

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Márcia Beatriz Gabe

**PROPOSTA DE LEITURA DE TEXTOS DISSERTATIVOS EM LIVROS**  
**DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Santa Cruz do Sul

2012

Márcia Beatriz Gabe

**PROPOSTA DE LEITURA DE TEXTOS DISSERTATIVOS EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao PPG em Letras – Mestrado,  
área de concentração em Leitura e Cognição,  
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como  
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em  
Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Onici Claro Flôres

Santa Cruz do Sul  
2012

G112p	<p><u>Gabe, Márcia Beatriz</u>  Proposta de leitura de textos dissertativos em livros didáticos de língua portuguesa / Márcia Beatriz Gabe. – 2012.  99 f. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.  Orientação: <u>Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Onici Claro Flôres</u></p> <p>1. Língua portuguesa (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Leitura – Estudo e ensino. I. <u>Flôres, Onici Claro</u>. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 469.0712</p>
-------	---

Bibliotecária responsável: Fabiana Lorenzon Prates - CRB 10/1406

Márcia Beatriz Gabe

**PROPOSTAS DE LEITURA DE TEXTOS DISSERTATIVOS EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, área de concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Dra. Onici Claro Flôres  
Professora Orientadora – UNISC - RS

Dra Vera Wannmacher Pereira  
Professora examinadora – PUC - RS

Dra. Rosângela Gabriel  
Professora examinadora – UNISC - RS

Santa Cruz do Sul  
2012

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido vida, saúde, uma família maravilhosa com a qual pude e posso compartilhar trabalho, dificuldades, aprendizagens e a felicidade que somente o amor sincero pode dar. Agradeço a Ele por todas as oportunidades de crescimento, de transformação, de evolução, espirituais e profissionais, entre elas o curso de Mestrado.

Agradeço aos meus pais, Celita e Armando Gabe, meus primeiros e eternos mestres, que me ensinaram os primeiros passos, o valor da família, da ética, da persistência, da fé, do trabalho e do estudo. Anjos da minha vida, com quem sempre posso contar.

Agradeço aos meus irmãos, Cláudia, Clênio, Denise e Daiana, pela disponibilidade em auxiliar, pelo carinho e cumplicidade costumeiros, desde nossa primeira infância. Ao Clênio, dirijo um agradecimento especial, por ter colaborado de maneira direta, prestando assistência técnica na formatação final desta dissertação.

Agradeço, em especial, ao meu marido, Carlos, meu companheiro, meu amigo, com quem compartilho as dificuldades, mas, principalmente, as alegrias da vida, entre elas esta dissertação. Agradeço seu carinho, paciência, cumplicidade e o apoio de todas as horas.

Agradeço aos meus sogros, pessoas maravilhosas, sensíveis, educadas e prestativas, cujo carinho e respeito nunca me faltaram.

Agradeço aos meus cunhados, aos meus sobrinhos, sempre prontos para me presentear com um sorriso aberto e uma palavra amiga.

A todos os meus familiares e amigos agradeço pelo carinho e pela compreensão por minha ausência em muitos momentos ao longo desse período em que me dediquei ao Mestrado.

Agradeço a minha professora e orientadora Dra. Onici Claro Flôres, de inteligência e competência indiscutíveis, qualidades com as quais pude contar em todo o processo de realização desta dissertação.

Agradeço aos demais professores do Mestrado em Letras da UNISC, com quem tive a oportunidade de crescer intelectualmente, sustentando algumas ideias e ressignificando outras.

Agradeço aos meus colegas de trabalho e de Mestrado, caros amigos conquistados, também apoiadores e incentivadores ao longo desta pesquisa.

Agradeço às escolas e aos professores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, tornando-a possível.

E por último, porém não menos importante, agradeço a CAPES pela bolsa de estudos concedida, cujo auxílio foi determinante para que o sonho do Mestrado se tornasse possível.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

Neste estudo foram investigadas compatibilidades e incompatibilidades entre as propostas de leitura de textos dissertativos, constantes em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas ao Ensino Médio, e o saber científico produzido por linguistas que se propõem a estudar o texto e o discurso. A partir da revisão dos pressupostos teóricos da Linguística do Texto, da Teoria da Enunciação, da Análise do Discurso Francesa, da Análise Textual do Discurso e da Retórica foram criados dois formulários para avaliar as coleções de livros didáticos em uso nas escolas participantes da investigação. Além dessa análise, foram feitas entrevistas com nove professores das escolas da amostra, usuários dessas coleções para conhecer-lhes a opinião a respeito dos livros. A aplicação do formulário às três coleções selecionadas permite afirmar que os materiais didáticos em questão inovam a terminologia técnica, mas repetem velhas fórmulas de ensino. Quanto aos professores, pautam-se, teoricamente, pelos livros adotados não conseguindo analisá-los em profundidade dada a ausência de uma formação linguística mais sólida que lhes possibilite avaliar criteriosamente os livros utilizados. Assim, avulta a necessidade de as equipes de elaboração e avaliação de coleções didáticas como as analisadas contarem com a contribuição de linguistas, para que se garanta a coerência teórica e metodológica, no que se refere às propostas de leitura e produção textual. Além disso, aponta-se como importante a garantia de espaços, tempo e condições de os professores de LP se atualizarem em relação às teorias linguísticas, de modo que possam contribuir para a avaliação e, conseqüentemente, aprimoramento das coleções de LD.

**Palavras-chave:** livro didático, propostas de leitura e de escrita, ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

In this dissertation were investigated compatibilities and incompatibilities proposed in reading dissertatives texts consisted in three collections of Portuguese text books destined to High School, and the scientific knowledge produced by linguists that offered themselves to study text and speech. From the review of the theoretical assumptions of Linguistics of Text, Theory of Enunciation of French Discourse Analysis, Text Analysis of the Discourse and Rhetoric two forms were created to evaluate the collections of textbooks in use of the schools that are participating of the investigation. In this analysis interviews were conducted with nine teachers from the schools in the sample that are users of these collections to know their opinion about the books. The application form to the three collections were selected to indicate that the textbooks innovate technical terminology, but repeat old manners of education. About the teachers, they guide themselves theoretically with the adopted books, failing to analyze them in depth. As the teachers lack a more solid linguistic training that allows them to evaluate the books used. The need grows for the teams that elaborate and evaluate the teaching collections analyzed by the contribution of the linguists, to guarantee the coherence of the theoretical and methodological of the text production. Besides it indicates how important is the guarantee of space, time and conditions of teachers to upgrade Portuguese Language in relation with the linguistic theories, so they can contribute to the assessment and, consequently, improve the collections of the Teaching collections.

**Keywords:** textbook, proposals for reading and writing, teaching Portuguese.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1 A RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O TRABALHO ESCOLAR COM LEITURA E ESCRITA.....</b>	<b>12</b>
1.1 A gênese dos estudos sobre linguagem e língua .....	12
1.2 Concepções de linguagem e língua .....	23
1.3 A relação entre as concepções de linguagem/língua com o trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa .....	25
1.4 Leitura e escrita no trabalho docente em Língua Portuguesa .....	27
<b>2. TEXTO E DISCURSO: A TEORIZAÇÃO PROPOSTA .....</b>	<b>31</b>
2.1 A Linguística Textual .....	31
2.1.1 A coesão e a coerência textual.....	33
2.1.2 Fatores pragmáticos de textualidade.....	35
2.2 A Teoria da Enunciação .....	37
2.3 A Análise do Discurso .....	41
2.4 A Análise Textual do Discurso.....	45
2.5 Domínio discursivo, tipo textual e gênero discursivo, na leitura do texto dissertativo, enquanto gênero escolar.....	53
2.5.1 Livro didático, gênero discursivo e tipo textual: o que se trabalha em sala de aula?.....	54
2.6 Construindo elos entre as teorias e a proposta de análise.....	57
<b>3. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>60</b>
3.1 Objetivos .....	61
3.1.1 Objetivos Gerais .....	61
3.1.2 Objetivos Específicos .....	62
3.2 Hipóteses .....	62
3.3 Instrumentos de análise .....	62
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>67</b>
4.1 Coleção 1 - <i>Português: linguagens</i> .....	68
4.1.1 Os conceitos de linguagem, língua, texto e leitura constantes na coleção <i>Português: linguagens</i> .....	68
4.1.2 Análise da proposta de leitura de textos dissertativos constante na coleção	

<i>Português: linguagens</i> .....	73
<b>4.2 Coleção 2 - Língua, literatura e produção de textos</b> .....	<b>77</b>
<b>4.2.1 Os conceitos de linguagem, língua, texto e leitura constantes na coleção</b> <i>Língua, literatura e produção de textos</i> .....	<b>78</b>
<b>4.2.2 Análise da proposta de leitura de textos dissertativos constante na coleção</b> <i>Língua, literatura e produção de textos</i> .....	<b>79</b>
<b>4.3 Coleção 3 - FTD – Sistema de Ensino</b> .....	<b>81</b>
<b>4.3.1 Linguagem, língua, texto e leitura: os conceitos da coleção FTD – Sistema</b> <i>de Ensino</i> .....	<b>82</b>
<b>4.3.2 Análise da proposta de leitura de textos dissertativos, constantes na</b> <i>coleção FTD – Sistema de Ensino</i> .....	<b>83</b>
<b>4.4 Análise da fundamentação teórica mobilizada pelos sujeitos da pesquisa ao</b> <b>avaliar o LD</b> .....	<b>87</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

*Quem não sabe o que procura, quando encontra não reconhece*  
Autor desconhecido

Qual a importância do saber científico? Um médico talvez respondesse que o saber e o não saber podem demarcar as fronteiras entre a vida e a morte. E o que um professor diria? Ou, ainda, o que professores de Língua Portuguesa responderiam? É provável que boa parte deles encontrasse dificuldade em precisar a contribuição do saber científico para o seu trabalho, pois persiste socialmente uma tradição equivocada que considera que a teoria nada ou pouco pode contribuir para uma melhor prática docente.

Linguistas como Koch (2006) e Marcuschi (2008), entretanto, alertam para a necessidade de uma sólida formação linguística do professor de língua materna em qualquer nível de ensino, para que esse professor possa identificar com clareza o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, valorizar a utilização de uma metodologia adequada e selecionar materiais didáticos e instrumentos de trabalho que atendam a propósitos bem definidos.

Para Marcuschi (2008, p.50), a importância da atualização teórica dos professores é, ainda, mais evidente, caso se considere que o que é ensinado em aulas de Língua Portuguesa não é a língua em si, mas um conjunto de saberes sobre ela, um entre outros tantos possíveis. Em decorrência, as aulas são guiadas pela concepção que o professor tem de linguagem, de língua, de texto, de leitura, de escrita e da relação que estabelece entre e com tais conceitos.

Outro linguista de renome, Geraldi (2004), complementa as ponderações de Marcuschi, afirmando que a formação inadequada do professor de Língua Portuguesa implica na sua dependência de livros didáticos, escolhidos sem a devida análise crítica, além de contribuir para a baixa qualidade de ensino que se reflete em redações de vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM.

Entendendo a importância do estabelecimento de elos entre as teorias em circulação, as concepções dos professores, as práticas escolares e as consequências dessa inter-relação para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, este estudo propôs-se a investigar teorias que versam sobre leitura e atividade discursiva, comparando-as com as propostas de leitura de textos, constantes em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, direcionadas para o ensino médio. Além disso, buscou-se averiguar se os professores que adotam essas coleções conseguem identificar os fundamentos teóricos que as sustentam, as concepções de

linguagem, de língua, de texto e de leitura implícitas nesses materiais, analisando também, suas posturas profissionais diante dos materiais e do ensino de língua.

Bakhtin (1997, p. 69) sustenta ser indispensável, para qualquer estudo, delimitar precisamente o objeto da pesquisa, estabelecendo claramente suas fronteiras. Assim, importa dizer que ao analisar a proposta de leitura de cada volume didático das coleções consideradas, o foco foram as propostas de leitura de textos dissertativos, com exclusividade.

O interesse pelo trabalho a partir do texto dissertativo decorre da importância que lhe é conferida em termos escolares e acadêmicos, seja nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) no Ensino Médio, seja em vestibulares, nas monografias, dissertações e teses de doutoramento. Além disso, tem-se revelado um importante instrumento de participação social efetiva, possibilitando a divulgação do posicionamento ideológico do redator através de variados gêneros discursivos publicados em jornais e revistas.

Por outro lado, fazer a análise da proposta de leitura de textos dissertativos dos livros didáticos (doravante LD) e também do modo como o professor a utiliza teve origem nos seguintes trabalhos: no artigo *Livro didático: exercício de cópiação*, de Marcuschi (1999); nas publicações *Portos de Passagem* (1997) e *A aula como acontecimento* (2004), de Geraldini, no livro *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa* (2001), organizado por Francisco Dias e no artigo de Francisco Gomes de Matos (2007), *Influência da Linguística em materiais para o Ensino de Português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira*. Os três primeiros autores discutiam a respeito do mau uso do LD, analisando, ainda, propostas inadequadas de leitura e produção textual, constantes em alguns materiais por eles investigados. Enquanto isso, Matos (2007) demonstrou as influências dos estudos da Linguística na criação de materiais didáticos e lançou um desafio: que pesquisadores busquem, na Linguística novas formas de avaliar o LD, contribuindo assim para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

A partir do proposto por Matos (2007) e considerando o apontado por Dias (2001) e Marcuschi (2008), ao afirmar que ao longo dos anos houve alteração nos materiais didáticos produzidos, impõe-se a necessidade de investigar as propostas de leitura/escrita constantes em LD, verificando se estas se coadunam às atuais teorias de texto e de discurso. Além disso, é imperativo investigar se a forma de o professor avaliar o manual didático fundamenta-se em preceitos teóricos defensáveis, consistentes, principalmente, no que se refere às concepções de linguagem, de língua e de ensino de língua.

Para viabilizar a análise desejada, fez-se uma revisão da gênese dos estudos linguísticos, refletindo-se sobre a passagem dos estudos da frase, para o texto e o discurso. A retomada feita justifica, então, a abordagem de teorias do texto e do discurso, bem como o estudo da

relação entre tais teorias e a prática de leitura na escola, tendo-se recorrido a Bakhtin (1992 e 1997), Marcuschi (2008), Mussalim e Bentes (2004), Koch (2002 e 2006), Fiorin (2004) e Geraldi (2004).

Na sequência foram arroladas as contribuições teóricas relevantes para efetivar a análise das propostas de leitura de textos dissertativos, tomando-se como referência os estudos de Mussalim e Bentes (2004), Flôres (2006, 2008 e 2011), Marcuschi (2008) e Adam (2011).

Finalmente, estabeleceram-se possíveis elos entre o saber científico - produzido por linguistas - e a prática escolar, cotejando-se a proposta de leitura de textos dissertativos das três coleções de livros didáticos selecionadas e as entrevistas com professores de LP, que utilizam tal material de apoio pedagógico.

## 1 A RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O TRABALHO ESCOLAR COM LEITURA E ESCRITA

*O desenvolvimento do saber passa por conflitos, debates, controvérsias - o combate necessário contra pressupostos metafísicos, o essencialismo e a negação da história.*

Jean-Michel Adam (2011, p. 26)

Assume-se neste estudo como pressuposto indispensável conhecer as teorias produzidas na área da Linguística para que o professor de LP, a partir delas, oriente sua prática de ensino. Isso porque, embora seja consensual que a Linguística estuda cientificamente a linguagem, existem diferentes teorias, construídas por linguistas e filósofos, motivados por concepções e objetivos de investigação bem distintos.

De acordo com as palavras de Saussure, citado por Marcuschi (2008, p. 50), a questão pode ser assim resumida: “o ponto de vista cria o objeto”. Em vista disso, nas aulas de LP, do mesmo modo que nos estudos Linguísticos, diferentes concepções de língua relacionam-se a diferentes práticas pedagógicas. Conseqüentemente, é imprescindível que todo professor de LP, reflita sobre as várias concepções que circulam no meio escolar e se posicione a respeito.

Weedwood (2002), Mussalim e Bentes (2004), Koch (2006), Marcuschi (2008), e Adam (2011) relacionam as áreas, disciplinas e teorias da Linguística a distintas concepções de língua, comentando, adicionalmente, que as propostas de leitura se relacionam também às concepções de língua, sujeito, texto e discurso assumidas explícita ou implicitamente pelos professores. Em vista disso, faz-se necessário, antes de qualquer outra coisa, rever a história dos estudos linguísticos e seus distintos objetos de estudo, para poder compreender e avaliar a pertinência das várias concepções de linguagem, língua, texto e leitura preconizadas, com relação ao ensino.

### 1.1 A gênese dos estudos sobre linguagem e língua

Segundo Koch (2002), as relações interpessoais dos sujeitos, bem como as suas relações com o meio físico se concretizam simbolicamente, por meio da linguagem. Assim, a língua, seja oral ou escrita, é um desses símbolos e, além do mais, objeto de estudo da Linguística. A autora ressalta, porém, que os primeiros estudos sobre a língua não tinham intenções científicas e sim religiosas e é por isso que autores como Câmara Júnior (1979) e

Weedwood (2002) entendem que os estudos anteriores ao século XIX eram antes pré-linguísticos ou paralinguísticos do que linguísticos, propriamente.

De fato, a história da Linguística é complexa, desenvolvendo-se em diferentes continentes, durante vários séculos, com modos de entendimento diversos. Uma breve retrospectiva histórica mostra que em uma mesma época coexistiram pensadores de igual relevância, mas com teorias bastante distintas para explicar um mesmo fenômeno, por vezes opostas, como é o caso de Saussure e Meillet, ou Chomsky e Lakoff. No mundo ocidental, Saussure e Chomsky acabaram por ganhar ascendência sobre os demais pensadores, durante o século XX, propondo, no entanto, teorias distintas, apesar de ambos serem formalistas, porque deram primazia ao sistema, seja como sistema de signos, seja como sistema de regras.

Tendo em vista a complexidade do assunto, não se teve neste estudo a pretensão de resgatar minuciosamente séculos de história, em apenas um capítulo. O propósito foi mais modesto - realizar um breve apanhado, explicando de forma sucinta a gênese da Linguística, sobretudo, a partir de seus teóricos mais proeminentes. Para tanto, servirão de referência os estudos de Câmara Junior (1979), Orlandi (1986), Lyons (1987), Weedwood (2002), Fiorin (2004) e Marcuschi (2008).

Segundo o afirmam Câmara Junior (1979) e Weedwood (2002), os primeiros registros de estudos voltados para a língua datam do século V a.C. e tiveram como precursores Panini, na Índia, e os filósofos Platão e Aristóteles na Grécia. Panini iniciou os estudos de fonética articulatória, relacionando fonologia e ortografia, sobretudo, para garantir a leitura “correta” do Alcorão. Platão e Aristóteles, de sua parte, já considerando a Tradição Ocidental, buscaram identificar as menores unidades linguísticas para poder descobrir a origem do significado primeiro das palavras. De acordo com Marcuschi (2008, p. 26), os estudos de “Platão e Aristóteles [...] levantaram os pilares da semântica e da sintaxe.” Contudo, ainda que a abordagem grega seja mais filosófica do que a da tradição Oriental, esta também produziu estudos que privilegiaram a gramática da língua.

Além do mais, a gramática grega influenciou os estudos latinos. Em 100 anos d. C., o latim ainda não era a língua oficial do Império Romano, que o estabeleceu como tal, em todo seu território. Foram importantes os estudos de Varrão e Quintiliano, que aplicaram a concepção gramatical do grego na construção da gramática normativa do latim. De acordo com Weedwood (2002), esses autores priorizaram a sintaxe e a morfologia para possibilitar a compreensão e o registro da estrutura gráfica das palavras, já que isso era considerado fundamental para a compreensão dos textos prestigiados e complexos da época, como a Bíblia.

Para Orlandi (1986, p. 11, grifos do autor) os estudos linguísticos foram, em especial, influenciados pelos estudos do “século XVII, que é o século das *gramáticas gerais*, e [d]o século XIX, com suas *gramáticas comparadas*.”

Segundo a autora, no século XVII, a concepção de língua mais prestigiada era a que a considerava como representação do pensamento e, nesse sentido, a construção de uma gramática-modelar visava a assegurar a expressão de ideias precisas e transparentes, mas, sobretudo, a de definir e impor uma língua ideal e universal. A *Grammaire Générale et Raisonnée* de Port Royal, ou simplesmente a *Gramática de Port Royal*, de Lancelot e Arnaud, traduz muito bem esse objetivo. À época, a gramática foi tida como modelar, pois estabeleceu princípios que orientaram os estudos posteriores das línguas ocidentais. Apesar do preconceito evidente dessa visão idealizada de língua, a construção de gramáticas gerais contribuiu para a linguística, pois se preocupou em fundamentar os estudos das línguas e não só de uma língua particular, propondo como foco dessa ciência a linguagem verbal, oral ou escrita. (FIORIN, 2004)

No século XIX, destacou-se a Linguística Histórica, com os estudos chamados neogramáticos, que por meio de comparações sistematizadas e estudos estruturais, objetivavam encontrar línguas genealogicamente aparentadas. Assim, enquanto, no século XVII, buscava-se a precisão, no século XIX o que importava era conhecer e entender a evolução linguística. (ORLANDI, 1986).

Fiorin (2004) comenta que o pensamento linguístico contemporâneo herdou alguns princípios metodológicos do século XIX, os quais preconizavam a análise empírica. Para Marcuschi (2008, p. 27) as maiores contribuições dos neogramáticos, foram algumas concepções relativas à língua, que até hoje são consideradas válidas:

- A língua é uma instituição social e não um organismo natural.
- A língua é uma totalidade organizada.
- A língua é um sistema autônomo de significação.
- A língua pode ser estudada em si e por si mesma.
- A língua é um sistema de signos arbitrários.
- A língua é uma realidade com história.

Apesar da importância dos estudos feitos na antiguidade e períodos posteriores, foi apenas no início do século XX, com a publicação póstuma, em 1916, dos trabalhos de Saussure, em uma obra intitulada *Curso de Linguística Geral*, que a Linguística ganhou *status* de ciência. Isso porque Saussure propôs a autonomia da Linguística, demonstrando a possibilidade de estudar a língua com e a partir da própria língua, sem a dependência de

outras disciplinas, o que não acontecera até então. Saussure é um vulto proeminente da história da Linguística porque foi um pioneiro, elaborando uma teoria que propunha um objeto de estudo - o signo linguístico - e seu estudo através de um método bem definido. Para Saussure, a língua é um sistema em que os signos linguísticos se relacionam e nessa relação adquirem valor ou significado.

Para explicar a ideia dos valores ou significados linguísticos, Saussure criou várias dicotomias. A primeira é entre *langue* e *parole*. A *parole* é entendida como a capacidade individual de cada um se utilizar da língua. É, portanto, bastante variável. A *langue* é entendida como o sistema geral, social, convencional, ou seja, a parte comum e invariável da língua. É esta última que Saussure tomou como objeto de estudo.

A segunda dicotomia refere-se à relação entre significantes e significados. Para Saussure, cada unidade concreta da língua, ou o signo linguístico, constitui-se de um significante que adquire um significado por meio de dois vetores: o da combinação (sintagma) e o da diferença entre os signos (paradigma). A proposta saussuriana impulsionou debates e avanços em diferentes áreas da Linguística, desde aquelas que se ocupam em investigar como o cérebro humano processa e compreende os significados dos signos, até aquelas que analisam o que permite que um mesmo signo adquira diferentes significados e, de outra parte, que diferentes signos adquiram significados.

De acordo com Adam (2011, p. 29), referindo-se a uma crítica feita por Benveniste, “Alguns linguistas criticaram Saussure por comprazer-se em sublinhar paradoxos no funcionamento da linguagem.”, além de acusarem de inapropriado o seu campo de estudo, limitando-o à estrutura interna da língua. Porém, como lembra Adam (2011), Saussure destacou a relação entre língua e discurso, afirmando que “A língua é criada unicamente com vistas ao discurso [...] (SAUSSURE, 2002, in ADAM, 2011, p. 30)”. Ou seja, segundo Adam, a concepção de discurso defendida por Saussure é a de que a discursividade da língua se dá no encadeamento entre signos.

Adam (2011) afirma que Saussure entende a língua como um *tesouro mental*, construído pelo sujeito à medida que tem acesso a discursos variados. Esse tesouro é composto, portanto, de signos linguísticos, revestidos de uma forma linguística (significante) que remete ao significado tal como presente nos discursos anteriormente ouvidos, ou lidos pelo sujeito. Porém, esses mesmos signos são mobilizados para a produção de novos discursos e é na relação ou encadeamento desses signos em novas sentenças que eles adquirem significado. Em suma, para Saussure, discurso é a “[...] ligação entre conceitos

(*significado*) revestidos de forma linguística (*significante*) [...] (ADAM, 2011, p. 32, grifos do autor).”

Essa teoria do significado linguístico foi chamada por seu autor de *teoria do valor*, e nela Saussure propõe que o valor/significado de cada signo se constrói com base em duas relações: a associativa e a sintagmática. Na relação associativa, Saussure propõe que cada sujeito agrupe signos em sua memória conforme algum contexto semântico comum.

Exemplo 1: *cadeira, sofá, poltrona, banco e puff*, pertencem a um mesmo grupo, pois todos esses signos remetem a um objeto utilizado como assento; enquanto *mesa, bancada e balcão*, pertencem a outro grupo, o de móveis cuja função é apoiar algo.

Na relação sintagmática, o sujeito pode conferir outro significado ao signo, conforme a posição sintática estabelecida no encadeamento de uma sentença.

Exemplo 2.1: O operário mais *jovem* foi o primeiro a ser promovido.

Exemplo 2.2: O *jovem* foi o primeiro a ser promovido.

Por meio dessa explicação, Saussure assume que a posição sintática ocupada na frase interfere no significado do signo. No exemplo 2.1, o signo *jovem* está adjetivando o signo *operário* e, portanto, assume significado distinto no exemplo 2.2, em que o signo *jovem* é o sujeito da sentença.

A partir disso, Saussure conclui que a unidade ideal de análise linguística é a frase, sendo possível analisá-la fora de seu contexto de uso. Assim, discurso para Saussure é “[...] uma frase ou um período exprimindo um pensamento mais ou menos inteiro e completo em si próprio, embora dependendo, talvez, de outros pensamentos que [o] precedem ou que [o] seguem.” A teoria do linguista genebrino consiste, portanto, “[...] em abstrair o sistema da língua a partir dos fatos do discurso.” (ADAM, 2011, p. 34)

Outro estudioso da linguística que se destacou no século XX foi Noam Chomsky, que também propôs uma importante dicotomia básica, distinguindo dois aspectos da língua: a *competência* e o *desempenho*. Para esse autor, todo sujeito possui uma gramática ou faculdade linguística universal inata, a que denominou competência. Por outro lado, cada falante utiliza essa *competência* de uma forma particular, o que chamou de desempenho linguístico. Chomsky toma como objeto de estudo a competência, por acreditar que os sujeitos humanos já nascem com uma gramática universal inata que só precisa ser estimulada para emergir, essa linha teórica é denominada de gerativismo. Os estudos de Chomsky ainda hoje influenciam pesquisas sobre a “[...] origem da linguagem e a natureza da mente humana”. [bem como, sobre a] [...] “natureza dos dados linguísticos e a necessidade de uma definição de língua-linguagem, sujeito e sentido.” (MARCUSCHI, 2008, p. 36-37)

Saussure e Chomsky postularam dois princípios básicos em comum. O primeiro é que ambos não negam aspectos históricos e sociais da língua, mas não se propõem a estudá-los; o segundo, é que tanto um quanto outro consideraram possível e adequado isolar a forma universal de uma dada língua, para garantir um objeto de estudo estável.

Normand (2009, p. 9), ao discutir a obra de Saussure, afirmou que: “Os dois aspectos que fundamentaram e definiram a linguagem na teoria saussuriana – o de língua e o de fala – foram produtivos, embora tenham sido reinterpretados, modificados, alargados em toda a linguística de nosso tempo.” Segundo a autora, dois exemplos disso são os estudos de Émile Benveniste e de Antoine Meillet: “[...] dois linguistas que se dizem seus discípulos [de Saussure] e que fazem uso próprio dos conceitos que ele propôs.” (Normand, 2009, p. 138.)

Na perspectiva de Adam (2011), Benveniste fez investigações muito próximas dos estudos de Saussure, no que diz respeito à unidade mínima de análise linguística, a frase, que, no entanto, foi analisada por Benveniste, enquanto produto da enunciação. Porém, os dois se apartam, pois Saussure ignora os sujeitos que produzem tais sentenças, enquanto Benveniste enfatiza que as frases, ou melhor, os enunciados são produzidos por sujeitos, que deixam neles as marcas de sua presença, sinalizando sua posição e sua apreciação em relação ao que é dito nesses enunciados. Ao afastamento de Saussure, contrapõe-se, pois, a aproximação de Bakhtin (1992).

Segundo Koch (1998), foi Bakhtin (1992), na verdade, quem criou a Teoria da Enunciação. Para Bakhtin, os estudos linguísticos devem partir de enunciados e não de frases, estabelecendo distinção entre esses conceitos: a frase é vista como uma unidade formal da língua, estruturada de acordo com os seus princípios gramaticais, porém descontextualizada, fora de sua situação de uso; enquanto que o enunciado é percebido como a manifestação concreta da frase, em situação de interlocução. Bakhtin propôs, ainda, que não basta considerar o enunciado, mas também as suas condições de produção e de recepção, o que chamou de enunciação.

De acordo com Adam (2011), embora Bakhtin proponha que enunciados são unidades de sentido, de fato, ele trabalha com textos, independente do tamanho. Para Benveniste, a unidade linguística ideal de análise é a frase porque ela é um segmento do discurso, “[...] é a própria vida da linguagem em ação” (BENVENISTE, 1929, citado por NORMAND, 2009, p. 14). Assim, a conclusão que a presente revisão teórica autoriza é que a concepção de discurso de Benveniste não é a mesma de Saussure e não é a de Bakhtin.

Koch (1998) explica que Benveniste estuda os enunciados, investigando a subjetividade da língua e, para tanto, toma como base a análise do sistema pronominal e

verbal do francês, sua língua materna. Para ele, esses dois aspectos da linguagem funcionam como marcas indicadoras da posição ou da postura do sujeito diante daquilo que profere. Ademais, classifica o sistema pronominal em duas categorias: os Pronomes de pessoa e os Pronomes de não pessoa. Em português, pertencem ao primeiro grupo a primeira e a segunda pessoa do singular e a 1ª pessoa do plural (eu, tu, nós), bem como os pronomes usados como sendo de 2ª pessoa (você, vocês), já os demais, aos de não pessoa (ele, eles). Para Benveniste, os pronomes de pessoa indicam os interlocutores do discurso e os pronomes da terceira pessoa do singular e do plural (ele, ela, eles, elas), os referentes do discurso.

Além disso, Koch (1998) explica que Benveniste criou outras duas categorias relacionadas às formas e aos tempos verbais utilizados pelo sujeito em seu discurso - uma categoria é da Ordem da História, a outra da Ordem do Discurso. Explica, então, que os enunciados pertencentes ao grupo da Ordem da História apenas relatam eventos passados, não havendo envolvimento do locutor com tais acontecimentos. Para o linguista, os tempos verbais que marcam essa narrativa “descomprometida” são:

<b>TEMPO VERBAL</b>	<b>EXEMPLO</b>
Pretérito perfeito simples	A prefeita <i>falou</i> com os grevistas.
Pretérito imperfeito	A prefeita <i>falava</i> com os grevistas, quando se ouviu um ruído assustador.
Pretérito mais que perfeito	A prefeita falou aos grevistas que <i>estivera</i> com seus líderes políticos discutindo o aumento salarial.
Futuro do pretérito do indicativo	A prefeita <i>falaria</i> com os grevistas.

Koch (1998) acrescenta, ainda, que Benveniste define como pertencentes à Ordem do Discurso aqueles enunciados em que o sujeito se compromete com o que profere, deixando marcas indicadoras. Para Benveniste essas marcas são os verbos conjugados nos seguintes tempos verbais:

TEMPO VERBAL	EXEMPLOS
Presente	A prefeita <i>fala</i> com os grevistas neste momento.
Futuro do presente	A prefeita <i>falará</i> com os grevistas em cinco minutos.
Pretérito perfeito composto	A prefeita <i>tinha falado</i> com os grevistas no dia anterior.

Importa dizer, ainda, que do mesmo modo que Benveniste ressignifica conceitos saussurianos, outros linguistas, entre eles Marcuschi (2008) e Adam (2011) consideram importantes os estudos de Benveniste, porém redimensionam alguns de seus conceitos, em especial no que se refere à definição de enunciado e de discurso. Bakhtin (1992), Marcuschi (2008) e Adam (2011) entendem que os enunciados são textos produzidos em situações discursivas (a enunciação), destacando que os conceitos de frase e textos não se equivalem.<sup>1</sup>

A exemplo de Benveniste, Meillet também avança a partir dos estudos de Saussure ao propor a não separação dos aspectos internos e externos da língua, justapondo-os. Normand (2009, p. 139) destaca que “Quando ele fala de exterior, a propósito da língua, não se trata do referente nem do caráter fônico das palavras em relação a seus sentidos, mas sim da sociedade.” Na verdade, Meillet fez pesquisas históricas das condições sociais, ditas externas, que atuam sobre o estado interno da língua, uma vez que a considerava um fato social e um sistema composto por generalidades e, por ser composta por generalidades, existia e continuava sendo social, mesmo fora de situações concretas (como os diálogos). Desse modo, afirma ser possível estudar fatos linguísticos, porque são fatos cujos significados são socialmente reconhecidos.

Outros pesquisadores também se destacaram, apesar de não terem a mesma aceitação e nem o número expressivo de seguidores das correntes mais prestigiadas. Na América do Norte, por exemplo, Edward Sapir e seu discípulo Benjamin Lee Whorf propuseram uma perspectiva culturalista dos estudos linguísticos. Esse aporte dava ênfase à diversidade linguística e cultural, entendendo tais aspectos como positivos. A hipótese Sapir/Whorf, como é conhecida, considera que as categorias e distinções codificadas em um sistema linguístico são únicas, específicas culturalmente, (no sentido antropológico), sendo exclusivas de um dado sistema e incomparáveis com os sistemas das outras línguas (LYONS, 1987).

Do mesmo período são os estudos de Bloomfield seguidor do estruturalismo, que nos Estados Unidos recebeu o nome de Distribucionalismo. Essa corrente enfatizou

<sup>1</sup> Devido à complexidade desse aspecto, este será abordado com maior densidade no capítulo 2 desta dissertação.

demasiadamente o comportamentalismo pavloviano e tirou de cena o pensamento (cognição), recebendo críticas severas e agressivas de Chomsky, claro, um mentalista.

Marcuschi (2002) comenta que, além das correntes mais influentes, ganhou relevância no século XX, a partir dos círculos linguísticos de Moscou e Praga, sobretudo, o funcionalismo linguístico. Os principais representantes dessa abordagem, à época dos círculos, foram Trubetzkoy e Roman Jakobson; Hjelmslev, Copenhague; e Firth, Londres. O funcionalismo originou-se nesse período, mas tem seguidores influentes na atualidade, contribuindo inclusive com estudos voltados às ciências cognitivas.

Na perspectiva de Marcuschi (2008, p. 37), os estudos linguísticos realizados até os anos 60, em geral, se detiveram mais na forma, na estrutura da língua, “[...] legando uma série de perplexidades e a partir delas um conjunto de tarefas urgentes para o século XXI.” A urgência se deve à necessidade de alterar a perspectiva analítica da forma para a análise da língua viva, em uso, e sua função sociocognitiva, é urgente, já que se admite, desde os primeiros estudos históricos diacrônicos da língua, que as formas linguísticas não são rígidas, mas variáveis.

A ideia basilar de que a linguagem não é estática e de que a língua não é uma forma rígida, estante, motivou, na segunda metade do século XX, a emergência dos estudos pragmáticos, vinculados ao ideário de Bakhtin, avançando em relação à proposta de Saussure - que investigava os significados sem considerar o contexto do enunciado, a enunciação. Ao contrário, a pragmática fundamenta sua análise no contexto. Segundo Marcuschi:

Os estudos discursivos e pragmáticos tentam esclarecer como se dá essa produção de sentidos relacionados aos usos efetivos: o sentido se torna algo situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo. (MARCUSCHI, 2008, p. 37)

No entanto, importa destacar que a perspectiva pragmática de análise da língua não ignora ou exclui as perspectivas sintáticas e semânticas anteriores. Na interpretação, inicialmente, verifica-se o que aparece expresso na sentença, o que implica dizer que as análises, tanto sintática quanto semântica, têm validade para observar e analisar os conjuntos de objetos cotextuais e contextuais expressos, porém, mais do que isso é preciso relacionar texto/contexto para capturar o sentido das expressões dêiticas, e os valores que permitem “o preenchimento dos ‘espaços em branco’, ou variáveis livres, contidos no significado da sentença.” Ou seja, a pragmática investiga os dados implícitos e a intenção do falante, admitindo-se que esse não é um dado empírico e que a linguagem não é transparente (DASCAL, 2006, p. 42).

Marcuschi (2008) refere, ainda, a chamada guinada pragmática que impulsionou abordagens linguísticas do texto, numa perspectiva sociocomunicativa, citando os seguintes estudos interdisciplinares: a sociolinguística, a psicolinguística, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e a linguística textual.

O que se conclui daí, é que, inicialmente, a Linguística se ocupou de aspectos estruturais da língua, focando a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, considerados níveis de análise linguística, propriamente, todos eles integrando uma disciplina - a gramática. Também fez estudos comparatistas – a linguística histórica – valendo-se, no final do século XX, da pragmática para avançar teoricamente. Essa revisão geral, panorâmica, é pertinente pois permite apreender o vasto campo da Linguística e sua interdisciplinaridade. Lyons (1987) e Weedwood (2002) indicam que, de modo geral, a Linguística pode ser subdividida, em três aportes principais: estudos sincrônicos e diacrônicos; linguística teórica e aplicada; microlinguística e macrolinguística.

A Linguística sincrônica procura descrever e analisar uma mesma língua tal qual ela se apresenta em uma dada época histórica. Enquanto isso, a Linguística diacrônica analisa o desenvolvimento histórico de uma determinada língua, observando mudanças estruturais ocorridas na língua, no decorrer de diferentes épocas históricas. Segundo Weedwood (2002), de fato, as análises linguísticas tendem a relacionar ambas as perspectivas em suas pesquisas.

A segunda divisão apresentada é a estabelecida entre linguística teórica e aplicada. Enquanto a Linguística teórica dedica-se à construção de teorias sobre a língua sem a pretensão de aplicar tais teorias em situações práticas, a Linguística aplicada intenta, prioritariamente, desenvolver teorias para fins concretos, como a elaboração de métodos ou aperfeiçoamento no trabalho escolar com a língua.

A terceira e última divisão referida é entre microlinguística e a macrolinguística. A microlinguística propõe-se à análise da estrutura da língua, suas unidades analíticas como o fonema, na fonologia; o morfema e o lexema, na morfologia; a sentença, na sintaxe; o léxico, na lexicologia e o significado/sentido, na semântica. Já a macrolinguística, como sugere o nome, estuda a função social da linguagem, os mecanismos psicológicos envolvidos na produção da fala, escrita e leitura, ou, então, o processamento linguístico/ cognitivo. Fazem parte da macrolinguística a psicolinguística, a neurolinguística, a sociolinguística, a linguística histórica, a pragmática, a análise da conversação, a linguística do texto e a análise do discurso.

A distinção entre os campos da microlinguística e da macrolinguística pode ser visualizada na figura que se segue, em que a primeira se restringe a um pequeno núcleo, fechado, enquanto a segunda é ampla e aberta à interdisciplinaridade.

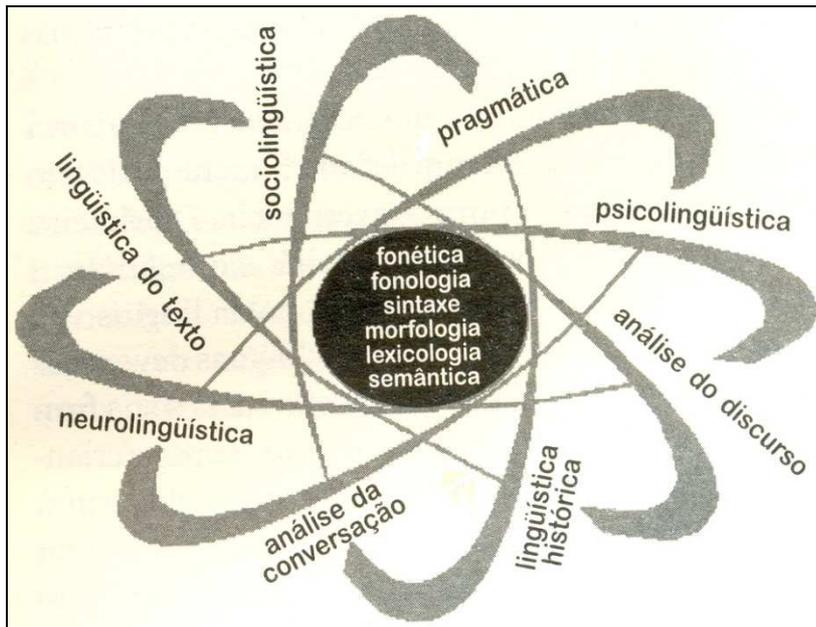


Figura 1: Macrolinguística e Microlinguística, *in* Weedwood (2002, p. 11)

Além das divisões disciplinares propostas por Weedwood (2002), Lyons (1987, p.43) aponta outra: a distinção entre Linguística geral e Linguística descritiva. Segundo o autor, pode-se dizer que a Linguística Geral estuda a linguagem enquanto a descritiva, a descreve. “a linguística geral fornece conceitos e categorias em termos dos quais as línguas serão analisadas; a linguística descritiva, por sua vez, fornece dados que confirmam ou refutam as proposições e teorias colocadas pela linguística geral.”

Além disso, a Linguística descritiva busca “apresentar uma gramática de referência ou um dicionário para fins práticos.” Há, portanto, interdependência entre as duas linguísticas referidas. Do mesmo modo, há interdependência entre as demais dicotomias apresentadas. Um estudo pode, por exemplo, ser focado na macrolinguística - Linguística geral - e possuir, além disso, um foco de aplicabilidade, ou seja, relacionar-se a estudos de Linguística aplicada.

O que foi dito evidencia que os primeiros estudos linguísticos correspondem a “uma pequena fatia de um queijo” que foi se expandindo, ramificando-se e criando disciplinas para atender à complexidade das mais recentes concepções de linguagem e língua, como bem ilustra Diana Pessoa de Barros (*in* XAVIER e CORTEZ (Org.), 2003, p. 150). Cabe agora verificar qual ou quais das teorias linguísticas pode(m) contribuir efetivamente para a análise e a escolha de uma proposta de leitura adequada, pretensão da presente investigação.

Assim, o passo seguinte é fazer uma análise das concepções de língua e de linguagem, o que será feito na próxima secção. As concepções são decisivas, pois os conceitos

mobilizados se inter-relacionam às concepções de texto e leitura, interferindo e determinando o modo de trabalhar/ensinar com e a partir de textos.

## 1.2 Concepções de linguagem e língua

Em um primeiro momento, definiu-se o campo de atuação da Linguística, estabelecendo-se, também, seu objeto de estudo: a linguagem verbal. Porém, como afirma Lyons (1987), a obviedade acaba aí. Toda a complexidade existente se revela a partir do momento em que se consideram as variadas concepções embasadoras dos estudos, não havendo sequer consenso entre os linguistas. Borges Neto (2003, p. 38) esclarece, ainda, que: “Os conceitos são sempre definidos dentro de um quadro teórico. Assim, dependendo do quadro teórico que assumimos, vamos ter significados diferentes para o termo língua.”

Para Marcuschi (2002), é difícil conceituar linguagem com precisão e é por isso mesmo que as teorias linguísticas nem sempre formulam explicitamente suas concepções de linguagem e língua, sendo estas, muitas vezes, inferidas pelo leitor, com base no seu conhecimento e no objetivo de pesquisa do trabalho.

Weedwood (2002, p. 24) acrescenta que o confronto entre concepções de linguagem não é novo, tendo iniciado já no século V a. C., na Grécia. Segundo a autora, os estudos da época revelavam duas concepções de linguagens distintas: a linguagem como fonte de conhecimento e a linguagem como meio de comunicação.

Em ambas, a linguagem/língua é vista como um código, pois então se entendia como sendo possível compreender a língua, sua origem e seu funcionamento, a partir da análise composicional de palavras e frases. Na concepção de língua como fonte de conhecimento, esperava-se apreender a realidade e conhecer o passado por intermédio dos estudos linguísticos. Na concepção de língua como meio de comunicação, esperava-se decodificar e entender os mais complexos textos, através do conhecimento das palavras.

O pioneiro a realizar estudos sistematizando as diferentes concepções de língua, refletindo sobre cada uma delas, foi Bakhtin (1997), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. Na ótica de Bakhtin (1997), a primeira concepção de língua a se considerar é “subjativismo idealista”. Nessa concepção, a língua é fruto do psiquismo individual, é uma atividade mental que o indivíduo realiza, de forma independente, isolada. Bakhtin refere o alemão Wilhelm Humboldt como o mais importante defensor dessa concepção. Atualmente, de acordo com Weedwood (2002), Chomsky é considerado o maior representante dessa concepção.

Travaglia (2003) entende que essa concepção de língua deriva-se da concepção de linguagem como expressão do pensamento, daí decorrendo a ideia da preexistência de um sistema lógico de organização do pensamento e da linguagem, em nível psíquico (o *mentalês*).

A segunda concepção de língua referida por Bakhtin (1997) é o “objetivismo abstrato”. Nessa concepção, cada ato da língua, por mais distinto que seja dos demais, possui elementos regulares, traços idênticos: fonéticos, gramaticais e lexicais. Desse modo, toda língua é estruturalmente homogênea. Esse conceito de língua vem ao encontro das ideias de Ferdinand de Saussure, que entende a língua como um sistema de regras, um objeto abstrato, ideal, passível de descrição.

Marcuschi (2008) acrescenta que o objetivismo abstrato entende a língua como forma ou estrutura. De acordo com ele, não apenas Saussure representa essa concepção, mas Chomsky também, pois ambos consideram que seu objeto de estudo é sistema, não contemplando a história, o falante ou a situação de linguagem em seus estudos. Conforme Marcuschi, os linguistas que defendem o objetivismo não negam os aspectos sociais e históricos da língua, considerando necessário e possível isolar signos (palavras) e frases, sem prejuízos teóricos, a fim de garantir formas estáveis para estudo. As análises nessa perspectiva de linguagem se limitam à microlinguística.

Quanto à perspectiva de língua como sistema, Travaglia (2003) e Marcuschi (2008) ainda referem outra concepção, não contemplada por Bakhtin, a de “língua como instrumento”. Segundo Travaglia, nessa concepção, a língua é reduzida a um meio para a realização da comunicação. Nesse sentido, entende-se que a língua é um código preestabelecido e convencionado por uma comunidade de falantes. Para Marcuschi (2008), o principal problema dessa concepção é a compreensão de língua como um objeto transparente e de fácil manejo, ignorando a existência de informações implícitas, existentes em todo e qualquer enunciado. Os estudos feitos limitam-se ao nível microlinguístico.

Para contemplar as questões ideológicas e sociais da língua, Bakhtin (1997, p. 127) propõe uma concepção de linguagem/língua como “*processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores*”. Nesse sentido, a língua não pode ser entendida meramente como um código residente na mente humana, nem como um sistema abstrato, mas como uma atividade social. A língua, na concepção bakhtiniana, não admite um estudo que não valorize as condições de produção e recepção do enunciado linguístico. (WEEDWOOD, 2002).

Marcuschi (2008, p. 61), de sua parte, apresenta uma concepção de língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” Para atender ao

prerrequisito implícito na definição, o autor propõe que o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa seja equilibrado, contemplando estudos sobre a forma e a regularidade sistemática da língua, *porém* observando e priorizando o seu funcionamento social, cognitivo e histórico. Para tanto, segundo ele, podem contribuir a pragmática e as demais teorias do texto e do discurso.

Como visto não há como separar concepções de língua e teorias linguísticas. Do mesmo modo, as concepções de linguagem e de língua estão atreladas ao trabalho desenvolvido nas aulas de LP, tema a ser abordado logo a seguir.

### **1.3 A relação entre as concepções de linguagem/ língua com o trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa**

Assim, o modo como o professor entende o que seja linguagem e língua na certa interfere na maneira como conduz e propõe atividades em sala de aula. Koch (2006, p. 9-10) comenta que o professor que concebe a língua como *representação do pensamento*, considera o sujeito, ou o autor de um dado texto, por exemplo, como senhor absoluto sobre aquilo que diz/escreve, capaz de expressar clara e explicitamente tudo o que pensa. Nesse caso, o professor acaba esvaziando o inconsciente desse autor e, também, o libera totalmente das influências que o determinam desde fora de seu próprio cérebro, como a ideologia. O texto é visto, então, como um produto transparente, que contém de forma clara e objetiva todas as ideias, informações e intenções desse autor. Nessa concepção, ler limita-se à captação das ideias do autor do texto.

Quanto à concepção de língua como estrutura, Koch (2006, p. 10) elucida que sendo a língua um código, o texto será entendido como “produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte”. Para ler adequadamente, então, basta conhecer o código linguístico, porque o pressuposto é que todos os leitores entenderão da mesma forma.

Marcuschi (2008, p. 59) adita, ao que disse Koch, que o problema é maior ainda, pois o professor que reduz a língua a um sistema de códigos estruturados de forma lógica pode incorrer em equívocos graves como, por exemplo, reduzir as aulas de Língua Portuguesa à análise estrutural da língua. Segundo esse autor, linguistas e professores com tal concepção de linguagem/língua tendem a limitar seus estudos à análise fonológica, morfológica, sintática e semântica, ignorando a função social da língua e os aspectos subjetivos e ideológicos envolvidos em qualquer dimensão.

Adam (2011) reconhece que os estudos linguísticos demoraram a avançar das unidades mínimas da língua, palavra e frase, para o texto. Baseando-se em Halliday e Hasan (1976), explica a lentidão evolutiva atribuindo-a a redução do conceito de texto ao de simples sucessão de frases. Esse parece ser o principal limitador da teoria de Benveniste, que fez da frase (enunciado) sua unidade ideal de pesquisa linguística.

Porém, como afirma Adam (2011), a difusão dos estudos de Bakhtin impulsionou a passagem das análises estruturais, seja em nível de signo ou em nível de frase, para o estudo do texto, como objeto empírico do discurso. A visão de língua dialogicamente, como processo de comunicação social, permitiu que se passasse a entender que os discursos não podiam ser reduzidos a frases e que “frase e texto são realidades linguísticas diferentes que exigem metodologias de análise distintas.” (FLÔRES, 2006, p. 13).

Koch (2006) explica, então, que a partir dessa perspectiva de língua e de texto, a leitura passou a ser entendida como um processo de interação, ou seja, o sentido do texto não está contido nele mesmo, completamente explícito, precisando ser construído pelo leitor. Adam (2011) diz também que isso implica afirmar que um leitor não deve se contentar em decodificar ou captar as informações explícitas no texto, mas deve analisá-lo a ponto de compreender qual a situação discursiva de que resultou.

Para que as questões abordadas no texto desenvolvido até aqui se tornem mais claras, para o leitor, apresenta-se o quadro esquemático 1 que sintetiza a relação entre as concepções de linguagem, língua e as concepções de sujeito, texto e leitura:

<b>Linguagem como expressão do pensamento</b> ↓	<b>Linguagem como instrumento de comunicação</b> ↓	<b>Linguagem como processo de interação</b> ↓
Língua como representação mental ↓	Língua como forma ou estrutura ↓	Língua como processo dialógico, em constante transformação ↓
Sujeito psicológico, individual, senhor da língua ↓	Sujeito ideal, emissor/receptor de informações. ↓	Sujeitos ativos que se constroem e são construídos através da linguagem ↓
Texto como produto transparente do pensamento ↓	Texto como produto da codificação de um emissor, sem ambiguidade. ↓	Texto como lugar de interação e constituição dos interlocutores ↓
Leitura como atividade de captação das ideias do autor	Leitura como atividade de decodificação, e de reconhecimento das palavras. Análise composicional.	Leitura como processo de construção de sentidos.

Quadro 1: A relação entre linguagem, língua, sujeito, texto e leitura, in Koch (2006, p. 9 - 12 ).

Tendo em vista as ideias de Bakhtin (1997), e as contribuições teóricas de Koch (2006) e Adam (2011), a concepção mais aceita atualmente é aquela que confere à língua valor social, concebendo-a como processo dialógico, interacional. Quanto ao texto, é tido como um evento comunicativo, uma unidade linguística construída na perspectiva da enunciação, contendo não apenas palavras, mas também ideias, integrando e constituindo, na verdade, uma ação tanto linguística quanto social. É nessa perspectiva contemporânea de texto, que não ignora as questões estruturais da língua, porém não se limita a elas, que se aprofunda a discussão sobre as relações entre texto e leitura, o que se fará a seguir.

#### **1.4 Leitura e escrita no trabalho docente em Língua Portuguesa**

Ao se investigar a temática leitura, evidentemente está se falando dos processos de compreensão e de interpretação textual. Assim, ao se propor, neste texto, abordar a leitura de textos dissertativos, cabe, de início, explicitar o que se entende por leitura. Segundo Dascal (2006), ler envolve compreender e interpretar, conceitos distintos, embora aconteçam de forma integrada no processo leitor. Para o autor, a compreensão é a interação entre as marcas linguísticas presentes no texto e o conhecimento de mundo do leitor, realizada, processada no cérebro do sujeito-leitor.

Assim, discutir o que seja compreensão envolve considerar os processos por meio dos quais a leitura se realiza: processamento ascendente (passo a passo) e descendente (linha direta - do todo para as partes). Segundo Allende e Condemarín (1987) e Colomer e Camps (2002), os processos de leitura ascendente e descendente mobilizam estratégias cognitivas distintas e, segundo a ênfase atribuída a um ou outro modo, configuram diferentes maneiras de conceber o que seja leitura: enquanto na concepção ascendente entende-se que o processo de leitura inicia pelas partes para então relacioná-las ao conhecimento de mundo do leitor, na concepção descendente, o processo ocorre no sentido inverso. Para Colomer e Camps (2002) e Dascal (2006), no entanto, a leitura pode ocorrer dois dos modos, pois o processo dispõe de duas vias – a fonológica e a lexical – possibilitando, pois, utilizar os dois modos de processamento, interativamente. Nessa perspectiva, os processos ascendentes e descendentes não são necessariamente sequenciais, podendo ser simultâneos ou complementares.

A atividade compreensiva, segundo Dascal (2006), se dá na percepção e análise do texto nos planos lexical, sintático, semântico e pragmático. Já a atividade interpretativa se dá no estabelecimento de relações entre o texto e as situações sociais e culturais vivenciadas pelo

sujeito-leitor. Essas bases de análise são percebidas como indissociáveis pelo autor (2006, p. 79), que considera impossível falar de compreensão sem abordar também o processo interpretativo dos textos e vice-versa: “O ato de compreender algo é inseparável do ato de relacionar o que compreendemos a outras coisas”.

Além disso, Kleiman (1998) e Koch (2006) apontam que o tipo de leitura realizado depende, ainda, do gênero discursivo lido e do objetivo de cada sujeito-leitor. Segundo as autoras, o gênero textual induz a um tipo de leitura, assim, entende-se que a leitura de um outdoor é diferente (mais dinâmica e superficial) do que a leitura de um comentário de filme, por exemplo. Além disso, a leitura de um livro, por exemplo, pode se dar de modos distintos a partir de objetivos distintos. Caso o leitor esteja olhando um dado livro para decidir se o compra ou não, a leitura será dinâmica, um *skimming*, quando o leitor “passa os olhos” no índice, na capa e na contracapa, a fim de identificar o tema e a forma de organização, avaliando se o material atende as suas expectativas ou não. No entanto, se o leitor já adquiriu o livro, provavelmente irá ler o livro completo, seguindo a sequência organizada pelo autor, procurando compreendê-lo e interpretá-lo. Kleiman (1998) afirma, ainda, que a leitura é uma ação estratégica do leitor guiada pelo seu objetivo. Ou seja, assim como os objetivos que levam o leitor a buscar um texto podem ser variados – ler para se informar; ler por prazer; ler para selecionar um texto ou livro; ler para conhecer e construir opiniões etc. – também as estratégias adotadas podem e devem variar conforme tais propósitos.

Ao analisarem os processos de compreensão e interpretação textual, Klieman (1998) e Koch (2006) destacaram a necessidade de se observar, também, o processo interativo entre texto e leitor e os conhecimentos mobilizados pelo sujeito leitor em sua atividade compreensiva e interpretativa. Segundo as autoras, o processo de leitura é uma atividade de construção de sentidos dirigida pelo autor, mas efetivada pelo leitor quando este se propõe a ler, mobilizando seu conhecimento linguístico e de mundo para compreender e interpretar o texto.

Basilar é que, na escola, cabe ao professor auxiliar o aluno, leitor/aprendiz, a compreender e interpretar textos, apontando as diferentes possibilidades de leitura relacionadas aos diferentes gêneros discursivos e objetivos de leitura, a fim de desenvolver as habilidades relacionadas a esse processo de tal modo que o aluno se torne competente e autônomo neste.

Klieman (1998), Flôres (2008) e Kramer (2010) propõem que a mediação do professor nas propostas de leitura escolares é de suma importância para que o leitor/aprendiz aprofunde suas leituras, refletindo para além do que está explícito na parte superficial dos textos – seria

como se o texto fosse um *iceberg* e o papel do professor fosse auxiliar o aluno a perceber a parte submersa.

Nesse sentido, Kramer (2010) propõe leitura aberta, prevendo a discussão do que os leitores compreenderam e o compartilhamento de pontos de vista entre os pares, em sala de aula, os quais podem ser explorados silenciosamente, oralmente, individualmente e coletivamente:

Leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas) acontece nos momentos em que o lido se enraíza naqueles que leem e também quando os textos são comentados com os outros, na troca, no elogio, na crítica, no relato, em situações nas quais se fala de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores. O que faz de uma leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que há partilha, e tanto quem lê quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados, alterados (Kramer, 2010, p. 115).

A autora enfatiza, ainda, que a leitura ao mesmo tempo compreensiva e interpretativa, provoca a proficiência escrita dos estudantes, contribuindo para a reflexão e a construção de percepções próprias, críticas, desses sujeitos leitores em relação ao que leram. Assim, a escrita completa o processo leitor, contribuindo para a construção do pensamento crítico, na reflexão para além do dado no texto. Bakhtin (1992) já ponderara sobre a necessidade de se considerar leitura e escrita como processos interligados, ambos frutos da linguagem verbal constitutiva e constituída pelos e dos homens. Aliás, cabe lembrar, como afirma Flôres (2008, p. 18) “[...] a leitura surgiu geminada com a escrita e em resposta a ela”.

Marcuschi (2008) e Koch (2006) lembram que a atividade escrita se embasa em nossas memórias, experiências reais ou lidas, que orientam a escolha de um gênero, a construção de sua superestrutura e inspiram as ideias do autor – outrora leitor - em um processo de intertextualidade e interdiscursividade contínuo.

Contudo, segundo Kleiman (1998, p.7), nem sempre os professores de Língua Portuguesa têm clareza dos aspectos cognitivos e sociais envolvidos nos processos de leitura e de escrita. Em geral, “as concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas, e suas práticas de ensino estão baseadas em ‘dicas’ e programas de outros professores, utilizados porque são as únicas sugestões disponíveis, não porque representem uma história de sucesso.” Considerando a afirmação feita e pressupondo que conhecer as atuais teorias do texto e do discurso possam, de fato, contribuir para uma prática pedagógica adequada e bem sucedida, algumas teorias selecionadas são abordadas no próximo capítulo. Além disso, cabe sintetizar que, haja vista o exposto, neste texto analisam-se propostas de leitura de textos

dissertativos, com o objetivo de compreender e interpretar textos, já que este é o modelo de leitura orientado por textos desse gênero, como o propõe a presente dissertação.

## 2. TEXTO E DISCURSO: A TEORIZAÇÃO PROPOSTA

No capítulo inicial, comentou-se que nos anos 50-60, os estudos linguísticos indicavam uma clara tendência à alteração do seu objeto de estudo, passando a abordar o texto ao invés da frase. A motivação era a impossibilidade de estudar algumas relações linguísticas importantes, como a *referência*, só passível de análise, textualmente. Surgiram, então, várias abordagens teóricas, a saber, a Linguística Textual, a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, a Pragmática e, por fim, a Análise Textual do Discurso.

Embora despontando praticamente no mesmo período, as abordagens mencionadas apresentam propostas teóricas e metodológicas distintas. Além disso, até dentro de uma mesma linha teórica existem diferenças metodológicas acentuadas.

Os aportes teóricos, então, emergentes originaram-se de distintas concepções de língua, de sujeito, de texto e de leitura. Ainda que distintos dentre si, cada um desses movimentos teóricos contribuiu em algum aspecto para a presente investigação que enfocou as propostas de leitura de textos dissertativos. Em vista disso, na próxima seção deste estudo, são analisadas com mais detalhes algumas das teorias citadas e seus modos de definir e analisar *textos*, bem como os parâmetros analíticos propostos.

### 2.1 A Linguística Textual

A Linguística Textual (LT) apresenta três fases evolutivas distintas. A primeira delas conferia ênfase às relações referenciais entre frases, por isso ficou conhecida como *teoria transfrástica*.

Alguns teóricos, como Van Dijk (1972), Lang (1971) e Petöfi (1972), por exemplo, não aceitaram a concepção de texto como uma frase mais longa e se posicionaram desfavoravelmente, afirmando que as diferenças entre frases e textos eram bem maiores e mais complexas do que o número de orações, uma vez que o texto sempre diz mais do que a soma de frases que o constituem. Em seguida, na tentativa de descobrir que outras relações ou regras envolviam-se na tessitura textual, esses linguistas selecionaram um conjunto de regras de estruturação a que denominaram *gramática textual*.

Essa segunda fase da LT acabou engessando o texto e persistiu com a mesma concepção de língua, de texto e de leitura da fase inicial. Afinal, os teóricos proponentes continuavam entendendo que a língua era um sistema de regras relativamente estável, que

permitia a geração de textos, cujas estruturas, em decorrência, eram estáveis, sendo passíveis de descrição e de padronização formal.

Com a difusão dos estudos de Bakhtin (1992), que propunha uma concepção de língua como processo dialógico e de texto como espaço de interação, a LT encaminhou-se para uma terceira fase, liderada, no Brasil, por Koch e Marcuschi. Nela o texto é considerado como um fenômeno resultante de uma situação real de uso linguístico.

Bakhtin teorizou, ainda, a respeito da situação de interlocução – a *enunciação*- e explicita que a enunciação é o evento, a situação em que um enunciado/texto é produzido, sendo indispensável para que se compreenda o seu sentido completo. Para o autor, o enunciado está em conexão direta com a enunciação, e em vista disso, com o meio social:

A enunciação bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. (VOLOSHINOV, 1926, citado por BRAIT, 2007, p. 67)

[...] um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida [...] A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados desse contexto, perdem quase toda sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (VOLOSHINOV, 1926, citado por BRAIT, 2007, p. 67)

A partir dos anos 80, na Europa e, também, no Brasil, a LT passou a investigar os processos de produção, de recepção e de interpretação textual, incluindo em seus estudos não apenas a análise das relações internas dos textos, mas também os *fatores pragmáticos de textualidade*, ou seja, conceituando e analisando fatores contextuais.

A grande contribuição da LT para os estudos linguísticos, segundo Marcuschi (2008) foi seu modo de propor a análise do texto. Partindo das ideias bakhtinianas, nessa terceira fase da LT propunha-se que um texto somente fosse analisado a partir da inter-relação entre texto, discurso e gênero.

O conceito de texto proposto vincula-se, pois, ao plano do enunciado e do discurso, ao plano da enunciação, o que implica dizer que o texto passou a ser tomado como objeto empírico do discurso, não podendo ser analisado sem considerá-lo.

Nessa perspectiva, Bakhtin - citado por Brait (2007) – explica que cada texto é um produto da atividade comunicativa de um sujeito situado histórico, cultural e socialmente. A realidade criada por um autor é sempre *uma leitura*, uma realidade *mediada por ele*. Por isso, importa analisar o discurso, pois é este que indica em que contexto sócio-histórico-cultural o autor está situado. Assim, mais do que um texto, cada autor produz um discurso, em que

realiza escolhas baseadas em suas crenças, em suas vivências, em seu modo de perceber o mundo e, com base nisso, direciona seu dizer, definindo as informações que ficarão explícitas, as que ficarão implícitas, aquelas que estarão em foco e aquelas que serão tidas como secundárias.

A partir dos estudos bakhtinianos, a LT passa, pois, a considerar não apenas os aspectos intratextuais, mas também extratextuais. Para dar conta dos aspectos intratextuais propõe uma série de estudos em relação à coesão textual, quanto aos aspectos extratextuais, estabelece uma série de critérios de coerência textual. Esses critérios incluem os seguintes aspectos pragmáticos: intencionalidade, aceitabilidade, implícitos (pressupostos e subentendidos), intertextualidade e informatividade.

A LT também propõe que os textos, embora distintos, podem ser agrupados conforme as semelhanças de aspectos cotextuais e da função social que desempenham, ou seja, conforme o gênero textual. Os estudos da LT que se ancoram nas propostas teóricas de Bakhtin vêm ganhando espaço neste século. Atualmente, existem investigações relacionadas à compreensão do motivo pelo qual alguns textos, mesmo não apresentando elementos coesivos, são considerados adequados e coerentes, ao passo que outros exigem tais vínculos.

Além disso, os estudos sobre gênero textual aproximam a concepção de texto daquela de contexto. Koch (2006), por exemplo, sintetiza todos os aspectos intratextuais e extratextuais observáveis em um texto em diferentes tipos de contextos, relacionando as escolhas do autor ao gênero textual por ele mobilizado.

### **2.1.1 A coesão e a coerência textual**

Embora seja consenso entre os linguistas que se inscrevem na LT que um texto não precisa necessariamente ser coeso para ter sentido, é consensual entre eles, também, a importância de os professores de LP se apropriarem dos conceitos e das formas de análise de elementos coesivos e de coerência em textos. Segundo Antunes (2005, p. 43), a medida é preventiva e se justifica porque os professores, de modo geral, atribuem à ausência de coesão o *nonsense* dos textos produzidos pelos alunos. No entanto, diz a autora, os professores “[...] falam de coesão como uma coisa meio abstrata e vaga, uma espécie de zona indefinida que tudo abarca, [...] Tudo o que a gente não consegue explicar bem é, genericamente, apontado como uma questão de coesão ou de coerência.” Em vista disso, justifica-se a necessidade de retomar os conceitos de coesão e de coerência textual, categorias consideradas básicas para os estudos imanentes.

Marcuschi (2008) e Antunes (2005) entendem que os elementos de coesão e coerência se inter-relacionam, ainda que seja possível encontrar textos com coesão e sem coerência, ou com coerência e sem vínculos coesivos.

A LT propõe por meio do conceito de *coesão* um conjunto de estratégias de ligação, retomada ou projeção de elementos ou ideias, textualmente. Por meio desses mecanismos, o processamento e a retenção do conteúdo textual são facilitados, seja durante o processo de leitura, seja na construção de uma síntese. Básico é considerar que os falantes não se comunicam por meio de frases soltas, mas através de textos congruentes, ou seja: “[...] *o texto com sequência, em que se reconhece um tipo qualquer de continuidade, de articulação, é que constitui a normalidade dos textos com que interagimos.*” (ANTUNES, 2005, p. 47)

Por congruência entenda-se, então, a unidade textual, e tanto a coesão como a coerência são recursos que garantem tal unidade. Se a coerência é a unidade de sentido do texto, em nível global, os laços de *coesão* constituem a sua unidade formal. Para ser coerente é necessário que o texto mantenha o mesmo tema, do início ao fim. Para ser coeso é preciso que apresente vínculos entre palavras e expressões.

Para detalhar um pouco mais os conceitos de coesão e coerência, Antunes (2005) propõe a análise de três grupos de elementos coesivos: a *reiteração*, a *associação* e a *conexão*. Fazem parte das estratégias de reiteração as catáforas, que introduzem ideias novas em um texto, bem como as anáforas, que retomam palavras ou ideias sem repeti-las, garantindo assim o movimento de “ida e volta”, no texto, ou seja, de retomada e projeção de ideias e elementos linguísticos sem torná-lo repetitivo.

Os elementos coesivos pertencentes ao grupo das associações ilustram como a coesão é construída para obter coerência textual. Antunes (2005) explica que ao produzir um texto, cada falante autor lança mão de uma gama de recursos lexicais. A partir das possibilidades que o sistema apresenta, seleciona as palavras que melhor expressem sua intenção, orientando-as argumentativamente e adequando-as ao público alvo e ao contexto de produção e recepção textual.

O grupo de elementos coesivos de conexão compreende especificamente o uso de preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções e seu papel na formulação de argumentos ou na proposição de contrapontos a ideias e/ou argumentos já emitidos, ou por emitir.

Com base no exposto, justifica-se a afirmação de Koch (1998), Marcuschi (2008) e Antunes (2009) de que a articulação dos elementos coesivos está relacionada à intenção do autor, que seleciona os recursos linguísticos, estabelecendo relações, deixando marcas de suas

intenções. A coesão é, portanto, um trabalho do autor e se constrói na inter-relação com a coerência: a coesão é realizada com fins à coerência, ou seja, à construção de sentidos do texto.

Coesão e coerência constituem, assim, duas propriedades da matéria textual, as quais para serem relevantes, devem estar em inteira harmonia e consonância. O plano da superfície, que conforme vimos, deve estar coesivamente organizada, preenche a função de promover e assinalar a interligação semântica requisitada pela unidade textual. (ANTUNES, 2009, p. 79)

Contudo, a análise de elementos textuais imanentes não esgota a proposta da LT, que incorporou os fatores pragmáticos de textualidade, expandindo sua análise para além dos limites textuais.

### 2.1.2 Fatores pragmáticos de textualidade

A expansão da LT para além do texto se deu através dos estudos de Beaugrande e Dressler (1981), que propuseram cinco *fatores pragmáticos* de textualidade, para demonstrar e explicar a relação autor-texto-leitor. São eles: *aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade*. Esses fatores são também conhecidos como critérios de textualização. Contudo, adverte Marcuschi (2008, p. 97), embora sejam apontados como critérios pragmáticos, não devem ser entendidos como princípios ou regras para a produção textual, “são muito mais critérios de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual [...]”, afinal, o texto é considerado pela LT como “[...] uma unidade de sentido e não unidade linguística.” Os critérios de textualização demonstram, então, como os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos de mundo são conectados em um texto e podem, portanto, auxiliar na sua interpretação.

A *intencionalidade* e *aceitabilidade* são aspectos que dizem respeito à cooperação entre sujeito falante e sujeito ouvinte, ou entre autor e leitor. O primeiro deles, a *intencionalidade*, refere-se à predisposição do falante a cooperar com o ouvinte. Pressupõe que todo sujeito, ao produzir um texto, faça-o com a intenção de comunicar, pois é de seu interesse ser entendido, construindo textos “interpretáveis”. Assim, a produção textual é um trabalho de escolhas, em que os elementos coesivos contribuem para a coerência. Compreender a produção textual dessa forma implica compreender a língua e o texto como atividades comunicativas, ou seja, “enquanto *ação(ções) compreendida(s) por sujeitos*, em contextos de comunicação.” (ANTUNES, 2009, p.81, grifos da autora)

O segundo, a *aceitabilidade*, diz respeito ao leitor ou receptor e a sua postura cooperativa diante do discurso. O leitor/receptor parte do princípio de que o autor, de fato, produziu um texto com sentido e, mesmo que lhe pareça difícil compreender qual é esse sentido, busca encontrá-lo. Segundo Antunes (2009), o leitor passa a investigar pistas textuais, marcas de argumentação, de intenção, de ligações coesivas, de posicionamento do autor, porque acredita que o modo como o texto foi construído não é mera causalidade, foi intencional, e significa algo.

A *informatividade* também é um critério apontado como importante item contextual por Antunes (2009, p. 126), reiterando a posição de Beaugrande e Dressler, já citados. Diz respeito, principalmente, ao trabalho do autor, que deve tornar seu texto pertinente. “Ocorre que um discurso é tanto mais pertinente quanto mais ele acrescenta; esclarece; informa; amplia nosso repertório; atende nossas aspirações estéticas; nossas representações simbólicas; satisfaz nossas necessidades de contato; nosso desejo do lúdico, do ameno, etc.” Assim, a informatividade é muito mais uma questão pragmática do que de observação de regularidades léxico-gramaticais.

Em vista disso, para que um texto satisfaça o critério de informatividade não necessariamente precisa abordar um tema inédito, até porque os assuntos que mais inspiram os textos em diferentes suportes circulantes em nossa sociedade são recorrentes: amor e traição, leis e infrações, honestidade e corrupção. A informatividade, tanto pode se ancorar na novidade do tema, quanto na novidade do modo de abordá-lo.

Sobre esse critério, Antunes (2009, p. 135) traz à baila outra consideração importante, assegurando que, mesmo quando um texto apresenta dados novos ao leitor, deve conter informações “já sabidas”, de vez que cada tópico discursivo novo deve se ancorar em um tópico consensual. Desse modo, a informatividade ilustra a construção coerente de um texto em que todos os dados apresentados participam de um mesmo “eixo de congruência”, ou seja, de um mesmo eixo temático.

A *situacionalidade*, por sua vez relaciona-se ao evento comunicativo e pode ser vista como um critério de adequação textual. Partindo da ideia de leitura como um processo dialógico entre produção e recepção, a construção de sentidos depende da situacionalidade, afinal, os sentidos das palavras e dos enunciados podem sofrer alterações conforme o contexto e a época em que forem proferidos.

Quanto à *intertextualidade*, Koch (2006), Marcuschi (2008) e Antunes (2009), entendem que esta é uma propriedade constitutiva de qualquer texto, dizendo respeito às semelhanças entre estruturas e funções textuais. Os autores sugerem que é através da

mobilização de diferentes estruturas e funções textuais memorizadas (memória discursiva), que as escolhas superestruturais são realizadas.

[...] todo texto é, sob qualquer condição um intertexto, na medida em que, como tipo e como gênero, se enquadra num modelo específico – o seu arquétipo – socialmente recorrente e reconhecido como um exemplar concreto. (ANTUNES, 2009, p. 164)

Esse entendimento do que seja intertextualidade determinou o estudo das regularidades das estruturas textuais, das quais surgiram os estudos sobre tipos, e as regularidades quanto às funções sociais de dados textos, de estudos sobre gêneros.

## 2.2 A Teoria da Enunciação

Na perspectiva da Teoria da Enunciação, o texto ou enunciado é produto da atividade enunciativa do sujeito, sendo objetivo dessa teoria estudar “[...] os vestígios da atividade verbal do sujeito falante no enunciado produzido” (FLÔRES, 2006, p. 98). A partir daí se depreende que o sujeito enunciador deixa marcas linguísticas de seu comprometimento/não comprometimento e delinea suas intenções no texto que produz.

Ainda segundo Flôres (2006), a teoria da enunciação, metodologicamente, não visa a analisar, ou a interpretar um texto em sua totalidade, focalizando seus estudos em dois aspectos específicos: a língua e, principalmente, o sujeito enunciador do texto/enunciado. Propõe que o sujeito enunciador é responsável pelo que diz, tendo, no entanto, o *poder* de manipulação da língua limitado por algumas regras do sistema linguístico e, de forma subjetiva, sendo influenciado por suas experiências sociais. Esse sujeito não é, pois, todo poderoso, nem fonte do dizer, mas autor daquilo que quer dizer, tendo a possibilidade de adequar a língua às suas intenções. Além do mais, a Linguística da Enunciação não pesquisa quais as intenções dos enunciadores, ao invés disso, investiga as marcas linguísticas que remetem à realidade extralinguística a qual, de fato, influencia o enunciador, bem como sua postura em relação ao que diz.

Consequentemente, a Linguística da Enunciação traz à baila a ideia de que um sujeito não produz enunciados sem objetivos e sem destinatários, pelo contrário:

O dizer expresso pelo enunciado demanda um enunciador que o assuma plenamente; é o dizer por querer, em sua dimensão de ato cumprido pelo sujeito com felicidade e adequação em resposta a um dado comportamento do outro. Esse dizer não representado como coincidente com o permitido ou com o antecipadamente aceito pelo outro – já prescrito e validado desde seu exterior – é um movimento de

afirmação que passa por uma seleção criteriosa exigindo ser efetivamente produzido, ser almejado e ser preenchido pela vontade/afetividade do sujeito que o enuncia. (FLÔRES, 2006, p. 98)

O foco dos estudos da TE é o sujeito enunciador, Flôres (2006) cita três nomes comumente associados a essa vertente teórica: Émile Benveniste, Mikhail Bakhtin e Oswald Ducrot.

Para Bakhtin um texto/enunciado não é, jamais, um monólogo, mas sempre um instrumento de interação entre, pelo menos, dois sujeitos, o que enuncia e o seu destinatário, ainda que virtual. Bakhtin contribui com essa vertente teórica à medida que aponta para um sujeito enunciador que realiza escolhas e que assume posturas.

Benveniste, por sua vez, investigou as marcas formais da existência do sujeito enunciador, tal como proposto por Bakhtin, embora tenha se detido em enunciados frasais e na análise do sistema pronominal, como indicador da existência e da postura do enunciador em relação ao seu enunciado.

Oswald Ducrot (1977), no entanto, contesta essa suposta unidade do sujeito perceptível por meio de pronomes. Segundo ele, um enunciado é sempre um diálogo construído por várias vozes. Para explicar tal questão propõe que o sujeito autor do enunciado é “o locutor, ficção discursiva dada como responsável pelo enunciado” (FLÔRES, 2006, p. 102), o qual apresenta o ponto de vista de diferentes enunciadore, entendidos como personagens, que não falam diretamente, mas são citados pelo locutor.

Flôres (2006, p. 77, grifos da autora) afirma que os estudos enunciativos costumam focalizar o modo de organização do enunciado, distinguindo as “[...] **operações de referenciação** (por meio dos quais os enunciados remetem à realidade extralinguística) das **operações de modalização** (maneira como o sujeito enunciador situa-se em relação ao que diz).”

De uma parte, o sistema pronominal de Benveniste é um modo de investigar aspectos extralinguísticos - o autor do texto e seu público alvo - informações que, em geral, não são dadas dentro dos limites textuais, exigindo averiguação do leitor. No entanto, como se sabe, é no próprio texto que a função de cada palavra é construída, assim, em algumas situações os pronomes assumem funções dêiticas e em outras funções anafóricas ou catafóricas. Benveniste diz, ainda, que os pronomes pessoais e as conjugações verbais também podem servir para indicar a postura e o grau de comprometimento do sujeito em relação ao que enuncia.

A Teoria da Enunciação investiga, pois, os participantes da enunciação, propondo-se, ainda, a analisar informações extralinguísticas como o *tempo* e o *espaço* de produção do enunciado. Resta esclarecer a que aspectos temporais e espaciais se reporta este aporte delimitando o escopo desses conceitos internamente à teoria em foco.

Segundo Flôres (2006), o tempo da teoria enunciativa é sempre o tempo linguístico. Ou seja, o *marco zero* é sempre o momento da fala ou a data de divulgação do texto. Assim, os indicadores temporais como *hoje*, *ontem*, *amanhã*, *semana passada* ou *próxima semana*, por exemplo, precisam ser interpretados tendo como referência a data em que a fala foi proferida ou a data em que dado texto foi publicado.

Quanto ao espaço enunciativo, é aquele em que se desenrola a cena enunciativa. Na análise da Linguística Enunciativa são enfocados os pronomes demonstrativos, tais como, *esse*, *este* e *aquela* e alguns advérbios de lugar como, *aqui*, *ali* e *lá*, situando espacialmente o enunciado.

Pelo visto, os elementos dêiticos têm fundamental importância na proposta de análise da Linguística Enunciativa, pois as escolhas feitas, ou as marcas linguísticas presentes no enunciado indicam a situação de produção, as intenções e a postura do enunciador de Benveniste e Bakhtin, ou do locutor de Oswald Ducrot.

Além disso, Ducrot (1977), por exemplo, assegura ser possível considerar a postura do locutor em relação ao que profere e, também, as outras vozes que participam da construção do enunciado, configurando a ideia de que os enunciados são polifônicos, ou seja, construídos com mais vozes, além da voz do autor.

Para explicar seu ponto de vista, estabelece uma distinção entre os conceitos de locutor e enunciador. Para Ducrot (Op. Cit), o locutor é um personagem de ficção discursiva, dado como responsável pelo enunciado e construtor de um amálgama de citações diretas e/ou indiretas de pontos de vista de outros personagens, estes entendidos como enunciadores. Assim, Ducrot, da mesma forma que Bakhtin, entende o enunciado como um diálogo.

Além do mais, Ducrot (1977) tomando como referência os estudos de Austin (1990), entende a linguagem como ação e, a partir disso, propõe analisar os marcadores de força, escala e/ou orientação argumentativa do enunciado, que envolvem o ouvinte/leitor no jogo argumentativo do locutor.

As considerações de Ducrot, bem como as propostas por Émile Benveniste e, também, de Weinrich, foram sintetizadas por Koch (1998) e distribuídas em seis grupos, a saber: os *operadores argumentativos*, os *índices de modalidade*, os *índices de avaliação e de domínio*, os *tempos verbais*, os *índices de polifonia* e os *marcadores de pressuposição*.

O grupo de *marcadores argumentativos* constitui-se de um conjunto de conjunções e de conectores textuais, elementos coesivos, que podem somar argumentos (ex.: *até mesmo, inclusive, além disso*) e conduzir o leitor a uma conclusão (ex.: *portanto, assim, logo, conseqüentemente*), ou contrapor argumentos a fim de destacar um deles (ex.: *embora, porém, contudo, no entanto*), fortalecendo o caráter persuasivo do discurso.

Os *indicadores modais* são explicados como sendo um conjunto de palavras que atuam como índices da obrigatoriedade ou possibilidade de se realizar algo, ou da convicção de um falante/autor em relação ao conteúdo de seu enunciado. Ao analisar as oposições *necessário/possível; certo/incerto; obrigatório/facultativo*, e outras equivalentes, Ducrot (1977) aponta a importância de considerá-las como marcadores modais, por interferirem no efeito de sentido dos discursos de forma definitiva.

O autor indica, ainda, que algumas marcas linguísticas revelam a *avaliação* do autor diante de uma proposição por ele proferida (ex.: *excelente, bom, muito bom*), ou indicar seu estado psicológico em relação ao enunciado que produz (ex.: *infelizmente, felizmente, pesarosamente, é com prazer*), merecendo, igualmente, atenção do leitor.

O quarto grupo de marcas, elaborado com ênfase nos estudos de Weinrich e Benveniste, tem por base o emprego dos *tempos verbais*. Esse, como os demais grupos citados, são indicados como marcadores de pressuposição e estabelecem o grau de comprometimento do sujeito/autor em relação ao seu discurso. Assim, os verbos conjugados no *pretérito imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito*, indicam menor comprometimento, enquanto os verbos conjugados no *presente e futuro do presente*, indicam maior comprometimento.

O quinto grupo de marcadores linguísticos, os *índices de polifonia*, indica, através de seu emprego, a existência do coro de vozes textuais sendo expresso, dentre outras possibilidades, pelo uso de aspas (“”), de verbos que indicam mudanças ou permanência de estado (ex.: *continuar, deixar, começar*), de verbos conjugados no futuro do pretérito e de algumas expressões específicas (ex.: *ao contrário e pelo contrário*), e assim por diante.

Além dos *marcadores de pressuposição* integram ainda, esse grupo os verbos factivos (ex.: *lamentar, lastimar*), que trazem consigo a informação implícita de que o sujeito que lamenta algo, logicamente, conhece um fato a ser lamentado ou lastimado. Do mesmo modo, os conectores circunstanciais (ex.: *desde que, depois que, visto que*) indicam mudança de estado ou de atitude.

Em comum, Weinrich, Benveniste e Ducrot postulam o pressuposto de que nem todas as informações a serem consideradas em uma interpretação textual estão explícitas. Muitas

estão implícitas e podem ser recuperadas pelo leitor, por meio de marcas linguísticas. No entanto, como alerta Ducrot (1977), analisar marcas linguísticas não significa analisá-las de forma isolada de seu enunciado:

[...] a noção de pressuposto não pode ser aplicada de maneira isolada, mas somente no interior de uma tentativa global de descrição semântica. Em muitos casos, é a coesão desta descrição em seu conjunto que fornece o único motivo determinante para atribuir a determinado enunciado um pressuposto e não outro. (DUCROT, 1977, p. 116)

Contudo, Ducrot (1977) ainda propõe a existência de dois tipos de implícitos: o implícito imediato, recuperável por meio no contexto linguístico e o implícito discursivo, perceptível detectável apenas a partir da consideração do contexto extralinguístico.

No entanto, como já aventado por Antunes (2009), no processo de construção de sentidos de um dado texto, analisar os componentes linguísticos não é suficiente. Faz-se necessário, também, que o leitor mobilize sua memória, seu conhecimento enciclopédico, para que possa inferir não apenas os pressupostos, mas também os *subentendidos*.

Para Ducrot (1977), o subentendido é um dado implícito, não recuperável por marcas linguísticas, mas pela associação entre o texto, o dito, e o contexto situacional, a realidade sociocultural em que foi produzido e em que é recebido. Recuperar o subentendido é, portanto, o nível de maior complexidade em um processo de interpretação e, assim sendo, não deve ser ignorado em aulas de LP.

### **2.3 A Análise do Discurso**

A Linguística Textual e a Teoria da Enunciação, como visto, analisam a inter-relação entre fatores internos e externos ao texto para (re)construir seu(s) sentido(s). Em outras palavras, utilizam mecanismos próprios a fim de investigar quais estratégias foram utilizadas pelo autor para orientar o leitor em direção a determinado sentido argumentativo. A Análise do Discurso, por sua vez, “explica porque, no momento da interação, um sentido foi preferível a outros possíveis” (KRONKA, 2003, p. 593).

Vale lembrar, contudo, a existência de, pelo menos duas Análises do Discurso: a Análise do Discurso Anglo-Saxônica (ADAS) e a Análise do Discurso Francesa (ADF). Neste texto, haja vista o foco de pesquisa, não se enfatiza a ADAS. Segundo Mussalim e Bentes (2004, p. 70), enquanto a ADAS surge na relação com os estudos da Sociologia, a ADF estabelece relações com outra disciplina, a História. Porém, deve-se destacar que a

interdisciplinaridade dos estudos da Análise do Discurso não se limita à relação entre duas disciplinas. As diferenças entre as duas abordagens do discurso a serem comentadas evidenciam-se a partir da escolha do objeto de estudo e nas concepções de sujeito.

A ADAS toma como objeto de estudo os textos falados, abordando a conversação. Por isso mesmo, no Brasil, essa disciplina é conhecida como Análise da Conversação. O foco em textos de estruturas flexíveis e informais contempla a concepção de sujeito de intenções, que a partir delas constrói seu discurso de forma criativa.

Enquanto isso, a ADF elege como objeto de estudo textos de arquivo, institucionalizados, como dissertações e teses, apresentando, além do mais, distintas versões de seu objeto de estudo e alterações na forma de análise proposta.

Segundo Mussalim e Bentes (2004), na fase inicial da ADF, influenciados pelos estudos marxistas, Althusser, Jean Dubois e Michel Pêcheux, seus proponentes, partem do pressuposto de que na linguagem e no texto convergem componentes linguísticos e ideológicos. Propõem, então, que por meio de textos institucionalizados se verifique as marcas linguísticas de um dado período histórico e da ideologia predominante nesse período. Seu entendimento é que seja possível a ocorrência de discursos estáveis, pouco polissêmicos, pressupondo a existência de situações discursivas estáveis, em que a posição ideológica e social seja homogênea.

Nessa fase, o texto não é compreendido como produção de um dado sujeito, mas como objeto empírico que materializa um dado contexto histórico-social. Assim, o sujeito não é tido como “dono” de seu discurso, mas como “porta voz” de uma ideologia. Desse modo, tendo internalizado a ideologia, o sujeito a reproduz em seus discursos, sem estar ciente disso e, por isso mesmo, é *assujeitado*.

Mussalim e Bentes (2004) referem, ainda, que com os estudos de Foucault, a concepção de sujeito é repensada. Esse não é mais entendido como assujeitado, ou totalmente inconsciente de suas ações, mas como sendo clivado entre consciente e inconsciente pelas influências do *Outro* em seu discurso. Esse Outro é representado pelos discursos da família, ou de outras instituições que possam influenciar o discurso do sujeito/autor.

Conforme Mussalim e Bentes (2004), Pêcheux redireciona a concepção de sujeito e o objeto de estudo da ADF. A linguagem e o texto passam a ser compreendidos a partir dele como objetos empíricos que materializam as concepções ideológicas do sujeito/autor, que admite a interferência de outros discursos em seu discurso, embora não seja consciente de todas as relações que estabelece. Nessa concepção, portanto, o texto é entendido, essencialmente, como polifônico.

Nessa fase, segundo Mussalim e Bentes (2004), a relação entre textos da ADF aproximou-se do conceito de intertextualidade da LT, sendo enfocada através do conceito de *heterogeneidade mostrada*. A análise proposta, contudo, apenas referia as citações diretas e indiretas. Logo se percebeu a necessidade de observar, também, a heterogeneidade não mostrada, a chamada *interdiscursividade, ou heterogeneidade constitutiva*, que marca o surgimento da terceira e atual fase da análise do discurso francesa.

Em sua terceira fase, a ADF propõe que a relação entre o discurso de um sujeito com os discursos de outros sujeitos ou grupos sociais se dá constantemente, em parte de forma consciente e em parte de forma inconsciente.

Sendo assim, o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. [...] o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...] a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa. (MUSSALIM e BENTES, 2004, p. 110)

Em suma, a concepção de sujeito/autor proposta pela Análise do Discurso Francesa, embora tenha sofrido algumas alterações entre uma fase e outra, apresenta características básicas comuns. Em todas as fases o sujeito não é “senhor” de seu discurso, mesclando o discurso particular com o social, de forma parcialmente inconsciente, adaptando-se às regras específicas de dadas ideologias, instituições e/ou teorias.

Por fim, a Análise do Discurso tal como proposta por Dominique Maingueneau (2008) se inscreve na terceira fase desse arcabouço teórico. Ao indicar que a primeira fase da ADF concentra-se na análise de aspectos linguísticos dos textos e que a segunda fase investiga pesquisas hermenêuticas históricas, Maingueneau (2008) propõe-se a considerar ambos os aspectos. Ou seja, não ignora, mas também não prioriza a forma em detrimento das ideias.

Esse autor comenta que as duas primeiras fases da ADF propunham a análise de dois níveis de interpretação textual: um profundo e um superficial, apontados como excludentes. Para atender ao nível profundo, ignoravam o superficial, que trata das questões estruturais, da forma linguística; do mesmo modo, para atender ao nível estrutural, não seria possível atender as questões extralinguísticas. Maingueneau (2008), no entanto, propõe a mediação entre um nível e outro.

A ADF focaliza a subjetividade do sujeito e a ideologia de origem histórica e social implícita no discurso, lançando mão de conceitos como formação discursiva, ideologia, formação ideológica, heterogeneidade e interdiscurso.

O conceito de formação discursiva foi cunhado por Michel Foucault (1969) e redefinido por Michel Pêcheux (1990). Refere-se ao conhecimento das relações de poder entre os grupos sociais e políticos, que orientam/determinam a adequação lexical e estrutural do texto. Para a ADF, esse conhecimento é internalizado pelos sujeitos por meio de experiências sociais e culturais. Relaciona-se, portanto, com o conceito de domínio discursivo da LT, e não por acaso, afinal, inspira-se, igualmente, na ideia de língua enquanto atividade dialógica, de Bakhtin (1992).

O conceito de ideologia na ADF é considerado em duas perspectivas distintas. Uma diz respeito à particularidade de cada sujeito, referindo-se ao conjunto de valores e crenças de cada um e sua forma de perceber e estar no mundo. A outra diz respeito à ideologia enquanto poder de áreas como a política, a religião ou o judiciário e ao modo como o sujeito percebe e aceita tais ideologias ou poderes. Em comum, ambas as perspectivas consideram que a ideologia impregna o sujeito, atravessando-o.

O conceito de formação ideológica (FI), por sua vez, relaciona-se ao pressuposto de que todos os sujeitos, instituições e áreas de estudo podem ter diferentes formas de representação do mundo, as quais resultam de experiências históricas, culturais e sociais distintas. Conforme Mussalim e Bentes (2004, p. 124-125), a ADF entende por FI o embate de, pelo menos, duas forças ou conjunturas ideológicas sobre um mesmo tema, em um mesmo discurso.

Não menos importantes são os conceitos de heterogeneidade e interdiscursividade, utilizados pela ADF em suas análises textuais. Embora ambos relacionam-se à inter-relação entre discursos, dizem respeito a estratégias de investigação distintas. A heterogeneidade se assemelha ao conceito de intertextualidade da LT, referindo-se à inserção de um texto em outro texto, por meio de citações diretas e/ou indiretas. A interdiscursividade, por sua vez, é definida como a influência inconsciente de discursos de Outros nos discursos do sujeito/autor.

Em suma, o analista do discurso não considera os discursos transparentes. Supõe que há implícitos, como marcas de subjetividade e de ideologia, recuperáveis por meio de estratégias de leitura que precisam ser desenvolvidas na escola, sob pena de essas marcas permanecerem inacessíveis para a maioria dos alunos leitores.

## 2.4 A Análise Textual do Discurso

Em prosseguimento, será abordada a Análise Textual do Discurso de M. Adam. Sua proposta é a revalorização tanto dos estudos da LT (no que se refere aos instrumentos de interpretação das relações entre fatores internos e externos aos textos), quanto dos estudos da segunda fase da ADF (no que se refere à observação do discurso do *Outro*, ou seja, da interdiscursividade).

A partir desse arcabouço teórico, Adam (2011) explicita a sua concepção de língua e de texto: a língua se concretiza em textos, enquanto práticas discursivas. O autor comenta que sua concepção envolve associar os textos aos conceitos de formação discursiva, de Foucault (1969), e de gênero discursivo, de Bakhtin (1992). Afirma, além disso, que os textos possuem certa estabilidade pública e normativa e, ao mesmo tempo, uma função ou *status* social. Assim, entende que a leitura é um processo de construção de sentidos orientado pelo espaço social, histórico e cultural que autor e sujeito ocupam, o que demanda considerar, ao mesmo tempo, cotexto e contexto.

A importância do contexto na interpretação textual é consensual entre os linguistas desde a LT até a Análise Textual do Discurso, porém a forma de conceituá-lo não é unânime. O conceito de contexto surge com a LT, que o associa a elementos extralinguísticos, ou mais precisamente, define-o como pano de fundo. Para Adam (2011), contudo, a concepção de contexto não é esta, e, por isso, estabelece uma inter-relação entre os conceitos de contexto, memória discursiva e intertextualidade. Sugere, ainda, que o próprio texto fornece elementos de contextualização que motivam a construção de novas memórias discursivas e a mobilização de outras, já existentes.

Os elementos de contextualização apontados por Adam (2011) são os materiais linguísticos imediatos do texto, ou seja, seu cotexto, bem como os indicadores de intertextualidade. As informações constantes no texto são armazenadas na memória de curto prazo do leitor e estabelecem relações com as informações armazenadas na memória de longo prazo, próximas ao tema do discurso em foco. Gabriel (2005), ao indicar os principais elementos envolvidos no processo de interpretação textual, de certa forma reitera a afirmação do autor:

O leitor chega ao texto com seu conhecimento prévio sobre o mundo e sobre a língua; processa o encadeamento das letras, das palavras, das frases e dos parágrafos na construção da estrutura formal e semântica do texto. Em seguida, o leitor compara a estrutura semântica do texto às estruturas pré-existentes em sua memória

e busca a integração dessas estruturas, ou seja, busca a compreensão. (GABRIEL, 2005, p. 167)

Assim, Adam (2011) entende que o contexto é, ao mesmo tempo, uma realidade histórica e cognitiva, representada e arquivada na memória dos leitores. Está ligado, portanto, à memória intertextual e interdiscursiva e não a dados situacionais exteriores aos sujeitos. Nesse sentido, o contexto é mobilizado, ampliado e/ou redimensionado pelos leitores no processo de interpretação textual.

Desse modo, Adam esclarece a concepção de leitura por ele adotada: a de processo de construção de sentidos, que modifica o leitor, redimensionando ou ampliando sua memória discursiva, seus conhecimentos.

Conforme o exposto, Adam (2011, p.52) trata as questões do contexto com base em aspectos cognitivos, no material linguístico, “[...] nos conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos seus pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos.” Porém, como lembra Gabriel (2005, p. 168), não é tarefa simples distinguir tais conhecimentos no processo de leitura, definindo quais as ações que se relacionam com cada um desses elementos e quais ações se relacionam com outro. Isso acontece porque “Além de estarem presentes em grande número, esses elementos estão intrincados [...]”. Assim, entende-se que não basta apenas decodificar ou analisar a superestrutura textual, outras ações mais complexas se fazem necessárias.

A seguir, Gabriel (2005) explica que há distintos níveis de construção de sentidos, ainda que estes se relacionem, um deles diz respeito à *abrangência* e outro à *profundidade*. A *abrangência* está relacionada à decodificação do texto, a percepção do contexto, à compreensão de que as informações contidas em um texto estão encadeadas e relacionadas em algum sentido. Relaciona-se ao conceito de abrangência a ideia de que palavras encadeadas formam frases e de que frases encadeadas formam textos. Além disso, a abrangência relaciona-se às questões linguísticas, assim, a não compreensão do vocabulário, por exemplo, prejudica a leitura no nível de abrangência.

O outro nível, o de profundidade, relaciona-se aos níveis de construção de sentidos do texto. O nível mais básico e imediato é o nível do explícito. O nível intermediário está relacionado ao nível do implícito, recuperável por meio de marcas linguísticas, os pressupostos. O nível de maior complexidade é aquele relacionado à situação histórica, social e cultural em que um dado texto foi produzido, diz respeito à percepção da subjetividade e da ideologia implícitas textualmente. Como essa percepção depende dos conhecimentos enciclopédicos de cada sujeito, é natural que a leitura nesse nível varie de leitor para leitor.

Assim, conforme Gabriel (2005, p. 169 ) “[...] o contexto, ou circunstância da leitura, atua sobre todos os elementos nela envolvidos.” Daí que a compreensão textual varia conforme a memória intertextual e interdiscursiva de cada leitor. Pensar a leitura nessa perspectiva de contexto, portanto, implica descartar a ideia de existência de uma única leitura correta e verdadeira de um dado texto, para pensar em leitura enquanto processo de análise de interpretações possíveis.

Contudo, Adam (2011) destaca, também, que todo texto possui suas fronteiras, que indicam certos limites interpretativos. Com isso, embora haja níveis distintos de compreensão e diferentes interpretações possíveis, isso não equivale a aceitar a ideia de infinitas possibilidades interpretativas de um mesmo texto.

É nessa perspectiva que Adam desenvolve sua proposta analítica: considera os elementos intralinguísticos e extralinguísticos estudados pela LT, a situação social, cultural e histórica de produção textual, proposta pela ADF e a circunstância em que foi feita a leitura.

A concepção de contexto e de leitura de Adam (2011) concilia os instrumentos de análise textual da LT, da TE e da ADF, aplicando-os a textos concretos, enquanto gêneros discursivos institucionalizados.

Além de considerar todas essas contribuições, relaciona-os aos conceitos de *atos do discurso*, de John Austin e de *argumentação*, de Chäim Perelman . Partindo do pressuposto de que a linguagem é ação essencialmente argumentativa, Adam entende que o autor/falante sempre intenciona efeitos de sentido. Assim, relaciona os recursos analíticos dessas distintas propostas teóricas, postulando a ideia de que todos eles contribuem para a intencionalidade argumentativa do texto. Cabe, agora, arrolar os principais recursos mobilizados pelo autor em suas análises textuais dos discursos.

Em sua proposta teórico-metodológica, Adam (2011, p. 305-306) sugere iniciar a análise textual situando o texto, seu autor e leitor no contexto de produção e recepção textual. Ou seja, destaca a necessidade de analisar a *formação discursiva* dos textos, ilustrando “[...] uma das necessidades metodológicas da análise dos discursos: o trabalho de tipo filológico e histórico necessário.”

Desse modo, Adam admite que a posição social que o autor ocupa, seu público alvo e a relação de autoridade intelectual que detém influenciam suas escolhas lexicais e sua forma de argumentação. Por isso mesmo, sugere que questões históricas e sociais das situações de produção e recepção textual devem ser abordadas.

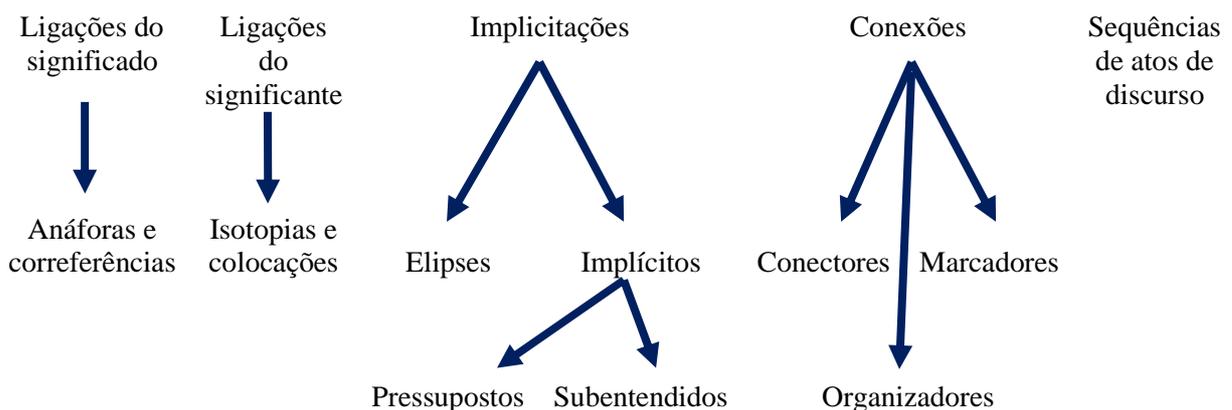
Além disso, sugere que se analise um texto na relação com outros textos, retomando os conceitos de *intertextualidade* da LT e de interdiscursividade, lembrando que “[...] todo texto

é, dinamicamente ligado, como resposta, a outro texto.” (ADAM, 2011, p. 306). Ou seja, argumenta que a interpretação de um dado texto depende da leitura de outros que de alguma forma o influenciaram, ou com eles se relacionam.

Além disso, Adam (2011) não ignora o peritexto, ou seja, as questões estruturais e formais da língua, em detrimento de informações implícitas ou extratextuais. Para ele, todos os níveis de informações e dados devem ser observados, pois contribuem para a unidade semântica do texto.

Nesse sentido, propõe analisar todas as unidades textuais, desde a intrafrástica, transfrástica até a superestrutura textual. Do mesmo modo, leva em conta todas as operações de ligação que asseguram a continuidade e a coerência textual, tal como proposto no esquema a seguir, criado por Adam.

### Operações de ligação que asseguram a continuidade textual



Fonte: Esquema 13 de M. Adam (2011, p. 131)

Coerente com seu objetivo de não ignorar nenhum nível ou unidade linguística para interpretar um texto, Adam (2011, p. 162) retoma Roman Jakobson (1973) e Nicolas Ruwet (1981) e propõe, no esquema de operações de textualidade, a observação das *ligações do significante*: “[...] os níveis linguísticos em que o princípio de equivalência manifesta-se da maneira mais evidente são os níveis ‘superficiais’ (fonético, fonológico, morfológico, sintático ‘de superfície’).” Porém, entende que é na análise de textos poéticos que esse tipo de ligação assume função mais determinante na construção de efeitos de sentidos. Em textos em prosa, esse nível de ligação segundo ele, é percebido de forma automatizada pelos leitores, não sendo determinante na interpretação textual.

Os conectores, de sua parte, são apontados como importantes para o estabelecimento e a percepção da relação entre as ideias e unidades textuais, para que se perceba o texto não como um “amontoado” de frases, mas como uma unidade de sentido. O autor enumera, então, conectores como as conjunções coordenativas, subordinativas e grupos preposicionais, explicando que essas palavras marcam “uma conexão entre duas unidades semânticas, para criar uma estrutura [...]” (ADAM, 2011, p. 180)

Evidentemente influenciado pela TE e pela LT, Adam (2011) agrupa os marcadores de conexão em três grupos: *conectores argumentativos*, *organizadores e marcadores textuais* e *marcadores de responsabilidade enunciativa*.

Os *conectores argumentativos* (*mas; no entanto; contudo; até mesmo; sendo assim; já que*, etc.) retomam os marcadores argumentativos de Ducrot (1977). São palavras ou expressões que reúnem ou contrapõem argumentos para fortalecer a orientação argumentativa de um dado texto, diz ele.

Os *organizadores e marcadores espaciais* (*de um lado/de outro; mais adiante; em seguida; após; primeiramente*, etc.) são palavras que contribuem para a progressão textual e que situam o leitor, quanto à sequência lógica do discurso, ao espaço e ao tempo internos do texto.

Os *marcadores de responsabilidade enunciativa* (*segundo o autor; para os autores; acredita-se, teriam dito*, etc.) indicam uma aproximação teórica com os marcadores de pressuposição ou de polifonia de Ducrot (1977), pois por meio da análise pronominal e da conjugação verbal, deduz-se o grau de responsabilidade assumido pelo autor diante do enunciado que profere. Além disso, esse recurso relaciona-se ao conceito de *ideologia* da ADF, já que indica a posição, ou o poder detido pelo falante diante de seu público alvo e do tema abordado.

Após as análises de conexões em nível de peritexto, Adam (2011) chega às *ligações semânticas*. Pertencem a esse grupo os *elementos endofóricos* (anáforas e catáforas) e de *elementos exofóricos* (dêiticos). Por meio desse instrumento de análise da LT, Adam explica que a “[...] continuidade referencial é assegurada pelas retomadas de elementos introduzidos na memória.” Embora a percepção de tais relações se dê, em geral, de forma automática, o autor sugere que a observação desses mecanismos na análise textual contribui para a ampliação do contexto, na perspectiva da ATD.

Outros elementos integrantes desse grupo de operações são as *isotopias* e as *colocações*. Assim, para que o texto seja coerente precisa ter uma unidade temática e, além disso, traduzir dada postura do autor, em relação ao tema. Nesse sentido, a isotopia é apontada

por Adam como um elemento analítico importante, pois diz respeito à relação lógica entre as diferentes ideias e enunciados presentes em um dado texto, conduzindo a argumentação em uma dada orientação argumentativa, ou seja, mantendo constante um percurso de sentido.

Quanto às *colocações*, ou relações constantes entre termos que se associam ao fenômeno de cristalização das expressões, Adam enfatiza que as escolhas lexicais e a forma como o autor as articula não são aleatórias. Ou seja, o léxico e as construções usadas no texto indicam a maneira como ele percebe e deseja que o leitor perceba seu texto. Assim, para que algo seja percebido como negativo, seleciona palavras de conotação negativa, e para defender a tese de que um fato é positivo, se utiliza de termos com tal conotação.

Adam (2011, p. 172) também aborda os implícitos textuais, afirmando que a “incompletude é a regra do discurso”, ou seja, o fenômeno da incompletude é a regra e não a exceção, pois nem tudo é dito de forma explícita, sempre há lacunas textuais a serem preenchidas pelo leitor.

Adam cita três formas diferentes de implícitos: as elipses, os pressupostos e os subentendidos. As elipses são necessárias, segundo o autor, tanto para evitar repetições, quanto para estabelecer as relações entre enunciados. Nesse sentido, a elipse está relacionada ao peritexto.

Ao abordar os conceitos de pressuposto e subentendido, cunhados por Ducrot (1984), Adam (2011, p. 178) reitera a importância de considerar os implícitos como parte integrante dos discursos e, portanto, como devendo, necessariamente, ser considerados na interpretação textual. Na ótica de Adam, “o que é dito e posto é inseparável do que é pressuposto”. Contudo, se a elipse é a recuperação de uma informação contida no texto e o pressuposto mantém com ele um vínculo linguístico, o subentendido não o possui, o que acaba por transferir toda a responsabilidade da interpretação para o ouvinte/leitor.

Em prosseguimento, Adam relaciona estudos de texto, enquanto atos de discurso (atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários) e estruturas textuais ou sequências de base (argumentativas, narrativas e descritivas).

Baseando-se em Austin, reitera que “todo dizer é um fazer” e, por isso mesmo, destaca a importância de analisar qual a ação de linguagem é predominante em um dado discurso. Adam (2011) explica que os discursos são estruturados através da combinação de distintos atos discursivos, como asseverar, questionar, descrever, mas, ao final, diz ele, todos os atos mobilizados convergem para um ato ou efeito prioritário, predominante.

Assim, os atos discursivos se conectam em estruturas composicionais de base, e, do mesmo modo como coexistem distintos atos de fala, em um mesmo discurso, há uma mescla

de estruturas composicionais e, em ambos os casos, o texto caracteriza-se pela predominância de um deles em relação aos demais.

A relação ou o encadeamento dos atos de discurso ou das proposições-enunciados, como Adam (2011, p. 203) prefere chamá-las, indicam que o texto é um “agrupamento semântico em unidades textuais de níveis crescentes de complexidade.” Daí resulta a superestrutura, ou seja, as relações lógicas entre os blocos textuais, que conferem unidade ao texto.

Segundo o autor (2011, p. 204) as superestruturas ou ações discursivas predominantes são cinco: narrar, argumentar, explicar, dialogar e descrever. Para ele, todo sujeito domina essas cinco formas de organização do discurso, memorizando suas estruturas “[...] por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) [...]”. Assim, são as experiências sociais com a linguagem que possibilitam reconhecer e produzir estruturas textuais, realizando qualquer uma das cinco ações descritas, em forma de textos.

Por outro lado, as cinco relações macrossemânticas consideradas - a narrativa, a argumentativa, a explicativa, a dialogal e a descritiva - não possuem estruturas totalmente diferentes. O que distingue uma sequência narrativa de uma argumentativa, por exemplo, pode ser apenas uma questão de grau. Desse modo, o autor confirma, como já o haviam feito os teóricos LT, que os tipos textuais se mesclam.

Ao reconhecer a heterogeneidade existente, Adam (2011) acrescenta que as relações macrossemânticas caracterizam-se pela predominância de uma macroação em relação às outras. Assim, como o cerne desta pesquisa diz respeito à análise das propostas de leitura de textos dissertativos, é sobre as considerações de Adam (2011) a respeito dessa superestrutura textual que versa a parte seguinte deste estudo.

Para caracterizar as relações macrossemânticas argumentativas, Adam propõem dois pontos de observação básicos para sua caracterização: um texto argumentativo pressupõe um assunto polêmico; e, também, uma tomada de posição do autor em relação ao assunto abordado. Assim, conclui Adam (2011), uma sequência argumentativa pode ser construída por duas vias distintas: ou se demonstra e se justifica uma tese, ou se refuta a tese de alguém. Em relação à refutação, completa o linguista, pressupõe-se a existência de tese ou argumentos contrários - um contradiscurso - seja ele efetivo ou virtual. Nesse sentido, Adam (2011) afirma que as relações macrossemânticas dessa natureza podem ser subdivididas em dois níveis:

- **O nível justificativo:** em que o interlocutor ou o público alvo é pouco considerado e no qual a principal estratégia utilizada é a apresentação de dados e informações para compor argumentos e justificar a tese do autor.
- **O nível dialógico ou contra-argumentativo:** em que é travado um diálogo com um contra-argumentador virtual, discutindo-se, analisando-se e refutando-se os argumentos desse contra-argumentador, a fim de persuadi-lo.

A partir dessas considerações em relação à estrutura argumentativa dos textos, Adam (2011) retoma os elementos neles passíveis de análise. Além dos elementos peritextuais e dos implícitos, propõe a retomada dos estudos sobre argumentação de Chäim Perelman (1977), a fim de analisar a orientação e a força argumentativa de um discurso assim construído.

Para analisar a argumentatividade dos textos, estabelece distinções e faz comparações entre argumentos, categorizando-os em fracos e fortes, segundo os três tipos de argumentos referidos por Chäim Perelman (1977): o *ethos*, o *pathos* e o *logos*.

O *ethos* diz respeito ao autor e à postura que assume diante de seu público alvo. Ao mobilizar esse tipo de argumento, o autor procura conquistar a simpatia e a confiança do público ouvinte/leitor. Já o *pathos* volta-se ao receptor/leitor, às emoções e ao efeito de sentido intencionado ou provocado pelo autor. Enquanto esses dois aspectos dizem respeito à forma como o autor pronuncia e se coloca em seu discurso, o *logos* diz respeito à estrutura lógica, de ordem racional, aos argumentos que, de fato, o autor arrola para comprovar ou refutar dada tese.

Segundo Adam, é possível verificar se os discursos dissertativos argumentativos apoiam-se em argumentos fracos, ou seja, na manipulação pela emoção (*ethos* e *pathos*) ou em argumentos fortes, na argumentação pela lógica (*logos*).

Ao analisar a força do argumento, isto é, do efeito do ato discursivo, Adam sugere que o espaço social e de poder ocupado pelo autor/orador também deve ser considerado: “As condições institucionais de produção são veiculadas pelas formas discursivas [...]” (ADAM, 2011, p. 312).

Assim, propõe que sejam analisados os elementos coesivos, os marcadores de pressuposição, de responsabilidade enunciativa, os marcadores argumentativos, os argumentos em si, bem como estratégias utilizadas pelos autores. Além disso, reafirma a necessidade de verificar as relações estabelecidas com a ideologia e com a autoridade constituída, implícitas nas escolhas do autor. Com essa proposta teórico-metodológica, Adam (2011) inclui os elementos peritextuais no contexto, relacionando-os com a situação extralinguística, com a intertextualidade, com a formação discursiva e com o interdiscurso,

construindo uma proposta analítica que dá conta da língua e do texto, enquanto processos dialógicos, como a interação social.

## **2.5 Domínio discursivo, tipo textual e gênero discursivo, na leitura do texto dissertativo, enquanto gênero escolar**

A guinada teórica que permitiu avançar dos estudos da estrutura, ou gramática da língua, para a abordagem da função social do texto, impulsionou a revisão dos conceitos de gênero discursivo, domínio discursivo e tipo textual.

O verbo revisar expressa a ideia de que os conceitos de gênero e de domínio discursivo não são novos, pois surgiram com os estudos de Bakhtin (1992). Contudo, segundo Flôres (2011), ainda são comuns alguns equívocos nas práticas de professores de LP, no que se refere ao modo de trabalhar com gêneros discursivos. Na verdade, de acordo com essa autora, os professores confundem trabalhar com gêneros discursivos com a mera diversificação textual. Em geral, propõem aos alunos leituras diversas, sem dar-lhes condições nem ferramentas para interpretar os textos de maneira mais crítica e apurada.

A contribuição da LT é, pois, no sentido de fornecer mecanismos de análise textual/contextual, de modo a possibilitar a identificação e análise das marcas linguísticas/extralinguísticas deixadas ou sugeridas pelo autor do texto, suas escolhas lexicais etc., para analisar a função social do texto/discurso. Em outras palavras, a LT propõe relacionar aspectos intratextuais e aspectos extratextuais para que o trabalho com gêneros discursivos não se limite à garantia de acesso dos estudantes a diferentes textos, mas que os leve a perceber que todas as escolhas realizadas pelo autor estão relacionadas à situação de produção e recepção textual.

Quanto ao conceito de esfera de atividade humana ou de domínio discursivo, eles são equivalentes, indicando as macro áreas de atividade humana, tais como jurídica, religiosa, médica, política, entre outras. Essas áreas, ou domínios discursivos, orientam as escolhas dos autores de discursos, tendo em vista seu objetivo e público alvo. Assim, um aviso ou um bilhete, no âmbito familiar e no âmbito de uma repartição pública, obedecem a parâmetros distintos, desde o vocabulário ao suporte textual. As adequações, ou escolhas feitas, sempre implicam considerar os sujeitos envolvidos na situação comunicativa, sujeitos estes situados histórica, social e culturalmente.

Assim sendo, é óbvio que as funções do texto e as relações de poder existentes nos vários domínios discursivos não podem ser ignoradas no trabalho de leitura, interpretação e

produção textual em aulas de LP. É imperioso, pois, observar que todo gênero é uma ação e que seu efeito de sentido sobre o leitor será distinto, conforme a autoridade de quem emite e de quem recebe o texto, bem como do contexto situacional.

Assim, o gênero discursivo se caracteriza antes por sua função social do que por sua estrutura linguística. Trabalhar com gêneros discursivos nessa ótica implica, então, partir da função discursiva para a análise das escolhas linguísticas e do tipo textual que orientaram sua escolha.

O suporte textual, segundo a LT, é outro fator que deve ser considerado na interpretação de textos. Para Marcuschi (2008, p. 174), suporte textual é “[...] um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” Na prática, gênero discursivo e suporte textual possuem relação de interdependência. Isso quer dizer que o efeito de sentido de um dado texto, ou seja, sua ação social depende, ainda, do suporte em que consta.

Marcuschi (2008) divide os suportes textuais em dois grupos, os não convencionais e os convencionais. Os não convencionais são todas as superfícies físicas que, eventualmente, podem servir de suporte textual, como árvores e até mesmo a pele do corpo, porém, convencionalmente não assumem a função de suporte textual. Ao grupo de suportes convencionais pertencem os jornais, revistas, quadro de avisos, rádios, televisões, outdoors, livros, enfim, todas as superfícies ou instrumentos concebidos como suportes textuais.

### **2.5.1 Livro didático, gênero discursivo e tipo textual: o que se trabalha em sala de aula?**

Neste estudo, o LD (livro didático) é considerado um suporte textual, pois nele constam diferentes gêneros como poesias, tirinhas, narrativas etc. Marcuschi (2008) lembra que uma poesia não deixa de ser poesia por ser transportada de um suporte textual inicial para o LD, porém o propósito de sua impressão torna-se outro: o trabalho pedagógico. Do mesmo modo, os textos do gênero dissertativo não deixam de sê-lo pelo fato de migrarem de um suporte textual para outro, porém, há que se considerar que o contexto de produção desses textos não é mais atual quando os leitores do LD os recebem. Assim, exigem a reconstrução do contexto de produção dos textos para que os estudantes possam interpretá-los de forma adequada.

Numa sociedade letrada, os sujeitos são expostos diariamente a diversos gêneros discursivos, em diferentes suportes textuais. Koch (2006), Marcuschi (2008) e Antunes (2009) explicam que por meio dessa exposição continuada, os leitores desenvolvem a competência de

categorizar, produzir e interpretar diferentes gêneros, internalizando suas estruturas. Bakhtin (1992) já observara anteriormente que, ao se comunicar, os sujeitos recorrem necessariamente a um gênero discursivo, dominando sua forma padrão:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, já nas primeiras palavras, prever o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a estrutura composicional, antecipar-lhe um fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

Conhecer os gêneros textuais que circulam faz parte, portanto, do acervo de conhecimento de cada sujeito. No entanto, sabe-se que nem todos os gêneros textuais são conhecidos dos estudantes de LP, no Ensino Médio, principalmente aqueles da linguagem escrita, como a dissertação. Embora os alunos tenham internalizado a estrutura argumentativa da linguagem na oralidade, o mesmo conhecimento, em geral, não é verificável na modalidade escrita, seja em ações de leitura ou de produção textual.

Conforme o exposto, para a LT, o gênero discursivo prefigura o tipo textual. Ou, dito de outro modo, o tipo textual é uma das características de um dado gênero discursivo. No entanto, Flôres (2011) destaca que este modo de abordar gêneros e tipos textuais, ainda, não é a prática comum entre os professores de LP, que, de fato, não assimilaram esses conhecimentos, tendendo a limitar suas aulas ao tradicional treino dos tipos textuais convencionais: narração, descrição e dissertação, aos quais foram adicionados outros dois, o expositivo e o injuntivo, tal como consta no quadro nº 2, construído a partir dos estudos de Marcuschi (2008):

TIPOS TEXTUAIS	ASPECTOS TIPOLÓGICOS OU CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS EM QUE ESSES TIPOS TEXTUAIS SE MANIFESTAM
Tipo Narrativo	<i>Mimeses</i> de ações e situações reais, ou relatos ficcionais fantásticos.	Contos; Fábulas; Lendas; Narrativa de aventura; Narrativa de ficção científica; Novela fantástica; Romances
	Relatos ou representação pelo discurso, de experiências reais, situadas no tempo.	Relatos de experiências reais; Algumas cartas ( em que se relata experiências e ações); Bilhetes (narrando ações realizadas, em processo de realização ou planejadas) Testemunho; Notícia; Reportagem narrativa jornalística; Crônica esportiva; Ensaio biográfico; E-mail, etc
Tipo Argumentativo	Sustentações, refutações e negociações de tomadas de posição.	Dissertações - argumentativas (teses de doutoramento e pós-doutoramento; artigos de opinião, artigos científicos, e outros); Algumas cartas (em que se solicita ou indica algo ou alguém para um cargo, por exemplo) Discursos jurídicos ( de defesa e de acusação)
Tipo Expositivo	Apresentações ou exposições textual de diferentes formas de saberes.	Seminários; Conferências; Artigo ou verbete de enciclopédia; Tomada de preços (orçamentos); Resumos; Relatórios científicos; Relato de experiências científicas.
Tipo Injuntivo	Instruções ou prescrições de ações, regulando mutuamente comportamentos	Manual de montagem e uso de equipamentos diversos; Receitas; Regulamento de jogos, concursos ou inscrições;

Quadro 2: Produzido com base no quadro geral de tipos de texto apresentado por Marcuschi (2008, p. 219)

Essa prática, em que a função social do texto é relegada a segundo plano é objeto de estudo de Köche, Boff e Marinello (2011, p. 75), que tendo em vista a realidade escolar, registram a existência de um gênero de escrita específico, sobretudo, a partir do último ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, a chamada *dissertação*, cuja função essencial é atender “[...] a uma solicitação do professor, a fim de melhorar [...] a capacidade argumentativa [do aluno].” Ou seja, o único propósito desse gênero seria o de cumprir uma tarefa escolar e seu único leitor seria o professor. Conclui-se, então, que tal tipo de proposta de interpretação e produção textual contribui parcamente para que o aluno perceba a função social da língua, enquanto instrumento de interação com todo e qualquer sujeito letrado, a respeito de todo e qualquer assunto polêmico.

Considerar a proposta de leitura/produção textual focada na estrutura linguística e no tipo textual como sendo algo limitado, não equivale, todavia, a entender tal análise como desnecessária ou dispensável.

A partir do exposto, estudar o gênero dissertativo, enquanto realidade social do meio escolar, na perspectiva da LT, significa considerar que nele se configuram alguns elementos obrigatórios, socialmente convencionados. O tipo textual argumentativo é um desses quesitos indispensáveis para que o estudante possa exercitar a habilidade de refutar ou defender um ponto de vista, embasando-se em argumentos viáveis. Por isso mesmo, as discussões sobre tipo textual e gênero discursivo e todos os demais mecanismos linguísticos estudados pela LT, sobre coesão, coerência e fatores pragmáticos, podem ser mobilizados com a finalidade de analisar ou construir argumentativamente um texto, viabilizando talvez ao sujeito aprendiz, enfim, tornar-se competente em seu uso e análise.

## **2.6 Construindo elos entre as teorias e a proposta de análise**

A partir da exposição dos conceitos desenvolvidos pelas quatro teorias revistas nesta breve retomada teórica, a primeira evidência é que todas elas abordam algum aspecto relacionado ao texto e ao discurso, bem como ao contexto de produção e de recepção textual. Porém, nenhuma delas relaciona tais conceitos às práticas pedagógicas de leitura e de escrita existentes no meio escolar. É esse espaço de integração que a presente pesquisa procura ocupar. Para tanto, foram construídos dois instrumentos de análise de propostas de leitura de textos dissertativos dos LD que, ao mesmo tempo em que investigam os aspectos relacionados ao texto e ao discurso debatidos nas teorias anteriormente retomadas, estabelecem relações entre a abordagem teórica e a prática pedagógica de leitura e escrita de textos dissertativos, tais com constam nos manuais.

O primeiro aspecto considerado é a necessidade de se considerar autores e leitores como sujeitos situados histórica e socialmente. Isso quer dizer que ao interagirem por meio de discursos, eles mobilizam suas experiências sociais e individuais, suas crenças, suas memórias, ou seja, o contexto vivido e latente no momento da interação.

Outro ponto é a concepção de texto enquanto objeto empírico do discurso. Ou seja, a ideia de que todo texto é intencional, carregado de objetivos e de destinatários. É informação e interação. É “vivo” e significativo, “longe” de ser objeto abstrato.

Considerando esses dois aspectos basilares, a concepção de texto e de contexto arroladas entende-se por que as teorias citadas propõem considerar tanto elementos cotextuais

quanto contextuais, enquanto indicadores ou marcadores de intencionalidade, de argumentatividade. Assim, propõem que não apenas o ato de produzir textos seja uma ação deliberada e minuciosa, mas também o processo de leitura.

Dos aspectos citados se depreende que uma leitura compreensiva e interpretativa deve partir de indagações sobre o título do texto, ou de sua temática, mobilizando o contexto (conhecimento prévio: experiências prévias, memórias) e a elaboração de hipóteses sobre a orientação argumentativa do texto. Para tanto, importam questões que motivem a observação da autoria (quem escreveu), da data de publicação, do suporte textual (onde foi publicado), do período histórico em que dado texto foi produzido, para quem e o modo como foi produzido (configuração formal).

Entende-se, também, que a realização de paráfrases e a observação de aspectos peritextuais não devem ser ignoradas, já que esses elementos recebem grande atenção tanto da Linguística Textual, da Teoria da Enunciação, como da Análise Textual dos Discursos, que apontam tais elementos como essenciais para a textualidade, para a construção da coesão, da coerência e da argumentatividade dos textos.

Completando o conjunto de elementos que precisam ser observados em uma produção ou interpretação textual, as teorias citadas, especialmente a Análise do Discurso e a Análise Textual dos Discursos, apresentam para a discussão os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade, alertando pesquisadores e leitores para o fato de que todo discurso é, na verdade, uma mescla de discursos anteriores ou atuais: resulta das experiências leitoras e sociais de cada sujeito. Assim, autores e leitores devem estar cientes de que todo texto é construído com base em intertextos, acrescentados de forma deliberada, e de interdiscursos, enxertados de forma inconsciente nos textos de cada sujeito autor, em sua escrita, ou de cada leitor, em sua leitura.

Nessa perspectiva, as teorias revisitadas aqui indicam que os leitores não podem nem devem realizar leituras ingênuas, acatando de imediato o ponto de vista de um dado autor. Ao contrário, eles precisam considerar que a escrita é uma leitura de mundo de um dado autor, uma leitura entre outras possíveis. Nesse sentido, ainda, cabe destacar a contribuição de Chaim Perelman em seus estudos sobre retórica, ao indicar critérios de análise de argumentos, os quais podem auxiliar autores a construir argumentos mais sustentáveis e, ao mesmo tempo, auxiliar leitores a analisar a relevância dos argumentos apresentados em um dado texto, obtendo mais elementos para construir sua própria opinião sobre o tema lido.

Os instrumentos de análise construídos, contemplando os aspectos estudados nas teorias do texto e do discurso citadas são apresentados no capítulo a seguir, em que a pesquisa é delimitada mais precisamente.

### 3. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Como indica o atual estado da arte, há um vasto saber científico produzido com o propósito de elencar elementos necessários à leitura e à escrita, de modo a colaborar para a autonomia e letramento dos sujeitos em diferentes situações comunicativas. No entanto, autores como Luiz Francisco Dias (2001), João Wanderley Geraldi (2004) e Luiz Antônio Marcuschi (2008) apontam problemas em propostas de leituras em livros didáticos de Língua Portuguesa, indicando a superficialidade de suas questões quando deveriam proporcionar a exploração crítica e aprofundada dos textos.

Os livros analisados pelos pesquisadores referidos eram direcionados a escolas públicas do Ensino Fundamental e já foram substituídos pelo Programa Nacional do Livro Didático do Governo Federal, considerando-se que esse processo acontece no Brasil a cada três anos. Desse modo, abriu-se espaço para a pesquisa de propostas de leituras de coleções de livros didáticos destinados ao Ensino Médio, não apenas para escolas públicas, mas também particulares, adotadas no ano de 2011, por se tratarem das obras mais atualizadas, em uso, a que se pôde ter acesso nesta pesquisa.

A natureza deste estudo é empírica. O objetivo que o deflagrou foi investigar quais as propostas de leitura de textos dissertativos presentes em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinadas a estudantes do Ensino Médio, para verificar se apresentavam congruência com o saber científico produzido na área e se os professores que as adotavam demonstravam possuir formação teórico-linguística que viabilizasse a avaliação apurada dos materiais didáticos utilizados.

Para atender ao propósito estabelecido, de início, fez-se o estudo comparativo de três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, duas delas compostas por três livros cada, e uma, por doze. Tais coleções são destinadas a estudantes do Ensino Médio, sejam eles de escolas públicas ou particulares. Por isso mesmo, a pesquisa analisou duas coleções adotadas em escolas particulares, e uma coleção, coincidentemente, a mesma, adotada por duas escolas públicas distintas.

É imperativo enfatizar que a pesquisa não objetivou analisar as propostas de leitura das instituições escolares que adotam as coleções, mas sim as propostas de leitura das coleções de LD adotadas pelas escolas. Além disso, sabe-se que aos professores de LP não é imposto o uso integral do LD, e mesmo em escolas particulares a utilização pode ser parcial, enfatizando-se, com Geraldi (2004): o LD deve ser compreendido como um recurso didático e não como uma cartilha que determina como devam ser as aulas.

A seleção das escolas embasou-se nos seguintes critérios: atenderem alunos do Ensino Médio; adotarem uma coleção de LD, destinado a estudantes brasileiros de Ensino Médio, tanto da rede particular, como da rede pública de ensino; representarem a diversidade de sistemas existentes, escolas públicas e particulares, ambas atuando no município em que foi feita a investigação.

A seleção de duas escolas particulares para participar desta pesquisa, disponibilizando a coleção de LD por elas adotado para análise, buscou prevenir a relação entre eventuais deficiências das propostas de leitura das coleções analisadas com supostos problemas na proposta de leitura da rede pública de ensino, já que este tem sido um tema recorrente em outras pesquisas científicas. Ao analisar coleções de LD para estudantes não apenas da rede pública, mas também da rede privada, pretendeu-se deixar claro que a análise se limitaria às propostas de leitura das coleções de LD. Por isso mesmo, ao analisar cada material didático, não se informa a instituição específica que o adota.

Interessa esclarecer, ainda, que ambas as escolas públicas selecionadas integram a rede estadual de ensino, porque a rede municipal da região onde foi realizada a pesquisa não possui instituições que atendam alunos de Ensino Médio. Além disso, esclarece-se que as quatro escolas participantes localizam-se na área urbana do município, porque não há escolas na área rural que atuem com o Ensino Médio. Optou-se por contemplar escolas situadas não apenas em bairros do município, mas também da área central, para evidenciar, mais uma vez, que a proposta da pesquisa era fazer a análise de livros didáticos e não de propostas pedagógicas de escolas. Por isso, uma das escolas públicas se localiza na área central do município e outra, na periferia da cidade. As duas escolas particulares selecionadas situam-se na área central do município, apenas porque não há escolas dessa rede na periferia do município e que atendam aos demais critérios, mencionados acima.

### **3.1 Objetivos**

#### **3.1.1 Objetivos Gerais**

- Relacionar as estratégias e mecanismos de leitura e análise textual propostos por quatro distintas teorias do texto e do discurso (Linguística Textual, Teoria da Enunciação, Análise do Discurso e Análise textual do discurso) àqueles constantes em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados a estudantes do ensino médio.

- Apontar compatibilidades e incompatibilidades existentes entre as propostas dos livros didáticos de LP selecionados, e o saber científico produzido por pesquisadores da área.

### **3.1.2 Objetivos específicos**

- Estabelecer um elenco de critérios analíticos com base nas várias teorias do texto e do discurso discutidas, e compará-los às propostas de trabalho das coleções de livros selecionadas.
- Investigar como os professores avaliam os livros didáticos por eles utilizados e a frequência com que os utilizam.

### **3.2 Hipóteses**

- As propostas de leitura e análise de textos dissertativos constantes nas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa não estão coerentes com o saber científico produzido, recentemente, por estudiosos da área.
- Os professores de Língua Portuguesa carecem de formação teórica suficiente para analisar a proposta de leitura constante nos livros didáticos analisados na presente pesquisa, o que dificulta o seu uso e a sua avaliação.

### **3.3 Instrumentos de análise**

Como instrumentos de coleta e de análise de dados foram utilizados dois formulários para aplicar às coleções de LD e um questionário aberto destinado aos professores. Desse questionário resultou outro formulário, destinado à análise de algumas questões feitas aos professores sobre tipologias de questões de leitura, a partir de textos dissertativos. O primeiro formulário para a análise dos LD constitui-se de perguntas que serviram de parâmetros para a construção de uma tipologia de questões; o segundo, para verificar a relação entre as propostas de leitura e de escrita do texto dissertativo; ambos contendo elementos de análise textual embasados nas teorias revisadas para o presente estudo. Esses formulários permitiram a análise estatística dos tipos de problemas encontrados, que a seguir foram comparados com as propostas teóricas elencadas na revisão bibliográfica desta pesquisa.

O questionário, por sua vez, constitui-se de um conjunto de dez perguntas abertas e foi proposto aos 9 professores consultados, para coletar dados quanto ao conhecimento teórico-

linguístico mobilizado por eles ao avaliar as propostas de leitura de textos dissertativos constantes nas coleções de livros analisadas. As perguntas do questionário foram elaboradas pela pesquisadora com a colaboração da orientadora e respondidas, presencialmente, pelos entrevistados, de forma oral, sendo, pois, gravadas em áudio. Perguntas e respostas foram transcritas e posteriormente analisadas. O terceiro formulário, resultante de tais entrevistas, serviu para a análise estatística dos conhecimentos mobilizados pelos professores/sujeitos da pesquisa ao avaliar as propostas de leitura constantes nos LD analisados.

### 3.3.1 O primeiro instrumento de análise: formulário 1

FORMULÁRIO 1, ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LEITURA DAS COLEÇÕES DE LD		
TIPOLOGIA DAS QUESTÕES	EXEMPLOS CONSTANTES NA COLEÇÃO .....	ÍNDICE QUALITATIVO PARA ANÁLISE
1. Há questões que promovam a inter-relação entre o gênero discursivo e a necessidade social que motivou seu aparecimento ?		
2. Há questões que situem o leitor em relação à função do gênero discursivo interpretado (ex.: que questionem o suporte textual, o público alvo e a intenção comunicativa dos textos interpretados)?		
3. Há questões que solicitem a produção de paráfrases do texto interpretado. (ex.: perceber a conclusão a que chega o autor)?		
4. Há questões que situem o leitor em relação às superestruturas textuais e à linguagem utilizada (variação linguística) no texto lido (ex.: comparação entre a linguagem utilizada em dois textos sobre o mesmo tema ou de temas distintos, mas do mesmo gênero; a identificação de parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão)?		
5. Há questões que exijam compreensão das relações cotextuais do texto (ex.: elementos coesivos como referências e correferências; articulações argumentativas)?		
6. Há questões que exijam a compreensão global do texto (ex.: síntese e tema)?		
7. Há questões que exijam produção de inferências e análise crítica do contexto (ex.: observar elementos implícitos no texto – pressupostos e subentendidos) e sua relação com o intertexto?		
8. Há questões que exijam a identificação de argumentos presentes no texto (ex.: identifique os argumentos...)?		
9. Há questões que exijam a análise de argumentos (ex.: tipologia de argumentos; quais deles seguem a mesma orientação argumentativa)? – <i>incluindo interface externa com a filosofia e a retórica.</i>		
10. Há questões que exijam o posicionamento do leitor em relação aos argumentos apresentados no texto (ex.: os argumentos são favoráveis ou desfavoráveis ao que os estudantes pensam sobre o assunto)?		

### 3.3.2 O segundo instrumento de análise: formulário 2

<b>FORMULÁRIO 2 - ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE AS PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA DAS COLEÇÕES DE LD</b>	
<b>RELAÇÕES ENTRE PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA TEXTUAIS</b>	<b>ÍNDICE QUANTITATIVO PARA ANÁLISE</b>
1. Há propostas de leitura que utilizam fragmentos textuais do gênero considerado?	
2. Há propostas de escrita de fragmentos de textos dissertativos?	
3. Há propostas de escrita de algum gênero discursivo equivalente, em termos de necessidade social, ao texto lido?	
4. Há propostas de escrita de gêneros distintos dos interpretados? – <i>escrita de quaisquer gêneros</i>	

### 3.3.3 O terceiro instrumento de análise: questionário para professores

1. Você estabelece alguma distinção entre língua e linguagem? Qual?
2. Para você a língua serve para quê, exatamente?
3. Por que é preciso ensinar português para falantes nativos do português?
4. Um texto pode conter de forma objetiva todas as ideias, informações e intenções do autor? Por quê?
5. Um texto precisa ser lido e entendido da mesma forma por todos os leitores? Por quê?
6. Qual a unidade mínima de estudo nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
7. Você utiliza o Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
8. Qual a proposta de leitura e produção de texto dissertativo presente no Livro Didático destinado aos seus alunos do Ensino Médio para o ano de 2011?
9. Como você avalia a proposta de leitura do livro adotado?
10. Qual é a sua proposta de leitura de textos dissertativos?

### 3.3.4 O quarto instrumento de análise: formulário 3

<b>FORMULÁRIO 3 - ANÁLISE DO CONHECIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS</b>		
<b>ASPECTO OBSERVADO</b>	<b>EXEMPLOS CONSTANTES NAS ENTREVISTAS</b>	<b>ÍNDICE ANALÍTICO PARA ANÁLISE</b>
1. Há professores que utilizam o LD, integralmente?		
2. Há professores que utilizam o LD, parcialmente?		
3. Há professores que não utilizam o LD?		
4. Há professores que adotam a mesma concepção de língua proposta nos LD analisados, ou seja, <i>língua enquanto código</i> ?		
5. Há professores que adotam concepções de língua distintas das propostas nos LD analisados?		
6. Há professores que tomam o mesmo objeto de estudos nas aulas de LP que os LD analisados, ou seja, a variedade linguística denominada padrão apenas, sem considerar os dialetos usados pelos alunos, e nem comparar as várias possibilidades existentes e a adequação aos propósitos em vista?		
7. Há professores que tomam como objeto de estudos nas aulas de LP, um objeto distinto do proposto pelos LD analisados?		
8. Há professores que afirmam que o texto ocupa espaço prioritário nas aulas de LP, no entanto partem de seus aspectos formais e não de sua necessidade comunicativa, a exemplo dos LD analisados?		
9. Há professores que afirmam que o texto ocupa espaço prioritário nas aulas de LP e partem da necessidade comunicativa da qual é resultante, ao contrário do proposto nos LD analisados?		
10. Há professores que consideram que o texto <i>não</i> ocupa espaço prioritário em suas aulas de LP?		
11. Há professores que afirmaram a existência e a necessidade de se considerar implícitos, <i>mas não</i> demonstraram compreender o que significa usar tal conceito na prática, a exemplo dos materiais analisados?		
12. Há professores que afirmaram a existência e a necessidade de se considerar os implícitos e demonstraram compreender o que envolve, em termos práticos, trabalhar com esse conceito?		
13. Há professores que não consideraram a existência de implícitos em nenhum texto, desconsiderando a importância desse conceito?		

Importa destacar que as propostas de leitura analisadas referiam-se a textos considerados pelos autores das coleções como pertencentes ao gênero dissertativo, apesar de este conceito não ser consensual entre as coleções analisadas. Ademais, esse critério permitiu a análise do que essas coleções apresentaram como propostas de leitura a partir desse gênero e não de outros.

Além disso, haja vista que as coleções analisadas apresentavam propostas de leitura não apenas de textos dissertativos, mas também de fragmentos de textos, destaca-se que foram consideradas para a análise tipológica das questões apenas as questões propostas a partir de textos completos. Isso porque, considerando-se o exposto na parte teórica do estudo, textos, frases, ou fragmentos de textos são unidades distintas e, portanto, demandam metodologias de análise distintas.

#### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa, como já afirmado no capítulo anterior, objetivou avaliar propostas de leitura de textos dissertativos de LP, tais como apresentadas por algumas coleções de LD destinadas a estudantes de Ensino Médio de escolas públicas e particulares, apoiando-se para tanto em estudos do texto e do discurso. Assim, neste capítulo, faz-se a análise de três coleções de LD, à luz de distintas teorias linguísticas que forneceram parâmetros analíticos para sustentar a análise feita.

Ao mesmo tempo o estudo buscou investigar, também, se os professores, que atuam nas escolas onde as coleções em pauta são usadas, demonstram possuir conhecimento teórico de linguística que viabilize sua análise ou se as utilizam sem avaliar os discursos teóricos constantes nas coleções examinadas.

Com esta finalidade em mente, o presente capítulo foi estruturado da seguinte forma - apresenta quatro seções secundárias: as três primeiras analisam as coleções de LD e a quarta analisa as falas de professores de LP, sujeitos desta investigação. Os depoimentos dos professores foram coletados através de uma entrevista semiestruturada, terceiro instrumento de análise, já apresentado no capítulo anterior.

Assim, a primeira orientação ao leitor deste texto é a de que cada uma das três seções secundárias analisa uma coleção em particular, sendo subdividida em três seções. Na primeira, apresenta-se a coleção, seu título, o(s) autor(es), a superestrutura de cada uma e dos capítulos analisados, bem como o número de textos dissertativos e questões selecionadas para análise; na segunda seção apresentam-se os conceitos de linguagem, língua, texto e leitura tais como constam, explicitamente, na coleção em foco; finalmente, na terceira seção, analisam-se as questões de leitura efetivamente propostas pela coleção e a sua relação com as propostas de leitura e de produção de textos desse gênero discursivo. Com base nos dados coletados, formulam-se algumas conclusões quanto à coerência ou incoerência entre as propostas de leitura presentes nas coleções e os conceitos teóricos constantes nas teorias linguísticas abordadas na revisão bibliográfica deste estudo.

Na quarta seção secundária, analisam-se as concepções de linguagem e de língua dos professores entrevistados, estabelecendo-se as inter-relações entre as concepções que os professores assumem explicitamente e aquelas que multiplicam inadvertidamente, de modo implícito, a respeito dos conceitos mobilizados e do seu modo de trabalhar com o texto dissertativo. Os dados e os comentários dos professores sobre o LD utilizado foram cotejados, a fim de verificar, como dito anteriormente, se eles demonstram possuir formação linguística

que viabilize a análise do material didático que lhes é fornecido, ou que eles próprios indicam, com base em preceitos teóricos sustentáveis.

Desse modo, averiguou-se não apenas as coerências/incoerências teórico-metodológicas das propostas de leitura de textos dissertativos constantes nas coleções de LD consideradas, mas também a utilização dos atuais saberes produzidos pela Linguística, em relação ao processo de leitura e produção de textos, pelos autores de LD e pelos professores de LP, envolvidos diretamente com a construção de propostas de leitura de textos dissertativos para estudantes de Ensino Médio.

#### **4.1 Coleção 1 - *Português: linguagens***

A primeira coleção de LD analisada, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi publicada em 2005, reeditada em 2009 e já está em sua quinta edição. A coleção é composta por três volumes, sendo cada um deles destinado a uma das séries do Ensino Médio. Os três volumes iniciam com a mesma carta de apresentação, em seguida trazem um sumário do conteúdo e blocos com três focos de estudo distintos.

Um dos blocos intitula-se *Língua: uso e reflexão*. Nele são abordadas algumas questões teóricas envolvidas nas propostas de leitura e produção textual, tais como conceitos de língua, texto, discurso, tipos e gêneros textuais e, além disso, nesse mesmo espaço são apresentadas várias atividades de análise gramatical, na perspectiva da microlinguística. O bloco seguinte, intitulado *Literatura*, apresenta informações sobre os períodos literários e suas características. O terceiro bloco intitula-se *Produção de Texto* e faz propostas de produção textual e de atividades de leitura.

Tendo em vista o foco de estudo desta pesquisa, não foram analisados todos os blocos da coleção, apenas os capítulos do bloco *Língua: uso e reflexão*, que teorizam sobre as concepções de linguagem, texto, discurso e gêneros textuais, bem como as propostas de leitura e produção de textos dissertativos, constantes no bloco *Produção de Texto*.

##### **4.1.1 Os conceitos de *linguagem, língua, texto e leitura* constantes na coleção *Português: linguagens***

No texto introdutório de cada volume da coleção, os autores apresentam a concepção de linguagem que se propõem a adotar:

Nesse mundo em movimento e em transformação, os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-

nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 3, v.1)

Prosseguindo, então, a linguagem é conceituada enquanto processo comunicativo que se dá entre pessoas, para o qual são utilizados símbolos ou códigos, que podem ser verbais ou não verbais:

**Linguagem** é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si. Além da linguagem verbal, cuja unidade básica é a palavra (falada ou escrita), existem também as **linguagens não verbais**, como a música, a dança, a mímica, a pintura, a fotografia, a escultura, etc., que possuem outros tipos de unidade – o gesto, o movimento, a imagem, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 13, v.1, grifos dos autores)

A Língua Portuguesa (LP) é tratada como um dos códigos possíveis, de base verbal: “A língua portuguesa é um **código** verbal. [...] formado por signos (palavras) e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 13-15, v.1, grifo dos autores)

A concepção do que seja LP é um tanto incoerente em relação ao conceito de linguagem, pois introduz um detalhe teórico oposto ao apregoado, tal como se pode verificar no *Quadro 1* desta pesquisa. Neste, fica claro que a concepção de linguagem, enquanto processo de interação, implica uma concepção de língua, enquanto processo dialógico. Caso preceito teórico e prática proposta não apresentassem contradição, o ensino de LP e as aulas de LP seriam, sobretudo, momentos de interação por meio da linguagem e da língua e não como momentos destinados ao “treino” para manipular um código.

As perspectivas de língua e de LP apresentadas deixam implícito, portanto, um modo de entender a leitura como atividade de decodificação. Essa conclusão advém da verificação dos exercícios propostos que focalizam, com exclusividade, a análise da superestrutura textual, desconsiderando os autores, o texto enquanto materialização de um gênero discursivo.

Os autores mencionam, também, a existência de variedades linguísticas, afirmando que as escolhas lexicais se relacionam a esse fenômeno. Contudo, embora afirmem (2005, p. 15) que “[...] sempre que falamos ou escrevemos, levamos em conta quem é o interlocutor e qual a situação em que estamos nos comunicando”, concluem afirmando que trabalharão apenas com a variedade padrão:

Entre as variedades da língua, existe uma que tem maior prestígio: a **variedade padrão**. Também conhecida como **língua padrão** e **norma culta**, essa variedade é utilizada na maior parte dos livros, jornais [...] e é ensinada na escola. [...] a

variedade linguística exigida quase sempre é a padrão. Por isso é importante dominá-la bem. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 16)

Assim, parece que os autores dessa coleção mesclam novas terminologias teóricas com antigas práticas docentes, e a proposta feita para a leitura é, na verdade, uma mera análise de regularidades formais dos textos, especialmente no que se refere à superestrutura textual. A proposta dos autores ignora os aspectos culturais e a dinâmica social da linguagem que, na perspectiva do gênero, enquanto atividade social, deveria ser mobilizada de forma criativa pelos sujeitos.

A concepção de língua e de LP adotada pela coleção, na prática, dissocia texto, discurso e contexto - sendo o contexto apenas o pano de fundo-, apesar de defini-los, como a seguir:

**Texto verbal** é uma unidade linguística concreta, percebida pela audição (na fala) ou pela visão (na escrita), que tem unidade de sentido e intencionalidade comunicativa. [...] **Discurso** é a atividade comunicativa – constituída de texto e contexto discursivo (quem fala, com quem fala, com que finalidade, etc.) capaz de gerar sentido, desenvolvida entre interlocutores. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 110, v.1, grifos dos autores)

Essa distinção foi apresentada, também, por Adam, em sua obra *Éléments de linguistique textuelle*, publicada em 1990, porém foi refutada por ele mesmo, logo após, na obra *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, publicada em 2008, e reeditada em 2011, como se depreende da citação a seguir:

[...] é preciso partir de uma retomada inadequada (Adam, 1990, p. 23) da fórmula *Discurso = Texto + Contexto/condições de produção e de recepção-interpretação e de seu simétrico Texto = Discurso/condições de produção*. [...] É preciso desconsiderá-la, hoje, por duas razões. Primeiramente, porque deixa supor uma oposição e uma complementaridade dos conceitos de *texto* e de *discurso*, ao passo que se tratava de dizer que esses dois conceitos se sobrepõem e se cruzam em função da perspectiva de análise escolhida. Depois, porque é preciso considerar que [...] ‘O discurso é, necessariamente, assujeitado à atividade de pano de fundo do leitor, que não se contenta em perceber um texto, mas antes de tudo, organiza-o em discurso.’ (ADAM, 2011, p. 52)

Adam (2011), em seus estudos mais recentes, considera, pois, que a dissociação entre texto, discurso e contexto é inadequada, pois, caso fosse aceita, implicaria a separação entre eles no processo de leitura, ou seja, significaria aceitar a dissociação entre o processamento do cotexto e a mobilização do contexto no ato de leitura de um dado sujeito. Essa separação é tida por esse autor e, também, por Gabriel (2005) como irreal, visto que todo leitor chega ao

texto com um contexto. Texto, discurso e contexto devem, portanto, segundo entendem os autores citados, ser considerados como entrelaçados, no processo de leitura.

Haja vista o exposto e considerando-se que a coleção analisada foi editada no ano de 2005, e reeditada em 2009, ela já chegou à sala de aula desatualizada, ficando evidente, pois, que o professor deve ter cautela ao utilizá-la, pois a orientação teórica e metodológica desses materiais não é congruente. Isso não significa que os professores devam aderir a todas e as últimas publicações, mas é interessante que tenham acesso aos textos mais recentes e aceitos pelos pesquisadores da área.

O primeiro volume contém também conceitos da LT, quais sejam: coesão, coerência e sua relação com a ideia de textualidade. Para os autores dos livros em análise, a coesão contribui para a coerência e, conseqüentemente, para a textualidade, entendida como unidade de sentido. Essa concepção é expressa, por exemplo, na citação a seguir:

Para um texto ter unidade de sentido, para ser um todo coerente, é necessário que apresente **textualidade**, isto é, que apresente conexões gramaticais e articulação de ideias. Em outras palavras, que apresente **coesão e coerência textuais**. **Coesão textual** são as conexões gramaticais existentes entre palavras, orações, frases, parágrafos e partes maiores de um texto. [...] Como os conectores são portadores de sentido, eles também contribuem para construir a coerência de um texto. **Coerência textual** é a estruturação lógico-semântica de um texto, isto é, a articulação de ideias que faz com que numa situação discursiva palavras e frases componham um todo significativo para os interlocutores. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 113-114, v.1)

Além de apresentarem esses conceitos, os autores da coleção em estudo (2005, p. 114) os relacionam com o de contexto discursivo, afirmando que “[...] coerência e coesão são fatores da textualidade regulados pelo contexto discursivo.” Essa posição teórica veiculada por Beaugrande e Dressler (1981), citados nesta pesquisa, considera que a coesão e a coerência são construídas e percebidas a partir de fatores pragmáticos, ou seja, a partir da consideração do contexto discursivo.

Prosseguindo a análise das concepções teóricas multiplicadas pela coleção em foco, analisam-se, então, os conceitos de *intertextualidade* e de *interdiscursividade*. Os autores da coleção (2005, p. 117, v.1) definem intertextualidade como “[...] a relação entre dois textos caracterizada por um citar o outro. [...]” e interdiscursividade como “[...] a relação entre dois discursos caracterizada por um citar o outro.” Além disso, completam:

Toda relação interdiscursiva é também intertextual. Contudo, a interdiscursividade é mais ampla: quando um discurso cita o outro, não há apenas uma referência ao texto ou outras partes do texto, mas também à situação de produção dele (quem fez, para que, em que momento histórico, com qual finalidade, etc.), à ideologia subjacente e

aos significados que esse discurso foi assumindo historicamente. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 117, v.1)

Esses aspectos teóricos são fiéis às propostas teóricas preconizadas pela ADF e pela a ATD, haja vista que apontam para a intertextualidade como um trabalho consciente do autor em relacionar, ou inserir, outro (s) texto (s) em seu próprio texto, ao passo que entendem o fenômeno da interdiscursividade como as relações inevitáveis, e por vezes inconscientes, entre um discurso e o *Outro* (na perspectiva de Foucault). Estando as concepções de coesão e coerência, bem como de intertextualidade e interdiscursividade em conformidade com as teorias propostas para a análise dessas coleções, resta, então, averiguar se a relação entre os conceitos apresentados e as propostas de leitura de textos dissertativos da coleção chega a ser efetivada, ou seja, se os conceitos se vinculam às atividades de leitura e se, nas atividades propostas, os autores da coleção os utilizam adequadamente do ponto de vista metodológico.

Antes, porém, cabe analisar um último conceito apresentado: o de gênero discursivo. Este se aproxima daquele postulado por Marcuschi (2008):

[...] quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral, seja a linguagem escrita, produzimos certos tipos de textos que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Esses tipos de texto constituem os chamados **gêneros textuais** e foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal. De acordo com o momento histórico, pode nascer um gênero novo, podem desaparecer gêneros de pouco uso ou, ainda, um gênero pode sofrer mudanças até transformar-se num novo gênero. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 41-42, v.1, grifo dos autores)

A análise do que consta na coleção, enquanto fundamento teórico, permite concluir, pois, que não há coerência interna na teorização proposta pela coleção, pois, embora os autores apontem para a existência de gêneros discursivos, de fenômenos de intertextualidade e interdiscursividade, reduzem a língua e a LP ao conceito de código, através dos tipos de práticas propostas. Essa concepção de língua é incoerente, segundo Koch (2006), com a perspectiva de trabalho com gêneros, pois ao se considerar a língua realizada em gêneros discursivos, em que ocorrem fenômenos de intertextualidade e interdiscursividade, é preciso propor a utilização da língua como processo dialógico de interação entre sujeitos, em constante evolução/transformação.

Assim, justifica-se, mais uma vez, a necessidade de analisar as propostas de leitura de textos dissertativos apresentadas na coleção, a fim de verificar, afinal, qual a concepção orientadora do trabalho com a leitura, se é a de língua enquanto fenômeno de interação, ou se é a de língua enquanto código.

Antes, reitera-se que apenas as propostas de atividades de leitura a partir de textos assumidos como do gênero dissertativo pelos autores da coleção foram analisadas. Importa dizer, então, que os autores entendem que o gênero dissertativo é um tipo de texto existente no meio escolar, sendo solicitado nessas instituições e em cursos preparatórios, ou exames de vestibular:

Nas aulas de produção de textos, tradicionalmente a escola tem trabalhado com um tipo de texto chamado *dissertação*. Alguns exames de seleção, como os vestibulares e os chamados vestibulinhos para escolas técnicas e para escolas de ensino médio, também exigem a produção de um texto dissertativo. (CEREJA;MAGALHÃES, 2005, p. 289)

A ressalva fez-se necessária, porque equivale a dizer que nessa coleção se analisou apenas a proposta de leitura de um texto, o único apresentado pelos autores como pertencente ao gênero considerado.

#### **4.1.2. Análise da proposta de leitura de textos dissertativos constante na coleção *Português: linguagens***

Na coleção em foco, constam dois capítulos que se propõem a analisar o gênero dissertativo. Porém, como dito, em apenas um desses capítulos se localizou uma proposta de leitura desse gênero. No outro, a proposta se reduziu à análise de fragmentos de diferentes textos.

A proposta apresenta seis enunciados interrogativos, que solicitam treze tarefas distintas. Assim, foram analisadas treze questões e não seis, pois embora algumas questões pertençam a um mesmo enunciado inicial, exigem do leitor habilidades distintas.

<b>FORMULÁRIO 1 - ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LEITURA DAS COLEÇÕES DE LD</b>		
<b>TIPOLOGIA DAS QUESTÕES</b>	<b>EXEMPLOS CONSTANTES NA COLEÇÃO</b> <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães, 2005.	<b>ÍNDICE QUALITATIVO PARA ANÁLISE</b>
<b>1.</b> Há questões que promovam a inter-relação entre o gênero discursivo considerado e a necessidade social que motivou seu aparecimento?	----	0 em 13, ou seja, 0%
<b>2.</b> Há questões que situem o leitor em relação à função do gênero discursivo interpretado (ex.: que questionem o suporte textual, o público alvo e a intenção comunicativa dos textos interpretados)?	----	0, em 13, ou seja, 0%
<b>3.</b> Há questões que solicitem a formulação de paráfrases do texto lido. (ex.: perceber a conclusão a que chega o autor)?	----	0, em 13, ou seja, 0%
<b>4.</b> Há questões que situem o leitor em relação às superestruturas textuais e à linguagem utilizada (variação linguística) no texto lido (ex.: comparação entre a linguagem utilizada em dois textos sobre o mesmo tema ou de temas distintos, mas do mesmo gênero; a identificação de parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão)?	<p>“[...] Numere os parágrafos do texto em estudo e identifique:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O parágrafo em que é feita a introdução do texto;</li> <li>• Os parágrafos que constituem o desenvolvimento do texto;</li> <li>• O(s) parágrafo(s) de conclusão.” (p. 290, v.3)</li> </ul> <p>• “Qual a variedade linguística empregada?” (p. 291, v.3)</p>	6, em 13, ou seja, 46,15 %
<b>5.</b> Há questões que exijam compreensão das relações cotextuais do texto (ex.: elementos coesivos como referências e correferências; articulações argumentativas)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A linguagem é predominantemente pessoal ou impessoal? Justifique sua resposta com base na pessoa do discurso, nas formas verbais e nos pronomes empregados.” (p. 291, v.3)</li> </ul>	2, em 13, ou seja, 15,38%
<b>6.</b> Há questões que exijam a compreensão global do texto (ex.: síntese e tema)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Releia o parágrafo em que é feita a introdução do texto. Qual é a tese defendida pelo autor?” (p. 290, v.3)</li> </ul>	1, em 13, ou seja, 7,70%
<b>7.</b> Há questões que exijam a produção de inferências e análise crítica do contexto (ex.: observar elementos implícitos no texto – pressupostos e subentendidos) e sua relação com o intertexto?	----	0, em, ou seja, 0 %
<b>8.</b> Há questões que exijam a identificação de argumentos presentes no texto (ex.: identifique os argumentos...)?	----	0, em 13, ou seja, 0%
<b>9.</b> Há questões que exijam a análise de argumentos (ex.: tipologia de argumentos; quais deles seguem a mesma orientação argumentativa)? <i>-incluindo interface externa com a filosofia e a retórica.</i>	<p>“[...] Reconheça no desenvolvimento do texto o parágrafo em que é feito o uso de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alusão histórica;</li> <li>• Exemplificação, comparação e relação de causa e efeito;</li> <li>• Oposição ou contraste.”(p.291,v.3)</li> </ul>	4, em 13, ou seja, 30,77%
<b>10.</b> Há questões que exijam o posicionamento do leitor em relação aos argumentos apresentados no texto (ex.: os argumentos são favoráveis ou desfavoráveis ao que os estudantes pensam sobre o assunto)?	----	0, em 13, ou seja, 0%

FORMULÁRIO 2 - ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE AS PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA DAS COLEÇÕES DE LD	
RELAÇÕES ENTRE PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA TEXTUAIS	ÍNDICE QUANTITATIVO PARA ANÁLISE
1. Há propostas de leitura que utilizam fragmentos textuais do gênero considerado?	1, em 26 propostas de leitura, ou seja, 3,85%
2. Há propostas de escrita de fragmentos de textos dissertativos?	1, em 26 propostas de escrita, ou seja, 3,85%
3. Há propostas de escrita de algum gênero discursivo equivalente, em termos de necessidade social, ao texto lido?	25, em 25, ou seja, 100%
4. Há propostas de escrita de gêneros distintos dos interpretados? – <i>escrita de quaisquer gêneros.</i>	0, em 26 propostas de escrita, ou seja, 0%

Formulário 2 – A

A partir do *Formulário 1-A* se confirma o primeiro equívoco da proposta de leitura, da coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2005), o qual acaba acarretando outros: **o pressuposto de que se possa analisar o texto apartado do contexto**. Este equívoco, já fora apontado na análise da proposta teórica da coleção. Ele se comprova, efetivamente, no inventário de questões que abordam os aspectos formais, superestruturais do texto, em relação ao de questões que contemplam aspectos contextuais. Quase a metade das questões propostas, 46,15%, destacou o aspecto formal. Enquanto isso, não consta nenhuma questão que aborde a função social do gênero lido. Comprova-se tal tendência desde a ausência de inserção do texto em um contexto real de produção, até a análise do suporte e do público alvo; tão pouco foram apresentadas questões que orientassem o estudante a perceber o texto como produção de um dado sujeito a partir de uma intenção comunicativa, pois nem mesmo as indicações explícitas foram abordadas, menos ainda as indicações implícitas do sujeito/autor em relação a sua intencionalidade e a postura assumida em relação ao seu discurso.

Além disso, não foram feitas questões que induzissem os alunos a refletir sobre os argumentos apresentados no texto, sobre algum conhecimento prévio em relação à temática ou gênero abordado, ou seja, não foram dadas condições para que os estudantes mobilizassem o contexto, na perspectiva de Adam (2011), ou, em outras palavras, foram desconsideradas as relações entre elementos linguísticos e extralinguísticos, marginalizando-se, pois, a importância do conhecimento prévio a ser recuperado da memória de longo prazo do leitor.

Do mesmo modo, não foram explorados os elementos de intertextualidade e interdiscursividade no texto, ainda que tenham sido abordados na base teórica da proposta de leitura da coleção em estudo, configurando-se disparidades e contradições entre a teoria e a prática propostas, pois além dos aspectos citados, a concepção de língua(gem) enquanto processo de interação, apresentada logo na introdução de cada livro, não foi efetivada pelos

autores em suas propostas de leitura, já que a necessidade comunicativa e as intenções do sujeito/autor foram desconsideradas.

Um ponto positivo na coleção diz respeito à relação coerente entre os gêneros lidos e as propostas de escrita esse fato não garante, contudo, a adequação da proposta de leitura de textos dissertativos desse manual didático, em relação às teorias do texto/discurso, visto que diversos aspectos apontados como essenciais na leitura de um texto por tais teorias não foram abordados.

Outro fator que confirma a incoerência entre a proposta de leitura de textos dissertativos constante nessa coleção, e o atual saber científico, produzido pela Linguística, é a proposta de leitura de parágrafos descontextualizados, ou seja, de fragmentos de textos e, em seguida, de escrita de parágrafos. Desse modo, os autores demonstram que a sua prioridade é propor atividades para que os estudantes internalizem os aspectos formais do texto, em detrimento de sua funcionalidade.

Evidentemente, não se desconsidera a importância de questões que apontem para a superestrutura dos textos, já que linguistas de renome como Koch (2006), Marcuschi (2008) e Adam (2011) indicaram a relevância de tais aspectos na leitura e produção de textos. Contudo, aponta-se para a insuficiência da abordagem limitada a esse aspecto, algo igualmente enfatizado pelos linguistas citados. Para Adam (2011), a análise que se limita ao cotexto não permite a discussão da função social do gênero discursivo e, conseqüentemente, não contempla o conceito de língua, enquanto processo dialógico, que se realiza nas interações sociais, completa Koch (2006). Assim, confirma-se a concepção de língua adotada: língua enquanto código, já que não prioriza a interação do leitor com o texto, nem com seu autor, apenas o induz ao trabalho de percepção e apreensão de sua estrutura formal.

Por outro lado, não considerar a necessidade de apresentar questões que promovam a análise comparativa e crítica entre o ponto de vista abordado no texto e outros possíveis, é um tropeço considerável, pois como observa Bakhtin (1982), o texto é uma realidade mediada pelo autor, uma leitura de mundo, entre outras possíveis. Ao ignorar a necessidade de reflexão a partir do texto, os autores demonstram, ainda, não considerar a leitura como processo de interação e de transformação do sujeito leitor, que por meio da atividade leitora possa sustentar ou ressignificar seus conceitos. Cabe, agora, verificar se a próxima coleção analisada apresenta propostas de leitura diferenciadas e mais coerentes com as teorias do texto/discurso em relação ao material didático avaliado nesta seção.

#### 4.2 Coleção 2 - *Língua, literatura e produção de textos*

A coleção de LD que se analisa nesta segunda seção é de autoria de José de Nicola, e se intitula *Língua, literatura e produção de textos*. A escola que adota esta coleção é privada e não disponibiliza aos alunos os seus três volumes. Os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio têm acesso ao primeiro volume da coleção; os estudantes do segundo ano do Ensino Médio recebem o segundo volume desta e os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio não acessam nenhum desses livros, apenas aos seus professores é oferecido o terceiro volume dessa coleção. Aos estudantes desta última série do Ensino Médio é oferecido apenas um manual de gramática, intitulado *Nossa gramática contemporânea: teoria e prática*, de autoria de Luiz Antonio Sacconi.

O manual de gramática não foi analisado, porque não apresenta propostas de leitura, apenas estudos frasais, descontextualizados. Foi analisada, então, apenas a coleção *Língua, literatura e produção de textos*, de Nicola, pois esta se propõe a trabalhar leitura e produção de textos dissertativos.

Fez-se a análise dos três volumes da coleção, porque a meta desta investigação é analisar as propostas de leitura de textos dissertativos constantes nas coleções de LD e não apenas constantes em um, ou outro volume. Além disso, embora os alunos do terceiro ano não tenham acesso direto ao terceiro volume da coleção, têm acesso de forma indireta, porque seu professor de LP possui o material para utilizar como apoio pedagógico.

A estrutura dos três volumes da coleção de Nicola é padronizada, sendo distribuída em três partes. A primeira, *Parte 1*, apresenta capítulos cujo foco é a análise gramatical, a microlinguística. A *Parte 2* contempla discussões teóricas sobre o que seja linguagem e língua, gêneros discursivos e tipos textuais, além de abordar outros conceitos relacionados ao processo de produção e interpretação de textos. Nesse bloco, também são apresentadas algumas propostas de leitura e escrita de textos. A terceira unidade, a *Parte 3*, tematiza os estudos literários. A partir do exposto e tendo em vista o interesse desta pesquisa, analisou-se apenas a *Parte 2* de cada volume, por estar relacionada com as propostas de leitura de textos dissertativos.

A coleção possui uma sequência padronizada, também, na abordagem dos assuntos desenvolvidos em cada capítulo da *Parte 2*, a qual é respeitada nos três volumes: inicialmente teoriza sobre um aspecto a ser mobilizado no processo de leitura e de produção textual; a partir do aporte teórico apresentado, propõe uma interpretação de textos em que as questões se voltam para a análise do que foi teorizado; em seguida, são apresentadas: (1) uma proposta de

produção textual e (2) um conjunto de questões coletadas de exames vestibulares do Brasil, em que se faz necessário aplicar o conceito estudado teoricamente.

Considerando tal estrutura, analisou-se a proposta teórica apresentada na coleção e, em seguida, sua relação com a proposta de leitura de textos dissertativos, a fim de constatar possíveis coerências e/ou incoerências entre a proposta teórica e a metodologia de trabalho com o texto, o que possibilitou, ainda, verificar conformidades ou inconformidades com as atuais teorias do texto/discurso.

#### **4.2.1 Os conceitos de linguagem, língua, texto e leitura, constantes na coleção *Língua, literatura e produção de textos***

Inicialmente, o autor da coleção, José de Nicola, apresenta a concepção de linguagem e de língua que, segundo ele, irá permear todo o trabalho sugerido para as aulas de LP. O autor afirma que linguagem é um conceito mais amplo do que o de língua, constituindo-se em um conjunto dos diferentes símbolos, mobilizados pelos sujeitos falantes/autores para se comunicar. A linguagem, segundo o autor, compreende todos os símbolos utilizados pelo homem, sejam eles visuais, linguísticos, ou outros, isto é, o conjunto de formas verbais e não verbais usadas para a comunicação entre humanos.

Ao conceituar língua, o autor a define como um tipo de linguagem, a verbal. Além disso, complementa os conceitos com a indicação de que linguagem e língua se realizam em textos:

Quando pensamos em linguagem como sistema organizado de sinais, associamos essa palavra à noção de linguagem verbal, ou seja, de língua. Mas linguagem, como já vimos, tem um conceito mais amplo: é todo de sistema que permite a expressão ou a representação de ideias, e se concretiza em um texto. (NICOLA, 2009, p. 125, v.1)

A partir desses dados, nota-se que a concepção de linguagem e de língua preconizadas por essa coleção conforma-se teoricamente com os estudos de Bakhtin (1997), que afirma que a linguagem se concretiza em textos, de vez que o ser humano se expressa dessa forma, seja por meio de textos verbais ou não verbais.

O autor introduz, ainda, alguns conceitos abordados na base teórica desta investigação. Por exemplo, ele apresenta o conceito de *enunciação*, afirmando que ele é essencial para entender que a linguagem é inerente a situações reais de uso, das quais participam vários elementos: o ambiente espaço-temporal, o meio utilizado, o assunto, o código e os participantes/interlocutores:

Falamos de linguagem e do que ela representa na socialização do homem. Mas de que maneira ela se efetiva, se realiza? É na **enunciação**, isto é, na situação real de comunicação. A enunciação engloba o processo de comunicação como um todo, abrangendo diversos elementos que o condicionam e o modificam [...] Daí podemos concluir que a enunciação é uma complexa interação de diversos fatores. (NICOLA, 2009, p. 132, v. 1)

Prossegue destacando que os elementos da enunciação, ou situacionais, são verificáveis em textos, por meio da observação de instrumentos de referenciação. Nesse sentido, mais uma vez, a conceito teórico versado é reproduzido em conformidade com a teoria mobilizada nesse texto:

O processo de comunicação se desenvolve em lugar e tempo determinados, assim como envolve participantes determinados. Essas circunstâncias situacionais aparecem no texto por meio do emprego de palavras ‘vazias’, isto é, palavras que só adquirem significado quando associadas a um referente, que pode estar no próprio texto (referência textual) ou num contexto (fora do texto). (NICOLA, 2009, p. 147, v.1)

Ao conceito de enunciação, o autor adiciona o de inferência. A concepção apresentada na coleção é, em nível teórico, adequada, pois remete a estudos linguísticos fundamentados, como se pode verificar a partir da seguinte citação:

A inferência envolve a leitura das entrelinhas, da intencionalidade e dos sentidos que o texto sugere e que não estão explicitadas. É o resultado das conclusões a que chegamos ao fazer as associações e relações de todas as informações (lingüísticas, contextuais, de mundo, etc.) ditas ou sugeridas no texto. (NICOLA, 2009, p. 171, v.1)

Todos esses conceitos são utilizados na coleção, sendo apontados como recursos mobilizáveis no processo de produção e de leitura de textos: “Como já vimos, ler um texto é um processo que envolve vários tipos de conhecimentos” (NICOLA, 2009, p. 171, v.1). Porém, a coerência entre preceitos teóricos e coleção apresentada se esgota na própria formulação conceitual, isto é, limita-se ao nível teórico, não sendo os conceitos aplicados às propostas de leitura e produção de textos dissertativos, como se verifica na continuação desta análise, na próxima seção.

#### **4.2.2. Análise da proposta de leitura de textos dissertativos constante na coleção *Língua, literatura e produção de textos***

A coleção, *Língua, literatura e produção de textos*, de Nicola, distribui as áreas de Literatura, gramática, leitura e produção textual (onde são apresentados os conceitos anteriormente analisados) em seus três volumes. A exemplo da coleção anteriormente

analisada, nesta foram analisadas as propostas de leitura e produção textual, ou seja, as macroáreas intituladas *Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano*.

A unidade em questão, por sua vez, subdivide-se em quatro partes: a primeira contém uma breve discussão teórica sobre algum instrumento de análise ou de produção textual; a segunda, uma proposta de interpretação textual, inserida na parte intitulada *Atividades*; a terceira traz uma proposta de produção textual, atividade intitulada *Mãos à obra*, e a quarta insere uma coletânea de questões de exames de vestibular das mais diversas regiões do país, cujo título é *Praticando*.

Considerando tal organização, fez-se a análise das propostas de leitura das seções *Atividades* e *Praticando*, onde deveriam constar propostas de leitura de textos dissertativos. *Deveriam*, pois, afinal, verificou-se que essa coleção não apresenta proposta de leitura de quaisquer gêneros dissertativos, embora o próprio autor tenha conceituado dissertação, enquanto gênero escolar:

Embora os termos **argumentação** e **dissertação** muitas vezes estejam empregados como sinônimos, cabe fazermos a seguinte distinção, sob a luz das noções de gêneros e tipos textuais: a **argumentação** é um tipo característico de arranjo linguístico que possibilita a expressão de um ponto de vista e que pode ser concretizado por meio de diversos textos, em função da necessidade da interação social: comentários opinativos, ensaio, crítica de cinema, carta de opinião, etc.; a **dissertação** é um tipo de texto predominantemente argumentativo, trata-se de um gênero textual, muito comum nas produções escolares e nos exames de vestibulares. (NICOLA, 2009, p. 176-177)

Nota-se nessa coleção, portanto, um problema sério, afinal, caso se admita a existência do gênero dissertativo no meio escolar, a implicação é que ele não pode ser ignorado nas propostas de leitura da coleção. A incoerência é ainda maior, caso se considere o formulário 2:

FORMULÁRIO 2, ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE AS PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA DAS COLEÇÕES DE LD	
RELAÇÕES ENTRE PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA TEXTUAIS	ÍNDICE QUANTITATIVO PARA ANÁLISE
1. Há propostas de leitura que utilizam fragmentos textuais do gênero considerado?	0, em 0, ou seja, 0%
2. Há propostas de escrita de fragmentos de textos de textos dissertativos?	0, em 0, ou seja, 0%
3. Há propostas de escrita de algum gênero discursivo equivalente, em termos de necessidade social, ao texto lido?	15, em 23 ou seja, 65%
4. Há propostas de escrita de gêneros distintos dos interpretados?- <i>escrita de quaisquer gêneros.</i>	8, em 23, ou seja, 34,78%

Formulário 2-B

Conforme Adam (2011) todos os aspectos devem ser considerados na análise de um texto, porque as escolhas do autor, mesmo as superestruturais e lexicais, são resultados de intenções ou necessidades comunicativas. Além disso, o contato com textos dissertativos, em que se analisem esses aspectos e outros, que envolvam o contexto, contribui, segundo ele, para a internalização da estrutura de um dado gênero, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento da competência textual dos sujeitos ao produzirem textos do mesmo gênero lido. Bakhtin (1982) também já havia ponderado que o acesso a gêneros discursivos determinados torna a comunicação verbal, por meio desses gêneros, bem mais fácil.

Conclui-se, pois, que essa coleção, ao apresentar propostas de produção de textos dissertativos sem inicialmente apresentar propostas de leitura desse mesmo gênero, pouco contribui para a evolução da competência linguística dos estudantes em relação a esse tipo de discurso.

Além disso, embora o autor se proponha a trabalhar com a linguagem na perspectiva da interação social, não efetiva tal prática, pois impossibilita essa atividade quando não apresenta textos dissertativos para a leitura e discussão em sala de aula. Assim, mesmo apresentando um vasto aporte teórico sobre os mecanismos mobilizáveis para a análise competente de gêneros discursivos, nenhum deles é, de fato, aplicado pelos estudantes na leituras de textos dissertativos, porque essa oportunidade não lhes é dada.

Concluída a leitura avaliativa dessa segunda coleção, inicia-se, na próxima seção, a análise da terceira e última coleção de livros didáticos considerada nesta pesquisa.

### **4.3 Coleção 3 - *FTD, Sistema de Ensino***

A coleção que se estuda agora é intitulada *FTD – Sistema de Ensino*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. A edição analisada foi publicada em 2009.

Inicialmente, importa comentar a estrutura desse material didático. Ele constitui-se de doze volumes, (ou módulos, conforme impresso na capa dos livros), quatro destinados aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, quatro destinados aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio e quatro destinados aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Cada um desses módulos aborda nove disciplinas: Inglês, Espanhol, Português, Geografia, História, Biologia, Matemática, Física e Química. Além disso, cada um deles é subdividido em dois livros: um, intitulado *Caderno de Teoria*, apresenta aspectos teóricos da disciplina e

algumas proposições práticas; outro, intitulado *Caderno de Atividades*, apresenta apenas propostas de atividades práticas.

Haja vista o foco de interesse desta pesquisa analisaram-se apenas os capítulos de cada volume ou módulo, que fazem propostas de leitura e produção de textos dissertativos. Segundo os autores: “A dissertação envolve discussão, questionamento. **Dissertar** é defender um ponto de vista, uma opinião, por meio de argumentos que mostrem as razões pelas quais pensamos o que pensamos.” (AMARAL et al., 2009, 1<sup>as</sup>. Ens.Méd., Mód 1, Teoria, p. 57). Essa citação é complementada por meio de exemplos do que os autores consideram textos dissertativos - artigos de opinião e editoriais. Assim, a análise feita voltou-se às propostas de atividades a respeito desses gêneros discursivos.

Para avaliar a proposta de leitura dos textos, começou-se por investigar a teoria que fundamenta a coleção, a fim de verificar possíveis elos entre suas propostas teóricas e as práticas de leitura feitas, o que se faz a seguir.

#### **4.3.1 Os conceitos de linguagem, língua, texto e leitura constantes na coleção *FTD – sistema de ensino***

Ao contrário das outras duas coleções analisadas, anteriormente, nesta não se teoriza sobre os fenômenos de intencionalidade, inferência, intertextualidade e interdiscursividade e sua relação com o processo de leitura e produção textual. Os autores limitam-se a fazer considerações sobre a função e a importância da linguagem, da língua e de sua relação com a produção e a leitura de textos.

A concepção teórica de linguagem apresentada na coleção (Amaral; et al., 2009, 2<sup>a</sup> s. do Ens. Médio, Mod. 1, Teoria, p. 79) se aproxima do conceito de Bakhtin (1992), ao lhe conferir o papel de interação, “de informar e, por extensão, de comunicar”.

Verificou-se, ainda, que nessa coleção não há espaços de discussão teórica sobre as diferentes linguagens - verbais e não verbais-, não havendo ainda uma apresentação do conceito de língua adotado, do que se infere que, para os autores, o conceito de linguagem é o mesmo que o de língua, ou seja, o de interação intersubjetiva.

Após essas breves ponderações, passa-se à análise da questão da coerência/incoerência entre as concepções teóricas apresentadas e as efetivadas nas propostas de leitura de textos dissertativos. Antes disso, porém, importa destacar as concepções de texto e leitura, explicitadas na coleção, as quais se relacionam ao conceito de contexto:

A leitura é essencial para o desenvolvimento da escrita. [...] Antes de ler e escrever um texto, é necessário, compreender a importância do **contexto** (ou **situação** de comunicação) envolvido em sua produção: **quem** escreve, **com que objetivo** escreve e, finalmente, **como** escreve.

Tais elementos definem, como veremos ao longo deste livro, as escolhas dos tipos de estrutura e dos tipos de linguagem utilizados em qualquer texto a ser lido ou produzido. (AMARAL, et al., 2009, 1<sup>o</sup>s. Ens.Méd., Mód 1, P8 Teorização, p. 55)

Cabe agora verificar se os elementos co(n)textuais indicadores das intenções e dos espaços de poder ocupados pelos autores são discutidos nas propostas de leitura e produção textual de textos dissertativos dessa coleção e se tais propostas estão em conformidade com as teorias do texto consideradas nesta pesquisa.

#### **4.3.2. Análise da proposta de leitura de textos dissertativos, constante na coleção *FTD – Sistema de Ensino***

Antes de tudo, interessa destacar a estrutura de cada capítulo. Estes são distribuídos em pequenas seções: a primeira, com título variável, apresenta um aspecto do texto dissertativo a ser enfatizado naquele capítulo, seja o tipo textual, tipos de argumentos etc.; a segunda, intitulada *Atividades*, apresenta algumas propostas de leitura e produção textual; a terceira e última, intitula-se *Atividades complementares*, também apresentando algumas questões de interpretação textual e propostas de escrita. Adicionalmente, a coleção disponibiliza um caderno suplementar, que se intitula *Caderno de Atividades*, no qual constam mais algumas propostas de leitura e produção textual.

Em alguns capítulos, encontra-se uma seção intitulada *Experiência de leitura*. Nestas também são apresentadas propostas de leitura. Assim, foram analisadas as propostas de leitura constantes nas três últimas seções de cada capítulo: o subcapítulo *Atividades*, o subcapítulo *Atividades complementares* e as propostas constantes no *Caderno de Atividades*. Os textos e as propostas de leitura disponibilizados em *Experiência de leitura* também foram analisados.

Cabe destacar, ainda, que apenas os capítulos dos quatro módulos direcionados para o terceiro ano do Ensino Médio contêm propostas de leitura de textos dissertativos. Nestes aparecem oito propostas de leitura de textos desse gênero, enquanto nos demais volumes são apresentados apenas alguns fragmentos de estruturas dissertativas, para que os alunos se familiarizem com as superestruturas narrativas, descritivas e argumentativas (as superestruturas argumentativas são chamadas de dissertativas).

Sendo assim, analisaram-se, com ênfase, os quatro módulos direcionados para o terceiro ano do Ensino Médio, cabendo destacar, ainda, que não foram consideradas, para fins

de análise, as *questões* de leitura que utilizam fragmentos de textos de gêneros dissertativos, pois, o texto é uma unidade de sentido, e os fragmentos não podem ser tidos como textos.

FORMULÁRIO 1, ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE LEITURA DAS COLEÇÕES DE LD		
TIPOLOGIA DAS QUESTÕES	EXEMPLOS CONSTANTES NA COLEÇÃO <i>FTD – Sistema de Ensino</i> , de Amaral et. al, 2009.	ÍNDICE QUALITATIVO PARA ANÁLISE
1. Há questões que promovam a inter-relação entre o gênero discursivo e a necessidade social que motivou seu aparecimento?	----	0, em 12 questões, ou seja, 0%.
2. Há questões que situem o leitor em relação à função do gênero discursivo interpretado (ex.: que questionem o suporte textual, o público alvo e a intenção comunicativa dos textos interpretados)?	----	0, em 12 questões, ou seja, 0%.
3. Há questões que solicitem a produção de paráfrases do texto interpretado. (ex.: perceber a conclusão a que chega o autor)?	----	0, em 12 questões, ou seja, 0%.
4. Há questões que situem o leitor em relação às superestruturas textuais e à linguagem utilizada (variação linguística) no texto lido (ex.: comparação entre a linguagem utilizada em dois textos sobre o mesmo tema ou de temas distintos, mas do mesmo gênero; a identificação de parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “[...] indique os trechos que nele correspondem à <b>introdução</b>, ao <b>desenvolvimento</b> e à <b>conclusão</b>, justificando sua resposta.” (3<sup>as</sup>. Mód. 1, teoria, p. 76)</li> <li>• “[...] identificar a <b>introdução</b>, o <b>desenvolvimento</b> e a <b>conclusão</b>.” (3<sup>as</sup>. Mód. 3, teoria, p. 84)</li> </ul>	3, em 12 questões, ou seja, 25%.
5. Há questões que exijam compreensão das relações cotextuais do texto (ex.: elementos coesivos como referências e correferências; articulações argumentativas)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Na linguagem utilizada [...] predomina funções vinculadas ao assunto e ao convencimento do leitor. Essas funções são percebidas pelo emprego de que expressões, de que marcas?” (3<sup>as</sup>. Mód. 4, teoria, p. 129)</li> </ul>	1, em 12 questões, ou seja, 8,33%
6. Há questões que exijam a compreensão global do texto (ex.: síntese e tema)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nos textos que seguem [...] procure delimitar o tema, [...]” (3<sup>as</sup>. Mód. 1, teoria, p. 76)</li> <li>• “A ideia que perpassa o texto poderia ser sintetizada em que termos?” (3<sup>as</sup>. Mód. 3, teoria, p. 81)</li> </ul>	4, em 12 questões, ou seja, 33,33%
7. Há questões que exijam produção de inferências e análise crítica do contexto (ex.: observar elementos implícitos no texto – pressupostos e subentendidos) e sua relação com o intertexto?	----	0, em 12 questões, ou seja, 0%
8. Há questões que exijam a identificação de argumentos presentes no texto (ex.: identifique os argumentos...)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O texto a seguir apresenta explicações do processo de globalização através da história. Reconheça os exemplos do mundo de hoje [...]” (3<sup>as</sup>. Mód. 3, teoria, p. 79)</li> <li>• “No texto 1, a tese se apóia em que argumento?” 3<sup>as</sup>. Mód. 3, teoria, p. 81)</li> </ul>	2, em 12 questões, ou seja, 16,67%.
9. Há questões que exijam a análise de argumentos (ex.: tipologia de argumentos; quais deles seguem a mesma orientação argumentativa)? – <i>incluindo interface externa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O texto a seguir apresenta duas hipóteses antagonicas quanto à clonagem humana e suas possíveis</li> </ul>	2, em 12 questões, ou seja, 16,67%.

<i>com a filosofia e a retórica.</i>	consequências. Reconheça um argumento que justifica cada um das duas possibilidades.” (3 <sup>as</sup> . Mód. 2, teoria, p. 90) • “Os textos a seguir apresentam mais de um processo lógico-expositivo. Reconheça dois desses processos em cada um dos textos.” (3 <sup>as</sup> . Mód. 4, teoria, p. 119)	
<b>10.</b> Há questões que exijam o posicionamento do leitor em relação aos argumentos apresentados no texto (ex.: os argumentos são favoráveis ou desfavoráveis ao que os estudantes pensam sobre o assunto)?	----	0, em 12 questões, ou seja, 0%.

Formulário 1-C

<b>FORMULÁRIO 2, ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE AS PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA DAS COLEÇÕES DE LD</b>	
<b>RELAÇÕES ENTRE PROPOSTAS DE LEITURA E ESCRITA TEXTUAIS</b>	<b>ÍNDICE QUANTITATIVO PARA ANÁLISE</b>
<b>1.</b> Há propostas de leitura que utilizam fragmentos textuais do gênero considerado?	22, em 30 propostas de leitura- <i>entre textos e fragmentos</i> , ou seja, 73,33%.
<b>2.</b> Há propostas de escrita de fragmentos de textos dissertativos?	9, em 40 propostas de escrita, ou seja, 22,5%.
<b>3.</b> Há propostas de escrita de algum gênero discursivo equivalente, em termos de necessidade social, ao texto lido?	33, em 40 propostas de escrita, ou seja, 82,5%.
<b>4.</b> Há propostas de escrita de gêneros distintos dos interpretados? – <i>escrita de quaisquer gêneros</i>	7, em 40 propostas de escrita, ou seja, 17,5%.

Formulário 2-C

A partir dos formulários analíticos acima, observou-se que a coleção em foco tende a propor a leitura de fragmentos de textos dissertativos com maior frequência do que a leitura de textos dissertativos completos: das trinta propostas de leitura encontradas nessa coleção, apenas oito foram de textos completos.

Desse dado, depreende-se o conceito de texto dos autores da coleção: fragmento que pode ser usado para se analisar um ou outro aspecto estrutural ou gramatical estrito. Concepção equivocada, caso se considere as teorias do texto arroladas no embasamento teórico da presente pesquisa.

Adam (2011) comenta que esse erro - fragmentação do discurso para garantir estabilidade à análise de um ou outro aspecto textual - cometido por alguns linguistas no passado, já foi superado teoricamente. Hoje, para os linguistas, o texto é considerado como uma unidade de sentido, para o qual contribuem todos os microatos do discurso, suas relações cotextuais e contextuais. Contudo, tal superação não parece evidente nas escolas e menos ainda na coleção em foco. Do que se entende como inadequada a proposta por essa

apresentada, ao sugerir a análise de apenas um fragmento de um dado texto, sem que isso traga prejuízos à análise de relações tanto cotextuais quanto contextuais.

A concepção de texto adotada pelos autores da coleção, enquanto soma de blocos organizados em uma superestrutura, se reflete nas propostas de leitura e produção textual, bem como na concepção de sujeitos autores e leitores, conforme indica o *Quadro 1*, sobre a relação entre linguagem, língua, sujeito, texto e leitura. A ausência dessa visão sistêmica condiciona as atividades de leitura e escrita escolares, pois os estudantes, enquanto sujeitos, não são reconhecidos como situados socialmente, com possibilidades de mobilizar o contexto (rico em memórias e experiências) nos processos de leitura e produção textual, já que se verifica (conforme indica o formulário 2-C) propostas de escrita de fragmentos textuais, quando são convidados a introduzir, concluir ou acrescentar parágrafos argumentativos em textos incompletos, de outros autores, recortados de uma situação discursiva totalmente desconhecida, sem que pensem o que, para que, por que e para quem vão escrever.

Além disso, a leitura é pouco considerada nessa coleção, embora os autores tenham destacado a sua relevância em seu aporte teórico inicial. O foco desse material é a escrita e as poucas leituras propostas, versam sobre aspectos pontuais a serem considerados pelos alunos em suas produções textuais. A observação se justifica com base na diferença quantitativa de propostas de leitura e produção textual, por meio dos índices do formulário 1-C e do formulário 2-C. Enquanto são apresentadas apenas oito propostas de leitura de textos dissertativos, quarenta propostas de escrita desse gênero são realizadas, a maioria, a partir de transcrições de propostas de produção textual de diferentes Universidades do país.

Outro índice importante é que somando todas as questões propostas a partir de oito textos diferentes, percebe-se que apenas doze foram realizadas. Esse dado ilustra que, em média, apenas uma tipologia textual, ou um aspecto foi analisado em cada texto. Uma proposta inadequada, caso se considere as proposições de Adam (2011) na ATD, complementadas por Gabriel (2005), que afirmam que a leitura é um processo em que o leitor mobiliza, ao mesmo tempo, aspectos cotextuais e contextuais, não se podendo considerar a leitura como um processo em que o leitor ora processa um aspecto, ora outro. A compreensão se dá na percepção e processamento das várias relações cotextuais e contextuais de um gênero discursivo. Nesse sentido, solicitar a análise de apenas um desses elementos, ignorando os demais, implica, pois, em prejuízos à interpretação textual.

Em geral, as questões apresentadas nas propostas de leitura, além de insuficientes, não exigem a análise das marcas de intencionalidade comunicativa do autor, ainda que seus autores proponentes tenham indicado, teoricamente, essa necessidade. Nesse sentido, e tendo

em conta o formulário 1-C, nota-se que nessa proposta de leitura o texto é tomado apenas como um instrumento a ser dissecado, não se partindo da perspectiva de gênero discursivo, afinal, nenhuma questão propôs-se a situar os estudantes em relação ao texto, enquanto resultante de uma necessidade comunicativa, de alguém que, a partir dela, realizou várias escolhas, desde onde difundir aquilo que tinha em mente, quem pretendia atingir com o que ia escrever, a estrutura a usar, o suporte textual, até a decisão de deixar algumas informações explícitas e outras implícitas.

Assim, embora a coleção analisada tenha apontado algumas questões pertinentes, como a identificação de relações cotextuais, a identificação e análise de argumentos, esse tipo de questões só se justificaria na perspectiva de gênero discursivo, quando esses aspectos são analisados a partir de um contexto, de uma necessidade comunicativa de um dado sujeito. Considerando-se que essa perspectiva não foi sequer tangenciada, conclui-se que tal proposta de leitura não está coerente com os atuais estudos linguísticos.

Interessa, agora, investigar como os professores de LP, cujas escolas adotam as coleções analisadas, avaliam as propostas de leitura nelas contidas, bem como se tal avaliação se fundamenta em preceitos teóricos consistentes.

#### **4.4 Análise da fundamentação teórica mobilizada pelos sujeitos da pesquisa ao avaliar o LD**

Sabe-se que as coleções de LD aqui analisadas são oferecidas aos professores de LP como instrumento de apoio pedagógico, seja pelo Governo Federal, seja pela instituição onde trabalham, e não, necessariamente, são escolhidas criteriosamente tendo em vista um objetivo de trabalho pedagógico predeterminado, estabelecido pelos próprios professores. Assim, entende-se que seu uso integral não é obrigatório e nem seria recomendável que o fosse.

Considerando tal aspecto, investigou-se, inicialmente, se os sujeitos entrevistados utilizam o LD e, se o utilizam, se este uso é de modo integral ou parcial. Em seguida, analisaram-se as relações entre as concepções teóricas dos professores, sobre o que seja língua e sobre qual deva ser o objeto de estudo das aulas de LP e o modo de perceber e de trabalhar com textos do gênero dissertativo, com as concepções e práticas constantes nas coleções de LD analisadas. Desse modo, se investiga se os professores são influenciados – totalmente, ocasionalmente, muito raramente - pelas concepções contidas nos LD, ou se possuem fundamentação linguístico-metodológica suficiente para avaliar o LD que utilizam,

mobilizando conceitos e desenvolvendo práticas distintas das constantes nos materiais analisados.

Para atender a esse propósito, analisaram-se as respostas dadas pelos professores, na entrevista semi-estruturada, conforme explicitado no capítulo *Metodologia* e sistematizadas no formulário 3, que segue e é analisado a seguir:

<b>FORMULÁRIO 3 - ANÁLISE DO CONHECIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS</b>		
<b>ASPECTO OBSERVADO</b>	<b>EXEMPLOS CONSTANTES NAS ENTREVISTAS</b>	<b>ÍNDICE ANALÍTICO PARA ANÁLISE</b>
<b>1.</b> Há professores que utilizam o LD, integralmente.	----	0, em 9 sujeitos, ou seja, 0%.
<b>2.</b> Há professores que utilizam o LD, parcialmente.	<p><b>Sujeito 1:</b> “Eventualmente... eu não utilizo muito, eu uso ele como suporte didático.”</p> <p><b>Sujeito 5:</b> “[utilizo] Porque ele serve sempre de apoio. É um instrumento de trabalho que a gente recorre muitas vezes. A gente não tem muito tempo para preparar aula, né? Nesse sentido é bom. Só que a gente não pode se limitar apenas ao livro.”</p>	9, em 9 sujeitos, ou seja, 100%.
<b>3.</b> Há professores que não utilizam o LD.	----	0, em 9 sujeitos, ou seja, 0%.
<b>4.</b> Há professores que adotam a mesma concepção de língua proposta nos LD analisados, ou seja, <i>língua enquanto código</i> .	<p><b>Sujeito 1:</b> “[...]A língua é o instrumento para que o povo possa se comunicar de uma forma clara e para que um possa entender o outro, então, foram estabelecidas essas certas regras, certos padrões, para que consiga falar aquilo que a gente pensa de uma forma clara e acho que é isso, seria isso.”</p> <p>- <b>Sujeito 8:</b> “Então a língua seria, digamos, a Língua Portuguesa e dentro da Língua Portuguesa as diferentes linguagens que nós usamos. [...] Creio que [a língua serve] para normatizar algumas coisas, para estabelecer algumas diferenciações...né.”</p>	7, em 9 sujeitos, ou seja, 77,78%.
<b>5.</b> Há professores que adotam concepções de língua distintas das propostas nos LD analisados?	<p><b>Sujeito 2:</b> “[...] a língua, ela faz parte do processo biológico do ser humano,[...] a língua é como se fosse um fator biológico que nós temos e podemos adquirir outras que não sejam a nossa língua nativa, né.”</p> <p><b>Sujeito 6:</b> “A língua serve para a gente poder organizar o nosso pensamento, em relação aqueles signos que eu vou transformar em uma linguagem e essa linguagem então vai ser o meio pelo qual os meus alunos vão poder se comunicar melhor. Em forma de um texto oral, em forma de um texto escrito ou até mesmo de outros códigos que eles mesmos vão inventar.”</p>	2, em 9 sujeitos, ou seja, 22,22%.

<p>6. Há professores que tomam o mesmo objeto estudado nas aulas de LP que os LD analisados, ou seja, a variedade linguística denominada padrão apenas, sem considerar os dialetos usados pelos alunos, e nem comparar as várias possibilidades existentes e a adequação aos propósitos em vista?</p>	<p><b>-Sujeito 3:</b> O papel da escola é o quê? Ensinar a linguagem dentro dos padrões da norma culta. Então, é nesse aspecto porque se ensina... O ensinar é transpor para o aluno as regras da linguagem dentro da norma culta.</p> <p><b>- Sujeito 8:</b> [...] então, é preciso...como eu digo para os meus alunos: vocês vem para a escola, sabendo falar, sabendo escrever o básico mas é preciso vir para a escola para aprender a modalidade culta, para praticar a modalidade culta, porque é nessa que vocês vão ser cobrados. É esse tipo de norma, de regrinha sobre crase, sobre colocação pronominal que vão cobrar de vocês, não a linguagem coloquial que a gente está habituado a usar...esses são os argumentos que eu uso.</p>	<p>9, em 9 sujeitos, ou seja, 100%</p>
<p>7. Há professores que tomam como objeto de estudos nas aulas de LP, um objeto distinto do proposto pelos LD analisados?</p>	<p>-----</p>	<p>0, em 9 sujeitos, ou seja, 0%.</p>
<p>8. Há professores que afirmam que o texto ocupa espaço prioritário nas aulas de LP, no entanto partem de seus aspectos formais e não de sua necessidade comunicativa, a exemplo dos LD analisados?</p>	<p><b>- Sujeito 3:</b> [...] existe gramática, mas para que o meu aluno consiga identificar..., por exemplo..., um termo que me dá, dentro do texto, que me dê uma ideia de um adjunto adverbial de lugar, ele precisa saber antes o que é esse adjunto adverbial de lugar, então, eu estou nesse meio termo, trabalho a gramática, mas, procurando assim..., não fazer muita nomenclatura, né?... Então... sempre trabalhando lá dentro do texto e partindo, fazendo com que o aluno chegue à conclusão do que é as classes gramaticais, por exemplo.</p> <p><b>Sujeito 8:</b> Bem, a gente trabalha com a Literatura e o Português, eu diria assim, integrados, também com as aulas de redação, trabalhando alguma teoria sobre dissertação, que a gente chama de teoria, então indicando alguns passos, trazendo um ou outro modelo.</p>	<p>7, em 9 sujeitos, ou seja, 77,78%.</p>
<p>9. Há professores que afirmam que o texto ocupa espaço prioritário nas aulas de LP e partem da necessidade comunicativa da qual é resultante, ao contrário do proposto nos LD analisados?</p>	<p>----</p>	<p>0, em 9 sujeitos, ou seja, 0%.</p>
<p>10. Há professores que consideram que o texto <i>não</i> ocupa espaço prioritário em suas aulas de LP?</p>	<p><b>- Pesquisadora:</b> Qual é a unidade mínima de estudo nas aulas de Língua Portuguesa? A unidade mínima linguística, ideal? <b>- Sujeito 5:</b> Seria a sentença? <b>- Pesquisadora:</b> <u>Você considera que é a sentença?</u> <b>- Sujeito 5:</b> Eu acredito que sim.</p> <p><b>-Sujeito 1:</b> Tento fazer...normalmente o que leva mais tempo é a gramática. Eu acho que tem...eu pego frases de texto, né...trabalho o texto, entendemos o texto...ai porque eu devo escrever</p>	<p>2, em 9 sujeitos, ou seja, 22,22%.</p>

	dessa forma ou daquela forma e depois partimos para a produção do texto, em cima do que a gente viu.	
<b>11.</b> Há professores que afirmaram a existência e a necessidade de se considerar implícitos, <i>mas não</i> demonstraram compreender o que significa usar tal conceito na prática, a exemplo dos materiais analisados?	<b>Sujeito 1:</b> “Nem sempre...eu tenho que conhecer o autor para poder identificar quais são as ideias dele, quais são as informações que ele está querendo passar, quais são as intenções dele...eu posso olhar depois de discutir, de interpretar eu posso perceber até, essa, o que contém dessa, qual é essa forma que ele teria...depende do autor.”	6, em 9, ou seja, 66,67%.
<b>12.</b> Há professores que afirmaram a existência e a necessidade de se considerar os implícitos e demonstraram compreender o que envolve, em termos práticos, trabalhar com esse conceito?	<b>Sujeito 6:</b> “Acredito que não, porque daí nós não trabalharíamos com inferência na sala de aula. Se o texto está todo de uma forma minuciosa, se está tudo muito claro, se está tudo muito objetivo, a gente vai cair naquela rotina de fazer perguntas que são óbvias, né...”	2, em 9, ou seja, 22, 22%.
<b>13.</b> Há professores que não consideraram a existência de implícitos em nenhum texto, desconsiderando a importância desse conceito?	<b>Sujeito 3:</b> “Mas tem, tem outros textos que as ideias são claras, explícitas, que basta se fazer uma leitura, uma vez, uma leitura dinâmica que se consegue.”	1, em 9, ou seja 11,11%.

Formulário 3

A partir dos dados sistematizados no formulário acima, verificou-se que 100% dos sujeitos entrevistados utilizam LD, ainda que parcialmente. Mesmo o sujeito 8, que na entrevista afirmou não utilizar uma coleção de LD, logo em seguida disse utilizar dois deles: um específico de Literatura e outro de Gramática. Em seguida, investigou-se se as concepções teóricas assumidas pelos professores e a relação entre elas e suas práticas com o texto dissertativo são as mesmas preconizadas pelos LD analisados, para, então, analisar a influência desses materiais sobre os conceitos e o trabalho pedagógico dos professores de LP.

O primeiro aspecto observado diz respeito à concepção de língua assumida pelos sujeitos da pesquisa. 77,78% dos professores consultados assumem a concepção de língua como código, ou seja, a mesma concepção apresentada nas coleções analisadas é por eles utilizada.

Essa concepção, como se indicou na revisão teórica deste estudo, é problemática e não é compatível com os atuais estudos linguísticos, pois enquanto a concepção de língua como código sugere que há um conjunto de regras que orienta e limita a produção de discursos, a concepção mais aceita atualmente pela Linguística é a de língua enquanto processo de interação, em que a necessidade comunicativa norteia o sujeito, orientando suas escolhas linguísticas, seja do léxico, da variedade linguística ou da superestrutura do texto.

Outro dado essencial, que se conseguiu captar através do formulário 3, é o da proximidade entre o que os professores entrevistados apontam como objeto de estudos nas aulas de LP com o que é proposto nas coleções de LD analisadas, ou seja, a ideia de que o

*ponto de partida e de chegada* nas aulas de LP é a norma culta, ou a variedade linguística denominada padrão. Conforme os dados do formulário 3, 100% dos sujeitos entrevistados possuem a mesma concepção que também é defendida nas coleções analisadas.

Considerando tal dado, dois fatos exigem consideração: o primeiro, diz respeito às afirmações de Marcuschi (2008), pois se confirmou a tendência de as concepções de língua interferirem diretamente na compreensão do que seja o objeto de estudos das aulas de LP; e o segundo, diz respeito à proximidade entre as concepções constantes em coleções de LD e as ideias assumidas pelos professores que adotam as coleções. Ou seja, mesmo que os atuais estudos linguísticos apontem para a importância de se partir das necessidades comunicativas, compreendendo que a partir delas se seleciona, entre outras coisas, a variedade linguística que mais se adequa ao objetivo e público alvo, essa proposta é desconsiderada pelos LD e, conseqüentemente, não difundida entre os professores que os utilizam. Em suma, o círculo se fecha.

Os dados desse formulário indicam, também, equívocos no modo como os professores interagem e trabalham com textos. Afinal, 77,78% dos entrevistados afirmam que trabalham com o texto na sala de aula, no entanto, interagem com este como se fosse um objeto abstrato, desvinculado da situação comunicativa da qual resultou, já que o trabalho que desenvolvem com os textos é focado na análise sintática de palavras constantes nestas produções escritas e, principalmente, na observação de sua superestrutura. Assim, outra vez se percebe a relação entre a concepção de língua assumida pelos professores e as atividades desenvolvidas na sala de aula e, mais ainda, a relação entre o que é proposto nos LD analisados, e o que os professores realmente fazem nas aulas de LP.

Outro dado que aponta para a proximidade entre o que se percebeu nas coleções de LD e o que se notou nas falas dos professores é o desconhecimento de como abordar os implícitos nas propostas de leitura de textos dissertativos. Afinal, enquanto os autores de LD conceituavam e apontavam para a necessidade de se observar os implícitos nas atividades leitores, demonstraram não conseguir estabelecer elos entre a teoria e a as propostas de trabalho apresentadas; os professores também demonstram dificuldade de precisar o que é um implícito, já que 88,89% dos entrevistados apontaram para a existência de implícitos, mas somente 22,22% deles soube explicar o que isto implica nas propostas de leitura, indicando que a não relação entre a teoria e a prática nas coleções do LD se reflete nas práticas dos professores que as utilizam. Ambos os segmentos sociais pautam-se pelo senso comum.

Diante do exposto, evidencia-se que a maioria dos professores entrevistados observa e considera as concepções teóricas e as propostas de leitura de textos dissertativos propostos

nos materiais didáticos que utilizam. Assim, fica evidente a necessidade de os autores de LD, que assumem a responsabilidade de orientar e dar suporte pedagógico aos professores de LP, estabelecerem elos consistentes e bem fundamentados entre o saber científico produzido pela Linguística e as propostas teóricas e práticas sugeridas ao seu público alvo, professores e alunos de LP no Ensino Médio. Essa é uma questão de responsabilidade social inalienável. Além disso, deveria haver maior controle da qualidade do material produzido e uma avaliação efetiva de sua adequação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, partiu-se do pressuposto de que o conhecimento das atuais teorias do texto e do discurso é fundamental para analisar as propostas de leitura de textos dissertativos constantes em LD, com base em argumentos sustentáveis. A fim de justificar tal pressuposto, percorreu-se, brevemente, no primeiro capítulo, pela gênese da Linguística, demonstrando que os linguistas, com a evolução de seus estudos, chegaram a certo consenso ainda no final do século XX, de que o modo mais adequado de se estudar a língua é por meio de textos, pois é nos textos que ela se realiza. Assim, justificou-se o interesse pelas teorias do texto: a LT, a TE, ADF e a ATD.

Ainda no primeiro capítulo, estabeleceu-se uma relação entre as concepções de língua e de texto adotadas com o modo de se perceber e efetivar o trabalho de leitura e de escrita de textos dissertativos em aulas de Língua Portuguesa. Concluiu-se que, somente a concepção de língua enquanto processo de contínua interação entre sujeito autor e sujeito leitor pode mobilizar uma prática pedagógica adequada, no que se refere às propostas de leitura e escrita de textos dissertativos. Ou seja, somente os professores que compreendem a língua e o texto, enquanto processo interativo, dialógico, têm convicção em sustentar uma proposta de análise e produção textual que contemple os aspectos peritextuais e cotextuais vinculados aos aspectos contextuais (sociais, culturais e de memórias de longo prazo).

No segundo capítulo, foram arroladas cada uma das quatro teorias do texto e do discurso, destacando-se conceitos que pudessem colaborar para a análise das propostas de leitura e escrita de textos dissertativos. A análise dessas teorias permitiu a apreensão de pontos de convergência que possibilitaram a construção dos instrumentos de coleta de dados e análise das propostas de leitura e escrita de textos dissertativos de três coleções de LD de LP voltadas para estudantes do Ensino Médio.

A partir desses instrumentos foi possível verificar que as coleções de LD analisadas não oferecem propostas de leitura e de escrita de textos dissertativos congruentes com as atuais teorias do texto e do discurso, elencadas nesta pesquisa. Entre os principais problemas encontrados podem ser citados os seguintes:

As questões propostas para a leitura não partem da análise da necessidade social que possa ter motivado a escrita de dado texto. Ou seja, se ignorou que, assim como o leitor, todo autor é um sujeito situado histórica e socialmente que decide interagir por meio de textos a partir de uma necessidade comunicativa sua, vinculada ao contexto em que vive. Isso quer

dizer que é um sujeito de intenções, que filtra dada realidade conforme sua intenção e percepção de mundo.

Do mesmo modo, pode-se dizer que as três coleções desconsideram, igualmente, o leitor como sujeito situado, ao centrar as questões na análise superestrutural dos textos. Poucos elementos cotextuais foram contemplados nas propostas analisadas e menos ainda elementos contextuais. Isso se revela, especialmente, nas propostas que não exploraram implícitos textuais, não instigando a realização de inferências.

As propostas de leitura presentes apontaram para a concepção de texto adotada pelas coleções analisadas: a de estrutura formal, construída na junção de blocos, de parágrafos, ou, em outras palavras, na fórmula: parágrafo de introdução, *mais* parágrafos de argumentação, *mais* parágrafo de conclusão. Percebeu-se, nas três coleções, o foco na tentativa de “ensinamento” dessa estrutura formal e na fragmentação do discurso para garantir o isolamento de um parágrafo ou aspecto específico. Na coleção *FTD – Sistema de Ensino*, por exemplo, notou-se a predominância de propostas de análise de parágrafos e não de textos dissertativos, ou seja, é evidente a fragmentação do discurso e a descontextualização das análises.

Observou-se, ainda, a desvinculação entre as propostas de leitura e de escrita de textos dissertativos. Na comparação da quantidade de propostas de leitura e de escrita de textos dissertativos, constantes nas coleções em foco, foi encontrado um número bem mais elevado de propostas de escrita em relação às propostas de leitura de textos. Um equívoco, haja vista as teorias estudadas nesta pesquisa, que apontam para a inter-relação entre os processos de leitura e de escrita de textos, quando a leitura assume papel fundamental para a construção da intertextualidade, do enriquecimento da memória, de experiências que podem contribuir para a construção sólida, segura, da argumentatividade, fundamento de todo texto dissertativo.

Além disso, verificou-se que as três coleções de LD analisadas, trazem conceitos atualizados e compatíveis com os termos usados pelas as teorias analisadas nesta pesquisa. Contudo, não se percebeu coerência entre o aporte teórico declarado pelos autores dessas coleções e as práticas de leitura e escrita propostas. Ou seja, os autores adotam novas terminologias, mas permanecem com antigas práticas pedagógicas.

Considerando o público alvo dessas coleções de LD, no quarto capítulo foram analisados conceitos e posturas dos professores em relação às coleções analisadas. Nessa análise observou-se que os sujeitos entrevistados carecem de formação teórica em linguística e, por isso, são influenciados pelas propostas teóricas e de leitura de textos dissertativos constantes nas coleções que adotam.

Assim sendo, torna-se indispensável que os autores de coleções de livros didáticos de LP se atualizem em relação ao saber científico produzido pela Linguística e, mais do que isto, sejam coerentes em termos de teoria e prática, até porque, ao se proporem a escrever LD, assumem a responsabilidade de orientar e de conferir suporte teórico e metodológico para seu público alvo: professores e estudantes de LP.

Nesse sentido, esta pesquisa é de extrema relevância para a conscientização de que o acompanhamento e a construção de critérios de avaliação de coleções de LD de LP devem ser mais rigorosos, devendo ser assumidos por equipes que contem com a contribuição de linguistas. Além disso, os instrumentos de coleta e análise de dados construídos nesta pesquisa para a análise de coleções de LD de LP demonstraram-se eficazes para verificar a qualidade do material didático, principalmente por respeitarem as propostas das atuais teorias do texto e do discurso. Finalmente, porém não menos importante, verificou-se com esta pesquisa a necessidade de se oferecer espaços, tempo e condições de os professores de LP se atualizarem em relação às teorias linguísticas, de modo que possam contribuir para a avaliação e, conseqüentemente, aprimoramento das coleções de LD, garantindo a qualidade da educação brasileira, especialmente no que se refere à competência comunicativa, seja lendo, seja escrevendo.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Netto, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Revisão técnica: Luis Passeggi, João Gomes da Silva Netto. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *A Análise Textual dos Discursos: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso*. Tradução de Michele Valois e Dóris de Arruda C. da Cunha. Disponível em: <<http://www.revistaautomia.com.br>>. Acesso em: 11 de jan. 2010.

ALLIENDE e CONDEMARÍN. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AMARAL, et. al. *FTD – Sistema de Ensino*. São Paulo: FTD, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Lutar com palavras*. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira e Marina Appenzeller. São Paulo: Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens – literatura, produção de textos e gramática*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005, v. 1. PNLEM 2009, 2010 e 2011.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DAUSTER, Tania e FERREIRA, Lucelene (Orgs.). *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

FLÔRES, Onici (Org.). *Teorias do Texto e do Discurso*. Canoas: ULBRA, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

FLÔRES, Onici Claro e AKELE, Dercy (Org.). *Da teoria à prática: gêneros discursivos & práticas escolares de leitura e escrita*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

JUNIOR, Joaquim Câmara. *História da linguística*. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Leitura*.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual*. 2. ed. Petrópolis: VOZES, 2011.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara S. A., 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: PARÁBOLA, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Francisco Gomes de. *Influência da Linguística em materiais didáticos para Ensino de Português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira*. In Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto – v. 2, 2007, p. 47-59.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística – domínios e fronteiras* v. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística – domínios e fronteiras*. v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NICOLA, José de. *Língua, literatura e produção de textos*. São Paulo: Scipione, 2009.

NORMAND, Claudine. FLORES, Valdir do Nascimento e BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Convite à linguística*. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, 2009.

OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto (Org.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

REBOUL, Oliver. *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SEARLE, John R. *Mente, linguagem e sociedade – Filosofia no mundo real*. Tradução de F. Rangel. Rio de Janeiro: Rocco: 2000

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana (Org.) *Conversas com Linguistas – virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.