

Inserção da Linguística Textual e Análise do Discurso no Ensino Médio a partir dos gêneros textuais – novas perspectivas para um ensino de texto eficaz

Rodrigo dos Santos e Silva¹

Resumo:

A prática de texto no ensino médio apresenta-se desafiadora, pois ainda coexistem visões muito tecnicistas no ensino de redação, embora franco trabalho de mudança de paradigmas já exista nesse campo de estudos. Diante dessa realidade, o objetivo desta pesquisa é desenvolver novos conceitos acerca da prática do texto no Ensino Médio sobre os pilares da Linguística Textual e da Análise do Discurso, com vistas à formação de alunos críticos em relação à interação com os gêneros textuais. Esta investigação se justifica pela crescente necessidade de se incorporar à prática docente do professor de língua um trabalho focado nas mais recentes concepções de língua, texto e discurso. Com base nisso, esse trabalho pode ocorrer de modo natural e eficaz. As investigações e atuações desta pesquisa se deram num colégio da rede particular de ensino do estado de Goiás, em turmas do ensino médio. Foram desenvolvidos trabalhos de escrita e reescrita de diferenciados gêneros textuais, dinâmicas de correção colaborativa de textos, projetos de trabalho com gêneros orais. A pesquisa está apoiada nos pressupostos da Linguística Textual e Análise do Discurso, com foco em sua aplicação ao ensino de língua. Foram utilizados como referencial teórico os trabalhos de Koch e Travaglia (2000), Therezo (2008), Marcuschi (2008), Bakhtin (2010), Antunes (2006, 2009, 2010), Fernandes (2008) e outros teóricos afins. Os resultados parciais advindos desta pesquisa mostraram-se relevantes e inovadores, pois permitiram o desenvolvimento do aluno como sujeito produtor e receptor de textos, em constante interação sociocomunicativa, e contribuiu com a formação do professor à medida que aperfeiçoa sua transposição didática e autonomia enquanto docente em formação continuada.

Palavras-chave: Ensino de texto, Linguística Textual, Análise do Discurso, Texto, Gênero textual

Introdução

Esta pesquisa originou-se de uma inquietação desde meu ingresso na graduação no curso de licenciatura em Letras, na Universidade Estadual de Goiás¹, no ano de 2012. Aquele foi um ano de muitas expectativas, uma vez que esperava muito do curso em termos de aprender a ensinar Língua Portuguesa, Inglesa, Literatura, etc.

Houve dentro da disciplina Língua Portuguesa I um objeto de estudo que muito importante: a Linguística Textual. Foi deveras prático perceber maneiras tão práticas para lidar com textos de diferentes gêneros. E surgiu, instintivamente, uma incongruência que me incomodou ainda mais: por que os estudos desta ciência não são inseridos já no ensino médio, com vistas à formação de interlocutores críticos em relação à lida com textos?

¹ Apresentação de trabalho no IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Uberlândia, em 9 outubro de 2014, gentilmente financiada pela Universidade Estadual de Goiás, por meio do Programa de Auxílio-Eventos, da Pró-reitoria de Graduação (PrG).

Esta inquietação aludiu a experiências particulares na época do ensino médio. Como certamente teria sido minha formação textual-discursiva se muitas daquelas teorias fossem aplicadas já durante o ensino médio. A partir desse contexto, iniciei intensa pesquisa na área da Linguística Textual e da Análise do Discurso aplicadas ao ensino médio.

Tão logo adquiri conhecimento linguístico-textual-discursivo, precisei colocá-lo em prática. Quando, durante meu segundo ano de graduação, comecei a ministrar aulas de Redação para turmas do ensino médio num colégio da rede estadual privada de ensino de Goiás, essa possibilidade de efetivar a transposição didática da teoria à prática foi iniciada.

Felizmente, os estudos, investigações e pesquisas na universidade me permitiram ter o estímulo natural e esperado para ensinar por meio de uma prática planejada e reflexiva, apoiada em pilares teóricos e didáticos que garantam um aprendizado significativo da Língua Portuguesa. Assim, dei início a esta pesquisa, a qual está em desenvolvimento há dois anos, e, durante este artigo, ainda se perfazem seus resultados.

Desenvolvimento

Para que se compreendam claramente os efeitos significativos desta pesquisa e sua abrangência científica, é de real importância que seja feito um apanhado do percurso histórico da Linguística Textual, e posteriormente, da Análise do Discurso, apreendendo-se seus mecanismos de funcionamento, para então dar seguimento às metodologias de condução da pesquisa, bem como seus resultados.

Com o surgimento da Linguística Textual, ciência ramificada da Linguística, o tratamento do texto passou a ter novas visões.

Até a década de 70, houve correntes teóricas que tratavam o texto de maneiras diversas. Inicialmente, estudiosos como Isenberg e Harweg filiaram-se à corrente da análise transfrástica, que concebia textos como *sequências de enunciados*. Dentro desses, era possível um estudo dos tipos de relações linguísticas estabelecidas entre os termos dos enunciados, pois eram interdependentes (FÁVERO e KOCH, 1983).

Num segundo momento, Lang e Petöfi, de origem alemã, investiram mais nos estudos do texto e criaram uma *gramática textual*. Essa não era uma gramática que se dedicava a ser prescritiva ou normativa. Foi, na realidade, um modelo teórico que legitimava as ideias de Noam Chomsky, o qual foi o criador da teoria gerativista. Tal teoria define que, pelo uso dos recursos sonoros gráficos e sonoros limitados de uma língua, qualquer usuário pode criar sequências comunicativas infindas. Essa criação está pautada na competência de todo falante, que deverá desenvolver sua habilidade pelo uso corrente que faz da língua (CHOMSKY, 1965).

Se todos têm essa chamada competência linguística, têm, definitivamente, uma competência textual, o que nos permitirá distinguir um texto de uma simples cadeia de palavras ou frases. Por essa competência, o usuário da língua sabe o que torna um texto, um texto de fato, delimitando suas estruturas e diferenciando diferentes tipos. Para Lang e Petöfi, o texto ia além das sequências de enunciados que podiam fazer sentido (FÁVERO e KOCH, 1983). Chegava ao ponto da ideia de interação, de integração entre as diferentes partes do texto com os conhecimentos ativados pelo próprio usuário.

Por fim, estudiosos como Schmidt, Oller e Dressler criaram a chamada *teoria do texto*, que determinava ser o texto um *continuum* que envolvia a pragmática. Essa corrente de teorias admite e absorve partes dos postulados anteriores, mas admite que o texto,

como forma específica de interação social, torna-se o *explicandum* da linguística, de modo que a competência que constitui a base empírica da teoria do texto deixa de ser a competência textual, passando a ser a *competência comunicativa*, capacidade de o falante empregar adequadamente a linguagem nas diversas situações de comunicação (FÁVERO e KOCH, 1983, p. 87).

Assim, contribuição primordial tiveram esses teóricos para o desenvolvimento das concepções de texto. É preciso compreender o texto como toda manifestação que apresente a possibilidade de interação entre sujeitos, num contexto realmente pragmático. Posteriormente, essa corrente teórica admitiria que, além do aspecto pragmático, todo texto se assentaria sob outros dois pilares: o sintático e o semântico.

Esse percurso da Linguística Textual comprova a harmonia que os teóricos desenvolveram durante uma caminhada de uns tantos anos. Diacronicamente, parece ser visível que os teóricos compactuavam da ideia de que texto deve estabelecer comunicação (hoje, com as investigações mais lúcidas e profundas, esse termo seria melhor substituído por *interação verbal*).

É isso que a Linguística Textual atual preceitua. Marcuschi (*apud* KOCH, 1989, p. 10), resume: “proponho que se veja a Linguística do Texto [...] como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e recepção de textos escritos ou orais.”

Assim, tem-se hoje a Linguística Textual como uma ciência que tem como objeto de estudo o texto, considerado-o ponto de partida para qualquer interação humana. Comunicamo-nos por meio de textos, os quais envolvem muito mais que uma soma aleatória de frases, palavras. Texto é qualidade, não quantidade, como bem salienta Koch (*ibidem*). Tão logo se admita isso, é possível dar início aos estudos desta ciência.

Para todos aqueles que desejam iniciar-se nesta ciência, há hoje, graças aos estudos de

pessoas sérias e comprometidas, material de pesquisa relativamente vasto. Embora essas pesquisas tenham sido empreendidas primeiramente por linguistas europeus, grandes nomes dessa ciência no Brasil traduziram compêndios da área e mais, contribuíram significativamente com o tema, a exemplo de Ingedore G. Koch, Luiz Carlos Travaglia, Luiz Antônio Marcuschi, Leonor Lopes Fávero, e alguns outros, todos constantes da bibliografia deste artigo.

Também é importante os conhecimentos relativos ao discurso e suas especificidades. Para isso, sugiro a leitura de Orlandi (1988; 1993; 2013); Motta e Salgado (2008); Foucault (1978), Bakhtin (1981), Mozière (2007). Estas obras fornecem um aporte teórico básico para a introdução nos estudos do discurso, *ethos* discursivo e afins. Não se traça aqui um histórico desta ciência uma vez que o trabalho com o discurso, no desenvolvimento da pesquisa, não foi aplicado e trabalhado com os sujeitos da pesquisa, na íntegra, como feito com a Linguística Textual, embora seus pressupostos tenham sido amplamente utilizados por mim enquanto pesquisador.

O trabalho em voga versa acerca de uma pesquisa aplicada, e, nas palavras de Medeiros (2010, p. 348): “Na pesquisa aplicada, o autor examina questões humanas; busca entender a natureza do problema para que possa controlar o ambiente. O propósito é gerar soluções para os problemas humanos.”

O problema de pesquisa, mote para este estudo, diz respeito ao constante desafio que se encerra para muitos professores de Língua Portuguesa da rede básica de ensino: quais as concepções de língua, texto e gêneros textuais/discursivos o professor deve ter frente aos desafios impostos pelas mudanças em nossa educação. Ainda: que se espera do professor de língua enquanto educador e incentivador de seus estudantes?

Assim que iniciei minhas pesquisas, pareceu-me, durante as primeiras aulas como professor regente, que no ensino médio o conhecimento mínimo para o professor de Língua Portuguesa era aquele conceito que perpassava pelos três anos do colegial. De certa forma, um ensino voltado para questões técnicas, pouco claras e muito mecânicas.

Nesse contexto, as aulas deveriam ser desenvolvidas basicamente pelo método indutivo. Explicando-se conceitos, exemplos e casos, e, finalmente, concluindo-se com redações, no caso das aulas de Redação.

Toda essa concepção inicial foi refutada após encaminhamento gradual da pesquisa, quando estabeleci novas estratégias de ensino, centradas num trabalho crítico com os gêneros textuais, comentadas mais adiante.

A pesquisa foi empreendida no DNA – SISTEMA HÉRCULES DE EDUCAÇÃO, colégio localizado no interior do estado de Goiás, contando com oitenta e sete alunos de ensino médio, nas três séries. Como professor das turmas, atuei diretamente na progressão destes estudos, o que

concretizou o cunho de pesquisa-ação deste trabalho.

Assim que assumi as turmas, houve apreensão, uma vez que seria minha primeira experiência como professor na área de Língua Portuguesa, mas meus estudos como universitário forneceram-me base sólida para enfrentamento deste desafio.

As três turmas tinham uma notável carência em relação aos conhecimentos de prática de texto. Segui o planejamento que a coordenação pedagógica me entregou. Mas havia dúvidas dos alunos, das mais diversas, que perguntavam aula após aula: como se faz a introdução de um artigo de opinião? Como fazer crônica? Como defender uma tese? Quantas linhas deve ter um parágrafo? Como fazer títulos?

Com esses questionamentos, respondia prontamente. Mas, voltando-se os textos para correção, os mesmos problemas foram detectados: dificuldades na articulação de ideias e elementos linguísticos, problemas na sistematização de argumentos, evidência de desconhecimento de elementos textualidade e mecanismos discursivos, discurso truncado por problemas extralinguísticos pouco claros, efeitos de sentido desarticulados.

Logo, a primeira ação foi repensar *minha* prática docente. Sobre isso, eis que

uma visão interacionista a escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunicação de ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa e ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45).

O carro-chefe para o ensino de Língua Portuguesa ficou claro: a atividade da escrita e da leitura são atividades de expressão. É preciso haver interação entre sujeitos. Guedes corrobora com essa mesma visão ao acrescentar que “escrever é fazer a arqueologia de uma compreensão ao longo de uma experiência existencial” (2009, p. 21). Desse modo, não se pode conceber um ensino de texto puramente mecânico, que não leve em conta a ‘experiência existencial’ do estudante, que deve perceber o ato da leitura e da escrita um ato de interlocução, entre si mesmo e outros.

Posso afirmar que esse foi o passo decisivo para que iniciasse imediatamente uma nova visão do que é o ensino de texto no ensino médio.

Devia desconstruir uma realidade ainda marcante entre alguns estudantes: ainda era toante “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria, sem recepção, sem se estabelecer a relação adequada entre mundo e linguagem.” (ANTUNES, 2003, p. 26).

Ficou assimilada por mim a necessidade de o professor de línguas repensar sua própria concepção, se considera seu aluno como sujeito em construção no processo de aquisição e uso da

linguagem. Cabe a ele, portanto, não negligenciar seu real papel: ensinar não apenas regras gramaticais ou macetes para a produção deste ou daquele texto.

Com as turmas então, refiz um minucioso replanejamento dos conteúdos programáticos. Tarefa que exigiu conhecer o grau de desenvolvimento de cada turma, suas ideologias, discursos e os próprios estudantes enquanto pessoas.

Para isso, apliquei diferentes propostas de textos para que eles escrevessem. A proposta era que deixassem aflorar suas ideias, sem o temido “tempo” para lhes dizer o que escrever ou não. Esta atividade foi aplicada nas três séries.

Os textos foram corrigidos em conjunto, por meio da correção colaborativa. Empreendi atividades que, antes de tudo, desmistificassem o texto como território em que poucos pisam. Depois das correções e leituras, em sala, passamos a estudar o que é o texto, matéria-prima de nosso estudo.

É imperativo estudar, e por vezes, desconstruir e reconstruir os conceitos de texto e textualidade. É um trabalho que demanda tempo, paciência, sobretudo. (ANTUNES, 2009)

Para tal, foi introduzido em nossos estudos os conceitos de Koch (2007), Koch e Travaglia (2000), Fernandes (2008) que postulam didaticamente a cerca das concepções de texto, textualidade, elementos de coesão, coerência, etc. e discurso. Dedicamos tempo para aprender isso, com intenso trabalho, leitura, releitura, escrita, reescrita de gêneros textuais, escritos e orais.

Essa foi a real inserção dos pressupostos da Linguística Textual no ensino médio, bem como dos procedimentos da análise do discurso. Um casamento feito com realinhamentos teóricos e práticos.

Evidentemente, não usamos a teoria bruta, como se costuma fazer durante a formação do professor dessa área. Todo o trabalho foi embasado na lida com gêneros textuais. Esse contato com os variados gêneros foi necessário e proveitoso. Sobre esse ensino de gêneros textuais/discursivos, há seus benefícios, dado que o ensino de gêneros pode promover a formação do cidadão:

fomentando a conscientização do grande significado da linguagem para a construção dos sentidos de todas as coisas; centrando-se na exploração dos usos da língua, em todos os contextos, formais e informais; incentivando toda forma de interação: oral e escrita; fomentando a prática da observação, da análise e do questionamento, da reflexão crítica; estimulando o desenvolvimento geral de um saber geral, de uma competência lexical pela ampliação do repertório de conhecimentos e da capacidade do usuário para criar, recriar, ressignificar novos textos (ANTUNES, 2009, p. 43).

Sem dúvida essas concepções foram primordiais para um ensino de texto eficaz e significativo, depois de detalhado planejamento e aplicação de métodos.

Foi necessário um trabalho crítico, reitero, pois não era suficiente dizer que a coesão textual, por exemplo, se faz assim ou assado, e que o discurso se faz e se analisa deste ou daquele modo. Esse ensino deve estar concentrado dentro do gênero textual, de forma que o estudante aprenda, de certa forma, três atividades ao mesmo tempo: gêneros textuais, pois são importantes para a vida em sociedade (ANTUNES, 2009), conhecer mecanismos linguísticos pragmáticos em seus trabalhos com textos, e saber mobilizar variados discursos para se impor socialmente como sujeito.

É, portanto, necessário que haja redefinições da prática docente. Pude fazer isso após elaborar diversas atividades, ora orais, ora escritas, de níveis de linguagem diferenciadas, pluridisciplinarmente, para que fosse possível cumprir com se que diz:

O trabalho realizado em equipe (aluno e professor) é coerente com esses fundamentos teóricos (os já delineados anteriormente), na medida em que supõe a articulação difícil entre autonomia e dependência, entre trabalho individual e coletivo, entre especificidade e integração de disciplinas (CHIAPPINNI, 2011, *apud* GERALDI, 2011, p. 13).

Por certo, esse trabalho é árduo, exige esforço intelectual e didático, pois implica o trabalho de desenvolvimento da linguagem, suas percepções, aplicações sociais. A própria autora supracitada fala de “articulação difícil” entre aqueles elementos, e a imperativa necessidade de mudá-la.

Com efeito, articular teoria e prática exige mais que preparar propostas de redação, corrigir e atribuir notas. Exige pesquisa, espírito de vontade de aprimorar a própria prática de ensino. “Idealmente, o estudante e o professor devem adotar em relação aos fatos a mesma atitude do cientista natural: levantar hipóteses intuitivas, dar a essas hipóteses uma formulação exata, inferir suas consequências [e chegar a conclusões]” (ILARI, 1992, p. 15).

Certamente, os benefícios de se adotar tais práticas investigativas refletirão no desenvolvimento dos alunos que confiarão em si mesmos na prática discursiva, admitindo, principalmente, seu caráter sociocomunicativo. Atuarão como sujeitos discursivos numa sociedade que assim exige.

O texto a seguir foi resultado do trabalho desenvolvido durante este ano de 2014, numa turma de 1ª série, por uma aluna. O texto comprova a veracidade desta pesquisa e as hipóteses desta investigação. Estudamos os mecanismos de coesão textual, seus elementos e benefícios, nas circunstâncias ora apresentadas, e, ao concluir todo o estudo, foi solicitado que os estudantes assumissem o papel de articulistas de um periódico científico, e deviam, num artigo de opinião, comentar os benefícios da coesão textual, colocando-se ideologicamente, para então, por meio de um texto/discurso claro, convencesse seu leitor. O resultado do trabalho segue, tal qual foi escrito:

A devida construção textual

Texto, segundo dicionários da Língua Portuguesa, são sequências de palavras usadas para demonstrar algum assunto. A ideia de texto, apesar de ser uma palavra comumente usada, é desconhecida por muitos, sendo que essa ocorrência linguística está mais presente em nossas vidas do que imaginamos.

Sabendo que é escrito para passar alguma mensagem, o texto deve possibilitar a interpretação e interação entre autor e leitor, e alguns mecanismos são essenciais para a construção do texto.

A coesão textual é um exemplo, a qual estabelece relação entre elementos do texto por meio da dependência de sentido, ou seja, sentenças são ligadas umas às outras através de diversos processos, como referência e elipses, evitando-se repetições desnecessárias.

A coesão é de suma importância para a compreensão textual, pois proporciona harmonia aos textos, e como o texto é uma unidade sociocomunicativa, ele depende desses mecanismos de coesão.

Nós nos deparamos com textos a todo momento, ao ouvir músicas, assistir a uma reportagem ou ao ler uma bula de medicamentos, e para que esses textos seja estruturados, vários aspectos devem ser analisados. Por isso, dê importância à construção de palavras harmônicas e busque ser claro e coeso ao produzir um texto.

Pelo que se vê, a estudante mostrou desenvoltura relevante ao discorrer sobre o tema, mantendo obediência ao que se estudou até então.

Isto posto, pelo trabalho assíduo com gêneros textuais, reflexivo, crítico, feito em parceria do professor e seus alunos, cognitivamente, concede-se ao aluno meios para escrever melhor, ou, concede-se meios para o estudante comunicar-se, interagir qual sujeito discursivo social que tem a contribuir com a interação verbal. Trabalhos como esses permitem a formação de alunos não gramáticos, mas usuários competentes da língua.

Conclusão

A pesquisa apresentada ainda se encontra em andamento, de modo que os resultados são apenas parciais, mas tangentes.

Ao proporcionar contato com a Linguística Textual e com os fundamentos do Discurso já no ensino médio, a partir dos gêneros textuais, houve um relevante e notável crescimento pessoal dos estudantes, inclusive satisfação pessoal, percebendo-se isso com os comentários dos alunos acerca do que aprenderam e como aprenderam.

O aluno do ensino médio tem, claramente, condições de se confrontar com a linguística textual, com a Análise do Discurso, numa dimensão que privilegie a interação comunicativa por meio de textos e discursos. Esse ensino deve estar intrinsecamente ligado a um uso de textos, criando-se situações reais de uso, fazendo com que o ensino seja relevante e benéfico.

Acima de tudo, o que mais ficou claro para mim, enquanto educador e pesquisador, é que o professor deve ter iniciativa para mudar a realidade do ensino de língua. Deve desenvolver sua autonomia, buscando a independência científica, aliando seus conhecimentos à aplicabilidade deles.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no Ensino Médio**. In: Português no Ensino Médio e Formação de professores. MENDONÇA, Márcia *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino – outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos – fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia. (org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.
- KOCH, Ingedore G. Villaça *et al.* **Linguística Textual: Introdução**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- KOCH. Ingedore G, Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, Ingedore G Villaça, Travaglia, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- GERALDI, J. Wanderley, CITELLI, Beatriz. (org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual – o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Texto e Linguagem).
- MOZIÈRE, Francine. **A análise do discurso história e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ⁱ Rodrigo dos Santos e SILVA, professor de Língua Portuguesa de nível básico. Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Quirinópolis. Bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da mesma universidade no subprojeto de Letras. Endereço eletrônico: rodrigo-letras@hotmail.com.