partes, articulando as unidades linguísticas e organizando o plano textual (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017). Isso, portanto, compreende trabalhar com atividades que permitam refletir acerca do uso dos recursos lexicais no texto, entender o porquê do uso de determinado item lexical, que revela a intencionalidade do texto e motiva o abandono de outros itens lexicais.

Nessa perspectiva, o trabalho com a produção textual deve ser contextualizado, o sujeito-aluno precisa entender que ocupa um lugar social, o que implica defender que o texto escrito não é para ser recebido passivamente, pois é resultado de uma relação sociointeracional entre locutor e interlocutor, consiste numa resposta a outro texto, sendo passível de resposta também. No entanto, as atividades que sugerem ao aluno produzir frases com determinadas palavras, típicas das séries iniciais do ensino fundamental, anulam essa perspectiva inerente ao texto, consistem, pois, em atividades descontextualizadas, uma vez que não há um contexto social específico que solicite ao aluno formar uma frase com determinada palavra, a não ser o de sala de aula – imensamente vazio.

Acerca do trabalho com o texto em sala de aula, três pontos pertinentes à prática docente são postos por Santos, Riche e Teixeira (2015): i) conceber o texto como um processo, um produto inacabado, em que há sempre o que ser revisto, reescrito, revisado;

ii) trabalhar a produção textual numa visão interacional e reflexiva do ensino de Língua Portuguesa, considerando as condições de produção e recepção que se voltam tanto para o locutor quanto para o interlocutor; iii) enxergar o texto numa perspectiva sociointeracional da linguagem, tecido por muitos fios (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e etc.) que se inter-relacionam e compõem uma unidade significativa capaz de comunicar algo.

Na prática da sala de aula, o interessante é que tanto professor quanto aluno tenham consciência de que escrever pressupõe, além de planejamento, reescrita. Oliveira (2010) discute acerca das várias condições que, impreterivelmente, devem ser dadas aos alunos para que estes escrevam, pois ordenar a redação de um texto sobre determinado tema, em um número determinado de linhas (muitas vezes, estipulado) em um curto espaço de tempo, limita (e muito!) o trabalho com o texto em sala de aula.

Sobre isso, Antunes (2003, p. 54) esclarece que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Essa concepção de produção textual visando à revisão e à reescrita também é defendida por Santos, Riche e Teixeira (2015), que apresentam nove etapas, as quais podem ser aplicadas a qualquer gênero. Considerando ser pertinente para o professor tomar conhecimento sobre elas, vejamos, no quadro a seguir, em que consiste cada uma.

Quadro 1 – Etapas de produção textual

Etapas	Especificação
Preparação	Estudo do gênero a ser produzido: estrutura, organização, propósito comunicativo, público-alvo, contexto de produção.
Pré-escrita	Desenvolvimento de atividades que possibilitem enriquecer o grau de informatividade do gênero a ser produzido.
Planejamento	Organização interna das partes do texto (plano de texto).
Primeira produção	Coletiva ou individual.
Produção escrita – 1ª versão	Correção: observações, acréscimos e comentários que visem o aprimoramento do texto (sem aplicação de nota).
Revisão	Leitura e análise dos problemas da primeira produção.
Avaliação da produção textual	Autoavaliação do texto (a partir de questionamentos expostos pelo professor quanto à relação coesa e coerente das partes e ideias do texto).
Avaliação	Considerações finais que direcionam a reescrita do texto.
Reescrita	Versão final do texto, momento em que o aluno reescreve o texto, conforme considerações apresentadas pelo professor na etapa anterior.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Santos, Riche e Teixeira (2015).

À vista disso, vê-se o quanto a produção textual exige trabalho, pesquisa e tempo do professor. Isso porque resulta de um processo que, além de perpassar todas essas etapas, tem como base as atividades de leitura e análise linguística, que complementam o bloco de formação do aluno e “embora sejam atividades distintas, uma alimenta e dá suporte à outra” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2015, p. 133).

Pensar que a produção do texto dar-se-á em etapas significa, além de enxergá-lo como processo, pensar no componente pragmático da língua, de modo a incluí-lo nesta tarefa como suporte ao professor, em que se faz necessário, pois, compreender que para produzir um texto é preciso pensar em: modalidade, gênero, suporte, interlocutores, propósitos comunicativos, ações de linguagem, contexto, o que resulta na concepção de texto como um evento social. O componente pragmático reúne, pois, diversos elementos extralinguísticos, externos à língua, e imprescindíveis para construção dos sentidos do texto.

Essa concepção ampla acerca do que se entende por texto ameniza o problema discutido por Oliveira (2010, p. 164), que “está na má-formação teórica de professores que não veem a escrita como um processo”, visto que, conforme dito desde o início deste artigo, o entendimento que o professor de Língua Portuguesa tem de texto diz muito da sua prática docente, de suas atitudes e atividades em sala de aula.

Falar em produção textual, especificadamente do texto escrito, significa falar da atividade básica que possibilita ao aluno suporte para uma boa produção de texto: a leitura. Isso porque “*ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever*” (ANTUNES, 2003, p. 45 [grifos da autora]), sendo a leitura a base para o êxito na escrita. Em outras palavras, o aluno precisa ler, tomar conhecimento acerca do tema que lhe foi proposto dissertar, além de saber fazer bom uso dos conhecimentos gramaticais, que, muitas vezes, nas aulas de análise linguística, resumem-se à decoreba e em exercícios de fixação, quanto às suas regras e classificações.

A representação do mundo, pelo homem, ocorre por meio da linguagem, sendo o texto a maneira mais completa de fazer uso da linguagem, que se realiza sob forma de algum gênero textual, seja um bilhete, um manual de instrução, um conto, um artigo científico e etc. Sobre isso, Marcuschi (2008) nos propõe pensar sobre as condições que permeiam os gêneros, lembrando que cada um tem maneiras próprias de ser compreendido, não podendo, por exemplo, ler um romance como se lê um artigo científico, o que também é válido para a produção textual.

Além disso, mostrar ao aluno a importância de trabalhar com o texto, considerando suas etapas de produção, pressupõe o aprimoramento da capacidade comunicativa de se expressar e o reconhecimento dos textos como formas de ação social, ampliando as chances de percepção da funcionalidade do que se estuda em sala de aula. E o professor, portanto, só atingirá tal objetivo se, além de embasar-se de um suporte teórico que viabilize essa prática contextualizada, priorizar o texto como unidade central nas aulas de Língua Portuguesa.

Por todas essas observações, é possível entender que muito mais do que um construto que exige habilidades linguísticas, o texto é uma atividade social e reflexiva (SANTOS; TEIXEIRA, 2017). De outro modo, o texto precisa significar, tanto para

professor quanto para aluno, agir (ato), uma vez que, além de estrutura e progressão, subjaz intencionalidade e posicionamentos, decorrentes de necessidades comunicativas diversas.

Dessa forma, entende-se, tal como a literatura postula, que o principal desafio do ensino de língua que tem o texto como unidade básica é o de possibilitar ao aluno refletir/pensar a língua/linguagem nas mais diversas situações sociais, interativas e discursivas. Para tanto, a LT acredita que, no tocante ao desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, o caminho a se seguir é o das práticas significativas, que os coloquem em situações diversas de interação, de modo que apresentem sentidos. Em outras palavras, ter o texto sempre como centro dos olhares dos discentes.

CONCLUSÃO

Por meio de uma discussão teórica, este trabalho teve como objetivo discutir, ainda que teoricamente, acerca do ensino de texto, de modo a esclarecer os pressupostos teóricos da LT que devem direcionar a prática docente. Com essa finalidade, o trabalho voltou-se para a dimensão da produção textual, especificadamente de natureza verbal e escrita.

As discussões realizadas nos direcionam a pensar que, no que tocante ao trabalho com o texto em sala de aula, quanto maior for a aproximação entre teoria e prática, considerando os materiais linguísticos e extralinguísticos nele intrinsecamente inter-relacionados, mais eficaz será a prática voltada para a competência comunicativa dos discentes. Para tanto, é preciso, pois, que o professor detenha de um embasamento teórico que lhe permita pensar o trabalho com o texto de maneira contextualizada.

Logo, vê-se que, dentre as tantas contribuições para o ensino de línguas, a LT fornece ao professor um suporte teórico e prático voltado para o aprimoramento da competência textual dos alunos, tornando-os capazes de se expressar socialmente, por meio de textos, nas mais diversas situações de interação.

Ademais, a LT nos convoca a pensar o texto como prioridade nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que possibilite ao aluno refletir e enxergar o seu funcionamento nas diversas situações de interação social. Quanto à produção textual, esta deve ser vista como uma atividade processual, que exige, resumidamente falando, de um plano de texto, de reescrita, bem como da consideração de aspectos linguísticos e extralinguísticos na materialização da tessitura textual.

Assim, espera-se que as discussões aqui retratadas, ainda que teoricamente, suscitem nos professores o interesse em atualizar sua formação, especialmente com a LT, de modo a proporcionar uma atuação que reconheça os discentes como sujeitos inseridos em práticas sociais diversas, modo como o texto deve ser concebido/entendido. Ademais, acredita-se que, com este estudo, novas discussões sejam provocadas, no sentido de que possam explorar as outras dimensões do ensino de língua: leitura e análise linguística.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. *In*: BENTES, A. C. & MUSSALIN, F. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-287.
- BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAVALCANTE, M. M; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.
- FÁVERO, L. L & KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. *In*: BATISTA, R. O. **O texto e seus conceitos**. 1. ed. –São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARQUESI, S. C.; V. M. ELIAS; CABRAL, A. L. T. Plano de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L; ELIAS, V. M. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 13-32.
- SANTOS, L. W; RICHE, R. S; TEIXEIRA, C. S. Produção de textos orais e escritos. *In*: **Análise e produção de textos**. 1. ed., 2^o reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 97-133.
- SANTOS, L. W. dos.; TEIXEIRA, C. de S. Linguística Textual e Ensino: panorama e perspectiva. *In*: CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. da P. P. (Org.). **Linguística textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017, p. 425-446.
- SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 31-54.



Título em inglês:
**TEXTUAL LINGUISTIC AND TEACHING: THEORETICAL
ASSUMPTIONS FOR WORKING WITH TEXT IN THE
CLASSROOM**

INVENTÁRIO