

Como citar este artigo:

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato;
TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et alii*. A contribuição
da(s) teoria(s) do texto para ensino. In
BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros
(org.). **Linguística de texto e análise da
conversa: panorama das pesquisas
no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p.315-353.

8

A contribuição da(s) teoria(s) do
texto para o ensino

Sandoval Nonato Gomes-Santos
Leonor Werneck dos Santos
Maria Francisca Oliveira Santos
M. Cristina de M. Taffarello
Luiz Carlos Travaglia

1. Introdução

O propósito deste texto é explicitar o percurso de aproximação dos estudos textuais brasileiros com a questão do ensino-aprendizagem de língua na escola. Essa aproximação, constituída ainda no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, sinaliza um movimento mais amplo dos estudos da linguagem brasileiros na direção da “[...] legitimação de questões de ordem didático-pedagógica como um lugar passível de se revestir de pertinência acadêmico-científica e, simultaneamente, a consolidação de uma certa autoridade das disciplinas linguísticas para tratar dessas questões” (Gomes-Santos, 2004).

No caso do campo dos estudos textuais, as aproximações com o campo da educação, e mais precisamente do ensino de língua, estão presentes em toda sua trajetória, desde a década de 1980 — quando “[...] diferenciar as várias espécies de textos” estava entre suas tarefas centrais — até o final do século XX e o início dos anos 2000 — quando, segundo Koch (2002, p. 157), o campo configura-se como

[...] estação de partida e de passagem de muitos — inclusive novos — desenvolvimentos [o que] abre perspectivas otimistas quanto a seu futuro, como parte integrante não só da Ciência da Linguagem, mas das demais ciências que têm como sujeito central o ser humano.

O pressuposto dessas relações de aproximação é bem expresso por Marcuschi (s/d.) quando menciona o lugar do texto na prática escolar. Para o autor, “Desde os anos 80 do século XX, admite-se de forma quase unânime que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula”.

Com base nesse pressuposto e no percurso de investigação do campo dos estudos textuais brasileiros, nossa tarefa aqui se distribui em três objetivos específicos:

- i) caracterizar o modo como o diálogo com o ensino configurou-se nesse percurso múltiplo, explicitando os temas privilegiados, entre os quais leitura-escrita, oralidade e gramática;
- ii) apontar as nuances mais recentes desse diálogo e seus eventuais desdobramentos futuros, especialmente considerando a teoria dos gêneros textuais;
- iii) ponderar sobre as implicações dos estudos do texto para a teoria do ensino-aprendizagem e, reciprocamente, dos estudos das práticas escolares para a teoria do texto.

2. Um diálogo em torno de três grandes temas

Para abordar as relações de diálogo dos estudos textuais com o campo do ensino de língua, propomos uma reflexão sobre três temas presti-

giados no percurso desses estudos: leitura-escrita, oralidade e gramática. Esses temas são considerados, portanto, pontos de articulação dos estudos textuais com as práticas escolares.

2.1 *Leitura e escrita*

Buscando precisar a articulação dos estudos que privilegiam texto — leitura-escrita — ensino, propomos a seguinte questão: do ponto de vista do instrumento teórico-analítico que fundamenta as pesquisas em Linguística Textual (LT), quais os achados dos estudos sobre leitura e escrita, no campo do texto, que se vinculam de algum modo ao ensino? Ou seja, quando os estudos textuais se voltaram aos temas da leitura e da escrita, que fatia de contribuição foi ou pode ser apropriada para a sala de aula? Para responder a essas perguntas, faremos um breve histórico das pesquisas em LT, enfatizando principalmente o conceito de texto, para, depois, abordar a influência desses estudos no ensino de leitura e escrita.

A LT, na sua trajetória, foi adotando diferentes concepções de texto. Na metade dos anos de 1960 e primeira metade dos anos de 1970, numa abordagem sintático-semântica, o texto era considerado frase complexa ou signo linguístico, expansão tematicamente centrada de macroestruturas. O objeto de estudo era a coerência (*coherence*) e a coesão (*cohere* ou *hang together*), ambas consideradas qualidades, muitas vezes indistintas, do texto.

Na segunda metade da década de 1970, com o surgimento das teorias de base comunicativa, adotou-se, numa perspectiva pragmática, a concepção de texto como ato de fala complexo, considerado no processo mesmo de sua constituição e não mais como produto acabado.

Já na década de 1980, ampliou-se o conceito de coerência: fenômeno construído em determinada situação de interação em função da atuação de fatores de ordem linguística, cognitiva e sociocultural. Van Dijk (1977; 1978; 1980; 1981) foi um dos responsáveis não só por tal “virada pragmá-

tica ou comunicativa” como pela introdução de questões de ordem cognitiva no estudo da produção, compreensão e processamento dos textos. A esse propósito, Koch (2008, p. 15) esclarece que

[...] ao lado da macroestrutura semântica do texto, responsável pela coerência semântica, uma macroestrutura pragmática, responsável pela coerência pragmática [...] não se estabelece sem levar-se em conta a interação, bem como as crenças, desejos, preferências, normas e valores dos interlocutores.

Assim, a partir da década de 1980, a “virada cognitiva” da LT fez ver o texto como o resultado da ativação de processos mentais, e passou-se a adotar a noção de modelos cognitivos, herdados da Inteligência Artificial e da Psicologia da Cognição. Nessa época, várias obras pioneiras dessa visão tiveram grande influência, inclusive no Brasil, como Beaugrande e Dressler (1981) e Charolles (1983) — este último um dos responsáveis pela expansão da noção de coerência textual, com o acréscimo do chamado “princípio de interpretabilidade do discurso”: na interação, até as aparentes incoerências entre os enunciados se desfazem.

Porém, a especulação sobre a separação entre fenômenos mentais e sociais motivou, na década de 1990, a “virada discursiva”. Numa perspectiva bakhtiniana, a LT adotou uma concepção sociocognitiva interacional ou dialógica da língua,

“[...] na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e por ele são construídos” [grifo da autoria] (Koch, 2008, p. 19).

A partir de então, brotaram, nos estudos da LT, noções relevantes para a compreensão dos processos de leitura e escrita, como a referenciação, as formas de progressão textual (articulação textual, progressão temática e progressão tópica), a dêixis textual, o processamento cognitivo do texto, os gêneros e a intertextualidade, entre outras.

De origem europeia, tais questões teórico-analíticas, com inevitáveis adaptações, encontraram sustentação, no Brasil, em expoentes como

Marcuschi (1983), Koch (1992, 1997) e Fávero (1991), cuja influência se estendeu a diversos pesquisadores, preocupados também com questões de linguística teórica e aplicada, dentre os quais os integrantes do GT da ANPOLL Linguística de Texto e Análise da Conversação.

Percebe-se, portanto, após esse breve histórico da LT, que o conceito de língua passou a considerar a perspectiva dialógica, e o conceito de texto acompanhou essa concepção. Numa abordagem textual-discursiva, o texto começou a ser visto como o lugar de interação, e o foco da análise, por sua vez, precisou passar pelos atores sociais e pelas situações de interação. Assim, na LT atualmente é mister refletir sobre as noções de leitura e escrita e, conseqüentemente, sobre seus desdobramentos, que contemplam os conceitos de tipologia e de gêneros textuais — e tal reflexão constitui uma das contribuições dos estudos textuais para a sala de aula.

No que se refere ao conceito de leitura, o debate acerca do que constitui e como se processa o ato de ler passou por diversos estágios, que refletem, de certa forma, a própria mudança da abordagem do texto, no âmbito da LT, segundo Koch (2004) e Koch e Elias (2006). Assim, houve um momento em que o foco recaía sobre o autor ou sobre aspectos mais estruturais, enfatizando o material linguístico; posteriormente, mereceram destaque os aspectos cognitivos envolvidos na leitura, numa perspectiva focada nos processos mentais postos em jogo pelo leitor, como os conhecimentos prévios (enciclopédico, linguístico, textual, intertextual, contextual). Atualmente, a concepção sociocognitiva, sem desconsiderar os aspectos citados, define leitura apoiando-se na interação leitor-texto, numa postura de produção de sentidos. Segundo Koch e Elias (2006, p. 11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo [grifos das autoras].

Portanto, o material textual fornece pistas para a leitura, mas o leitor, acionando conhecimentos prévios e utilizando estratégias, vai traçando seu caminho de leitura — o que constitui uma visão interativa no ato de

ler, de coconstrução de sentidos. Aprender a ler, mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras impressas tenham um significado que vai além do que está escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. A tarefa não pode, portanto, restringir-se à alfabetização ou às primeiras séries do ensino fundamental, mas deve estender-se durante toda a vida escolar, para que, de fato, se formem leitores com “o adentramento crítico dos textos propostos” (Silva, 1988, p. 4).

Assim, em uma perspectiva sociocognitiva e sociointeracionista, formar leitores críticos, preparados para eventos de leitura nos diversos momentos sociais dos quais participam, significa colocá-los em contato com o maior número possível de gêneros textuais — o que deveria ser enfatizado na escola. Segundo Marcuschi (2008, p. 208):

[...] em última análise, a *distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade*, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos Gêneros Textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua. Isso nos remete ao núcleo da perspectiva teórica dos estudos linguísticos sobre o texto e do texto aqui empreendido, ou seja, a visão *sociointeracionista* [grifos do autor].

Relacionada às práticas de ensino-aprendizagem do texto sob a égide dos pressupostos teórico-analíticos da LT, Marcuschi (1996) já nos dera uma resposta ligada à leitura: o ideal é antes despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos do que ensinar o discente a reconhecer e repetir os significados do texto; em outras palavras, exercício de compreensão, e não mera “copiação”. Há a necessidade, portanto, da exploração das marcas linguísticas deixadas no texto, mas sem esquecer sua relação com as características das situações de enunciação.

Quanto ao conceito de escrita, por ser ela um produto sócio-histórico-cultural, expô-la numa única definição é quase impossível. Com Koch e Elias (2009, p. 24), optamos pela concepção interacional (dialógica) da língua: enquanto a pessoa que escreve e seu destinatário são considerados “atores/construtores sociais, sujeitos ativos”, o texto é considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cogni-

tivos, sociais e interacionais. Ressaltam-se, entre as várias estratégias necessárias a quem escreve: a) ativação de conhecimentos (linguístico, enciclopédico, de textos e interacionais); b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, a fim de garantir a progressão temática; c) equilíbrio entre informações explícitas e implícitas, “novas” e “dadas”, dependendo do leitor e do objetivo da escrita; d) revisão da escrita em seu processo.

As autoras tratam, então, a escrita, na sua inter-relação autor-texto-leitor, considerando vários aspectos: a interação, as práticas comunicativas (gêneros e sequências textuais), a contextualização, a intertextualidade, a progressão referencial, a progressão sequencial e a coerência. Dessa forma, a escrita é entendida, desde a etapa de sua motivação, como uma atividade de produção textual inserida em uma prática social, e, por isso, os conceitos de tipologia e gêneros textuais são tão importantes para pensarmos leitura e escrita.

Atualmente, a reflexão sobre gêneros textuais, sustentada em grande parte no círculo bakhtiniano, acaba por encontrar pontos de interseção entre diferentes domínios: LT, Análise do Discurso (AD) e Pragmática. Nesse sentido, Brandão (2003, p. 39), ao comentar quatro tipos de classificação da tipologia textual¹, revela sua sugestão metodológica para aplicação desse conceito em sala de aula:

[...] acredito ser proveitoso para o professor operar com conceito de gênero tal como concebido por Bakhtin, juntamente com a classificação de tipos textuais de Adam, a qual vai permitir apreender, nas formas de textualização do gênero, a sua materialidade linguística.

Como reflexo das preocupações dos estudos de texto da segunda metade de 1980 — como os já citados pressupostos teóricos da LT —, houve grande preocupação, a partir da mesma época, quanto ao ensino pautado na análise textual. Os tipos prioritários de texto das propostas

1. Brandão (2003) revê as classificações de tipologias: a) funcionais (Buhler e Jakobson, 1963); b) enunciativas (Benveniste, 1996; Bronckart et al., 1985); c) cognitivas (Adam, 1987) e d) sociointeracionistas (Bakhtin, 2003).

curriculares clássicas — descrição, narração e dissertação —, tinham sido tomados como ‘conteúdos’ dos eixos procedimentais de leitura e produção de textos. Foi, na verdade, o triunfo do texto como objeto de estudo, embora não desvinculado de uma “gramática pedagógica no nível do texto”: a análise das (super)estruturas da narrativa e da dissertação, ao lado do despertar do ensino das noções de coesão e coerência.

Na década de 1990, em particular, tais influências foram notadas nas propostas de política de ensino. Convém ressaltar que nos PCNs, ao lado da defesa da abordagem dos diversos gêneros textuais orais e escritos, as sequências (tipologias) que compõem o texto se ampliaram, caracterizando-se como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (Adam, 1993). Dentre as perspectivas teóricas que nortearam a elaboração dos PCNs, podemos destacar, além da LT, a Pedagogia de Leitura, articuladas em pesquisas e propostas de atividades que visam a auxiliar os professores no trabalho com leitura e produção de gêneros textuais diversos para, no dizer dos Parâmetros, “criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (Brasil, 2000, p. 23). Além disso, numa perspectiva sociointeracional, os PCN de Ensino Médio observam, a respeito do aluno-escritor, que o homem é visto “como um texto que constrói textos” (Brasil, 2000, p. 18).

Refletindo na contribuição dos estudos textuais para a sala de aula, uma das propostas que se destacam na aplicação da teoria dos gêneros ao ensino é a de Sequências Didáticas, de Dolz e Schneuwly (2004, p. 97): “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essas sequências, organizadas em módulos, pretendem “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (idem, p. 100). A proposta é comparar textos quanto à estrutura, identificar o objetivo do texto e suas marcas linguísticas predominantes.

A ênfase da LT na análise de diversos gêneros textuais, numa visão sociointeracionista, destacando aspectos linguísticos, estruturais e contextuais, vem ao encontro das propostas dos PCNs para leitura e produção de textos como a base para a formação do aluno, considerando que a

língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Por isso, deve ser oferecida ao aluno uma diversidade de gêneros textuais.

O objetivo principal desse acesso a uma pluralidade de gêneros — orais e escritos — é desenvolver no aluno uma competência metagenérica, que, segundo Koch e Elias (2006, p. 102), “possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos”. Com uma fundamentação teórico-analítica da LT voltada ao ensino dos processos de compreensão textual e de produção de sentido, Koch e Elias (2009) apresentam, por exemplo, as principais estratégias à disposição dos produtores de textos no momento da escrita, trabalhando com textos de diversificados gêneros, inclusive produções de alunos. Vários gêneros textuais são analisados quanto ao plano composicional, ao conteúdo temático e ao ensino, nos quais elas destacam como as sequências tipológicas (tipologias) se mesclam para constituir os textos.

Preocupado também em disponibilizar informações a professores de todos os níveis sobre a constituição e o funcionamento da língua em textos, Marcuschi (2001) oferece subsídios para alcançar tais intentos. Em relação à tradição normativo-dicotômica das modalidades da língua — fala *versus* escrita —, o autor reavalia suas propriedades típicas de acordo com uma visão sociointeracional não dicotômica. Propõe também, no exercício de passagem do texto oral para o escrito, atividades de retextualização que envolvem aspectos tanto linguístico-textual-discursivos (idealização, reformulação e adaptação), quanto cognitivos (compreensão). Nessa mesma perspectiva, Fávero; Andrade; Aquino (1999) demonstram as operações de transformação do texto falado em escrito, reelaborando a proposta de Marcuschi (1993).

É nessa interseção entre os pressupostos teóricos da LT referentes à leitura e à produção de diversos gêneros textuais, orais e escritos, e a necessidade de priorizar, no ensino de língua, a competência comunicativa que se insere uma das grandes contribuições da LT. Segundo Travaglia (2003, p. 17), a proposta de ensinar a língua visando uso > reflexão > uso proporciona ao aluno um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas

de interação comunicativa” — e isso inclui uma abordagem produtiva com gêneros textuais que demonstre que os produzimos em situações reais de interação. A abordagem dos gêneros na escola deveria caracterizar-se por uma sistematização coerente e uma reflexão sobre os papéis dos interlocutores, os objetivos do texto e as estratégias necessárias para lê-lo/produzi-lo, entretanto isso nem sempre ocorre, principalmente quando analisamos os documentos oficiais, como os PCNs e alguns livros didáticos (cf. Santos, 2009).

Segundo Bunzen (2007) — que realça a multidisciplinariedade dos estudos da Teoria dos Gêneros —, em relação ao ensino de língua materna no Brasil, o recurso a tal teoria virou a “chave mágica” da resolução dos problemas, sobretudo por possibilitar uma ampla concepção de língua e de seus eixos de ensino: leitura, produção e análise linguística. Tal amplitude, porém, mostra a necessidade de cautela, evidenciada na questão conclusiva de Bunzen (idem, p. 9; grifo do autor): é importante observar, nos livros didáticos de português, “como os gêneros foram selecionados/tratados e quais domínios discursivos são priorizados neste percurso”.

Santos (2009) destaca em sua pesquisa que, além das discrepâncias teóricas, são poucos os livros didáticos de ensino médio que elaboram atividades especificamente com base nos gêneros. A maioria apresenta boa coletânea de textos, mas eles são trabalhados superficialmente ou como material de apoio para conceitos gramaticais e textuais que enfatizam as tipologias. Assim, como há instabilidade teórica nos manuais didáticos e os próprios PCNs oscilam na nomenclatura, nem sempre definindo os conceitos, as definições e as atividades dos manuais didáticos reproduzem as dificuldades enfrentadas por autores e professores na abordagem do tema, acabando por reduzir o tratamento dado aos textos a características superficiais de alguns gêneros específicos, seguidas de questões de caráter redutor no que se refere à análise dos textos.

Para Marcuschi (2008, p. 159), “As distinções entre um gênero e outro não são propriamente linguísticas, e sim funcionais”. Já Bunzen (2007, p. 22) alerta para a ausência de coerência teórico-metodológica, ao constatar que

[...] a recepção da *Teoria dos Gêneros*, seja ela de base mais textual ou discursiva, ainda precisa ser mais estudada e detalhada nos trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de língua materna. Precisamos saber o que estamos fazendo ao receber e didatizar esses conhecimentos, uma vez que um trabalho *com gêneros* (e não *sobre gêneros*) deveria estar fundamentado em uma concepção de língua menos formal ou normativa [grifos do autor].

Por isso, é necessário atentar para o alerta de Brandão (2003, p. 17): “Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática da interlocução”. E o que poderia configurar uma importante colaboração dos estudos textuais e discursivos para o ensino acaba por diluir-se, devido a teorias pouco compreendidas e mal-aplicadas — como se percebe nos PCN e nos livros didáticos.

Como um exemplo de reflexo da preocupação com o ensino do uso efetivo do gênero na escola a partir das contribuições da LT, podemos citar Koch e Elias (2009, p. 72). Ao comentar um artigo de opinião, as autoras destacam algumas características das sequências argumentativas, predominantes neste gênero textual, como “elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos”, que compõem a “organização ideológica de argumentos e contra-argumentos” (id., p. 72). A análise desses elementos e das estratégias colocadas em prática na leitura e na produção do texto serve como sugestão de atividade para docentes de ensino fundamental e médio, como se percebe no trecho a seguir, que ilustra os comentários das autoras (ibidem, grifos nossos):

Há tropas e há elite.

As tropas poderão ser policiais, *mas* a elite é sempre política.

As tropas poderão ser numerosas, dependendo da quantidade de conflitos para distribuir ou injustiça para administrar entre os muito pobres pelos mais ricos; *mas* a elite destes últimos será a mínima possível, para que os altos lucros geridos em sua posição não configurem maior distribuição e ascensão dos que precisam manter embaixo.

Nesse trecho, observa-se uma polarização entre tropas e elite, conforme podemos ilustrar no Quadro 1, a seguir, marcada por diversos recursos linguísticos: singularização de *elite* em oposição ao plural *tropas*; paralelismo sintático entre os segmentos que se referem às tropas e à elite, marcado pelos articuladores *e* e *mas* (grifados acima), reiterando o caráter dicotômico entre ambas; uso de modalizadores referentes às tropas (*poderão ser*), marcando o eixo da possibilidade, enquanto a elite recebe verbo no presente ou no futuro, marcando o eixo da certeza; paralelismo sintático e semântico, com as orações adverbiais finais colaborando para enfatizar a divergência de objetivos entre as tropas e a elite.

Quadro 1
Tropas versus Elite

Tropas		M A S	Elite	
poderão ser policiais			é sempre política	
poderão ser numerosas	dependendo da quantidade de conflitos para distribuir ou injustiça para administrar entre os muito pobres pelos mais ricos		será a mínima possível	para que os altos lucros geridos em sua posição não configurem maior distribuição e ascensão dos que precisam manter embaixo

Mais adiante, o mesmo artigo de opinião defenderá que há *uma* tropa de elite e *a* tropa de elite, mantendo a oposição destacada desde o início do texto, reiterada pelo uso dos artigos indefinido e definido, respectivamente, em mais um exemplo de paralelismo, pois essa construção é repetida várias vezes no texto (cf. seção 8.2.3, que cita papéis variados do artigo em textos). Finalmente, não há como ler esse texto sem lembrar do filme *Tropa de elite* e do debate que se seguiu à sua exibição em cinemas brasileiros: ilustra-se, aqui, o conhecimento de mundo do leitor, que consegue fazer *links* intertextuais e contextuais, conferindo sentidos outros ao artigo de opinião.

Exemplos como esses citados por Koch e Elias (2009) poderiam fazer parte do cotidiano das salas de aula brasileiras, com a intenção de formar

leitores críticos, mas ainda há muito a fazer em se tratando de ensino de leitura e escrita. Os problemas no trabalho com leitura e escrita na escola são consequência, principalmente, de dois fatores: não considerar os textos integrados a gêneros específicos, com características, estrutura, intencionalidade bem definidas; não perceber a leitura e a escrita como processos que só ocorrem na interação com o texto.

O que deve ser feito, em qualquer aula e em qualquer atividade, é considerar o texto “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Marcuschi, 2008, p. 72). Portanto, independentemente do gênero textual, o material produzido e lido pelos alunos faz parte de uma situação de interação, pressupõe um interlocutor e tem uma finalidade. Assim, o texto deixa de ser algo abstrato, cujo único objetivo é servir de avaliação do professor, para passar a manifestar ideias, emoções, desejos e descobertas dos alunos.

Enfim, o trabalho com texto escrito na escola muito tem se beneficiado das contribuições da LT de visão sociointeracional, mas, na prática didática, o ideal é que o aluno seja efetivamente instrumentalizado para assumir sua função social e reflexiva, rompendo a barreira escola/vida.

2.2 Oralidade

A questão da oralidade e de seu lugar no processo de produção e compreensão de texto, bem como na interação, são objetos prestigiados no percurso de investigação dos estudos textuais brasileiros. Para Koch (2004, p. xiv),

[...] a partir da década de 90, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, **o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita**, bem como **o estudo dos gêneros textuais**, este agora conduzido sob outras luzes — isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar

lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor [grifos nossos].

Considerado tema de relevância no percurso histórico de consolidação do campo dos estudos textuais no Brasil, o texto falado constitui-se em lócus do diálogo desses estudos tanto com o campo da Linguística, quanto com as ciências cognitivas, com a literatura e, questão central em nossa discussão neste capítulo, com a educação.

A natureza da abordagem do texto falado, nesse percurso, estabeleceu-se com base no tipo de implicação que se constrói entre duas dimensões da linguagem que lhe são constitutivas: os recursos do meio de produção e as condições discursivas em que se concebem os gêneros e as práticas orais.

O foco no meio de produção permitiu a descrição de textos falados em duas direções: seja em sua relação preferencial com a escrita, com a materialidade gráfica (Galembek, 2009), seja em sua relação com os elementos prosódicos e cinésicos que atuam na organização da fala.

Já o foco nas condições discursivas permitiu tanto a problematização das relações complexas do texto falado com outros registros semióticos — imagens fixas e animadas, efeitos sonoplásticos etc. —, quanto a descrição da organização de gêneros orais e a análise de seu funcionamento em contextos interacionais particulares, mediados ou não.

No percurso dos estudos textuais, é a concepção sociocognitiva, segundo a qual “não há possibilidades integrais de pensamento ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos” (Koch, 2004, p. 32), que não apenas abre espaço para uma abordagem conjugada de meio de produção e concepção discursiva do texto falado, como também permite pensar seus modos de organização e funcionamento em uma dada prática social, como a educacional.

Dois investimentos podem ser apontados como relevantes nas incursões dos estudos textuais pelo campo educacional:

- a descrição de fenômenos linguísticos de natureza textual na interação oral em sala de aula (Silva, 2005) ou o comportamento do

par *pergunta-resposta* (Gomes-Santos & Almeida, 2009), bem como do funcionamento de um evento particular de interação, tal como a *aula* (Marcuschi, 2005);

- a descrição de gêneros orais, escolares ou escolarizados, de sua produção e recepção na interação escolar (Gomes-Santos, 2009; Goulart, 2006; Koch, Bentes e Nogueira, 2003; Alves, 2009).

Para ilustrar cada um desses desenvolvimentos, retomamos a seguir alguns estudos visando apontar alguns modos com que a reflexão sobre textos e práticas orais da escola pode enriquecer a descrição de fenômenos textuais já investigados e inspirar a investigação de outros.

2.2.1 A interação oral na aula

O estudo da interação oral na aula contemplou a descrição tanto de fenômenos textuais particulares na interação entre professor e aluno, quanto da organização textual global do evento ou gênero aula.

O trabalho de Silva (2005) é representativo do primeiro investimento. O autor propõe abordar as interrupções na aula expositiva. Com base em seis máximas para explicar casos de interrupção na interação, conforme propostas por Lycan (1977, p. 23 apud Silva, 2005, p. 26-7), Silva busca “[...] definir o tipo de interrupção e qual a intenção que norteia o interlocutor a interromper” (p. 27). Pela própria natureza dos dados com que lida (sem informações de caráter mais etnográfico, por exemplo), o autor centra sua atenção sobre os efeitos do comportamento das interrupções na interação privilegiando seu grau de aderência com relação ao modelo de Lycan (se as interrupções o violam ou não).

Já um estudo representativo do foco na aula expositiva em sua organização mais global é o de Marcuschi (2005). Nele, o autor enfatiza a necessidade de considerar, na abordagem dos fenômenos textuais que organizam a aula, a natureza constitutivamente flutuante e plástica da interação, bem como a necessidade de ir além do *puramente verbal*:

A interatividade tem a ver com a noção de dialogismo bakhtiniano (uma natural e necessária relação com o outro) e não tanto com a noção de diálogo da Etnometodologia e da Análise da Conversação. O diálogo é apenas uma das tantas formas de interagir numa aula expositiva, havendo formas não verbais como o olhar, os gestos, os movimentos do corpo e outras estratégias interativas eficazes. A atenção para a interação **puramente verbal** pode não ser a melhor opção em certos momentos (Marcuschi, 2005, p. 47, grifo do autor).

Admitir a natureza plástica da interação na sala de aula coloca pelo menos dois desafios ao pesquisador: i) a eleição da unidade de análise com que se pretende operar e ii) a consideração de determinações relativas às condições de produção do texto oral.

Quanto ao primeiro desafio, o problema tem a ver com a própria noção de aula: trata-se de uma unidade administrativa (com duração, em média, de 45 a 50 minutos na escola brasileira) que nem sempre recobre o conjunto de interações que se podem operar em torno de um objeto de ensino e de um objetivo didático particulares. Para responder à necessidade de operar com uma unidade de análise que dê conta de temporalidades que vão além do tempo da burocracia escolar, Schneuwly (2000, p. 25) prefere a noção de episódio e o define como “[...] um evento de duração variável cuja dimensão temporal é definida pelo fato de que o *meio/cenário* criado permanece idêntico, voltado a um mesmo objetivo didático”.

Quanto ao segundo desafio, o trabalho de Gomes-Santos e Almeida (2009) é um exemplo da tentativa de tomar a interação oral em sala de aula em sua dimensão, ao mesmo tempo, textual e didática. Os autores buscam compreender os modos como o par dialógico pergunta-resposta ordena a interação didática ao mesmo tempo em que é por ela ordenado.

Ainda a propósito desse segundo desafio, o episódio descrito a seguir (Santos, 2005) ilustra o interesse em contemplar a dimensão multimodal da interação em sala de aula como constitutiva de sua materialidade discursiva. Nesse episódio, o tópico discursivo é a reprodução das bactérias, para a abordagem do qual L1 faz a seguinte pergunta: *antes dela se dividir em duas o que é que ELA FAZ para garantir /.../ a gente já viu isso /.../*

pra garantir que as duas novas bactérias sejam exatamente iguais a ela? Vejamos, na Figura 1, a seguir, como se configura a troca interacional:

Figura 1

Interação oral entre professora e alunos em aula sobre *reprodução das bactérias*



L1 antes de se dividir ela (a bactéria) vai se dividir em duas... mas antes dela se dividir pra garantir que essas duas novas bactérias sejam exatamente iguais a ela... o que é que essa bactéria faz?

L4 multiplicar

L1 quase isso.. ahn

L6 se reproduz

L1 se reproduz?... não ((L1 espalma as mãos para frente e vira-se para o lado direito fazendo um gesto de negação com ela)) porque ela se reproduz quando ela se divide... antes de se dividir o que é que ela faz gente? Quase o que você falou não é multiplicar... o que é que ela faz com tudo o que ela tem? ela...

L4 ela dupli:ca... ((fala num tom quase inaudível))

L1 ...ela DOBRA... tudo o que ela tem porque aí... aí ao dobrar... quando ela se dividir em duas... as Duas resultantes vão ser exatamente iguais a ela... vão ou não? ((com a resposta de L4, a professora dá-lhe um sorriso de satisfação e esta lhe sorri também)).

À pergunta formulada, L1 recebe respostas que se aproximam da esperada. Uma delas é: *multiplicar...* dada por L4. L1 enfatiza que sua resposta é *quase isso*, utilizando, juntamente com a sua produção linguística, movimentos de *mais ou menos* com a mão direita, querendo mostrar que a resposta esteve próxima da correta. Outra resposta dada a essa

mesma pergunta é a seguinte: *se reproduz*, produzida por L6. A professora faz um gesto de negação; em seguida, cruza os braços, esperando pela resposta de algum aluno.

Mais uma vez, L4 dá sua resposta: *duplica*. Sendo essa a resposta esperada, L1 dirige um sorriso de satisfação para L4, e esta também o faz. Nesse momento, percebe-se a contribuição do gesto expressivo não somente para uma melhor interação entre professor e alunos, mas também para a construção de sentido em sala de aula. Com a utilização da expressão facial, mais especificamente, o sorriso, L1 traduz todo o seu assentimento em relação à resposta de L4, efetivando-se a interação mista pela mistura de ações verbais e não verbais.

2.2.2 Apropriação e produção de gêneros orais

A investigação dos modos de apropriação e produção de gêneros orais nas práticas escolares é um investimento identificado com o interesse dos estudos textuais pelo conceito de gênero textual. Um importante investimento nessa direção foi a reflexão sobre práticas situadas de recepção e produção de gêneros textuais.

Quatro trabalhos podem ser apontados como exemplos desse investimento. O primeiro é o trabalho de Bentes, Koch e Nogueira (2003) sobre a recepção do gênero telenovela por universitários. Segundo as autoras, é da atenção às práticas de recepção que pode decorrer a reflexão sobre o processo de construção de um conhecimento metagenérico por parte dos sujeitos. Os saberes sobre um determinado gênero mobilizados em uma determinada prática interativa, em seu conjunto, constituiriam uma certa competência do sujeito, competência que conjugaria, ao mesmo tempo, saberes sobre os conteúdos temáticos em foco no gênero, sobre os parâmetros da situação comunicativa em que o gênero circula e sobre os mecanismos que configuram sua materialidade linguística. Tratar-se-ia de uma competência genérica (ou metagenérica, como já abordado em 2.1).

O trabalho de Goulart (2006) propõe, por sua vez, o estudo do processo de apropriação do gênero exposição oral por alunos de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, acompanhando, para tanto, uma sequência de ensino desse gênero. Já o estudo de Gomes-Santos (2009) propõe descrever e analisar o processo de produção do gênero debate regrado, no contexto de práticas de ensino-aprendizagem de língua materna, em turmas de ensino médio de uma escola pública. Nesses dois casos, o gênero oral em foco constitui-se objeto de ensino das práticas didáticas consideradas.

Finalmente, vale mencionar o estudo de Alves (2009) sobre o processo de apropriação do gênero exposição oral por crianças do 4º ano do ensino fundamental. Retomando uma pequena parte dos dados nele considerados, visamos apontar para a necessidade de incrementar a reflexão sobre as relações complexas da produção do texto falado com outros registros semióticos que não apenas a escrita — gesto, direcionamento do olhar, imagem etc.

O gênero exposição oral foi objeto de estudo de uma sequência de ensino que consistiu na implementação das seguintes atividades:

(I) Atividades de reconhecimento e produção preliminar da exposição oral.

- a leitura de textos (em grupos de alunos) sobre temas diversos, seleção de informações e exposição delas para a turma.
- escuta de um programa educativo televisivo (*De onde vêm?*) e preenchimento de *ficha de escuta*.

(II) Atividades de planejamento e realização da exposição inicial

- planejamento da primeira exposição: distribuição dos alunos por grupos de trabalho e sorteio de um tema específico entre sete temas escolhidos previamente pelo professor: chuva, cobras, formigas, papel, nuvens, vento.
- realização da primeira exposição planejada sobre o tema sorteado.

(III) Atividade de avaliação da exposição inicial

- confronto das exposições realizadas: os alunos assistiram à gravação dessas exposições e preencheram uma ficha que visou averiguar suas percepções sobre a tarefa realizada por si próprios e pelos colegas.

(IV) Atividades sobre a organização textual global e os recursos de construção da textualidade do gênero

- proposição de exercícios em torno da organização textual global do gênero e dos recursos linguísticos que contribuem na construção de sua textualidade (por exemplo, expressões usadas para fazer a apresentação do grupo, anunciar o assunto da exposição, dizer qual será a ordem de exposição de cada colega do grupo etc.).

(V) Atividades de planejamento e realização da exposição final

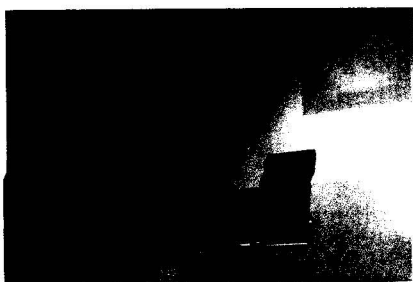
- planejamento da produção final: distribuição dos alunos em novos grupos e sorteio novamente dos temas abordados na primeira exposição. Após o sorteio, entrega dos textos-base correspondentes a cada tema, os mesmos que haviam sido utilizados anteriormente.
- execução da exposição final com uso de recursos de exposição produzidos pelos alunos: cartazes e transparências.

Entre as considerações sobre os modos como as crianças se inseriram no processo de implementação das atividades dessa sequência de ensino, está a promoção de tarefas que exigiram dos alunos o desafio não apenas da elocução pública, mas da elocução pública compartilhada, uma vez que a exposição foi realizada em grupo, para os colegas da turma e o professor. Um dos componentes que complexificaram a tarefa na passagem da exposição inicial para a final foi o uso de recursos materiais nessa última, e os efeitos desse uso nas relações que se foram tecendo, ao longo da exposição, do texto falado com os textos e imagens dos cartazes e das transparências, mediadas pelo gesto.

A esse propósito, entre as ocorrências analisadas por Alves (2009), há duas do gesto dêitico de apontar bastante significativas por envolverem o uso do retroprojetor e de textos e imagens em transparências. Na primeira ocorrência, a aluna *aponta* para a imagem projetada na parede, lexicalizando o gesto pelo uso do dêitico *aqui*.

Figura 2

Exp. oral final (GP06 — O vento)



25':54".9

FB (...) hoje nós vamos falar sobre o assunto: do vento... ((aluna liga o retroprojeto)) **aqui** você vê a figura do/ do vento que corre ao longo da tempestade... que vai levando a árvore ((aluna aponta para a imagem no retroprojeto))

Na ocorrência a seguir há o uso de uma expressão dêitica (*esse daqui*) acompanhada do gesto de *apontar* (para o tipo de papel de que trata a criança em sua exposição). O curioso dessa ocorrência está na simultaneidade da elocução oral da aluna com o gesto de apontar, que não apenas é lexicalizado, mas projetado: o gesto é, a um só tempo, dito e representado visualmente.

Figura 3

Exposição oral final (GP03 — O papel)



11':04".9

GM (...) as gráficas também usam papel no tamanho A3 que é esse daqui ((aluna aponta para o tipo de papel A3 na transparência)) que é esse tamanho bem aqui... principalmente para a dimensão/ as dimensões são agrupadas em tipos de famílias onde os valores cres/ crescem nas seguintes proporções (...)

Estudos como os apresentados apontam para a relevância do investimento dos estudos textuais na reflexão sobre o lugar do texto falado na prática escolar. As descrições e análises neles propostas indicam que um trabalho sistemático com a oralidade na escola implicaria:

i) um pressuposto — a escola como espaço de diálogo e de construção pública de sentidos;

ii) uma distinção teórica — entre “meio” (a fala — o meio físico) e “concepção” (as condições de produção da fala) — que ajuda a qualificar a complexidade da oralidade em práticas como a escolar;

iii) um aparato didático que contemple a distinção mencionada, ou seja, a natureza multidimensional da oralidade, e que responda à multiplicidade de práticas de que o aluno já se apropriou, na escola ou fora dela.

As práticas escolares estão entre aquelas em que o texto falado é produzido de modo bastante complexo, assumindo finalidades e configurações bastante particulares em função das múltiplas linguagens que circulam na escola. Os estudos textuais captaram em grande medida essa complexidade da fala escolar e esse continua sendo um terreno de reflexão a ser ainda bastante revisitado.

2.3 Gramática

Quando buscamos relacionar textualidade, gramática e ensino, é preciso começar por explicitar o que se está entendendo por gramática para afastar algumas concepções de gramática reducionistas quanto ao que faria parte da gramática de uma língua. A gramática da língua é o próprio mecanismo linguístico (sua constituição e funcionamento) que, explicitado resulta na gramática descritiva, cuja função é exatamente dizer como a língua se constitui e como funciona. O longo período (aproximadamente 3.000 anos) em que os estudos linguísticos se concentraram apenas nos níveis lexical e frasal terminou por consolidar uma perspectiva de que a gramática da língua só é constituída pelos fatos observados nestes níveis. Fatos essencialmente relativos ao planos fonológico, morfológico e sintático e também alguns elementos do plano semântico.

Somente no século XX, e mais exatamente a partir da década de 1960, é que os estudos linguísticos (cf. seção 2.1) voltaram seu olhar mais ou menos simultaneamente para as questões do nível textual e do funcionamento discursivo dos textos na interação comunicativa. Surgiam os estu-

dos enunciativos e passou-se, então, a incluir na gramática descritiva uma série de fatos sobre a língua que só se percebiam no nível textual: a) as questões relacionadas aos mecanismos e recursos de coesão; b) os fatos relacionados ao estabelecimento da coerência do texto; c) a questão das categorias de texto (tipos, subtipos, gêneros e espécies);² d) a dimensão argumentativa dos recursos linguísticos, e) o funcionamento textual discursivo dos diversos recursos da língua.³

Essa nova perspectiva chamou a atenção para o fato de que a língua funciona por meio de textos na interação comunicativa e levou à proposição de que o objetivo básico do ensino de língua materna (e também estrangeira) devia ser o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, da capacidade de produzir e compreender textos adequados à produção de determinados efeitos de sentido em determinada situação concreta de interação comunicativa (cf. Travaglia, 1996, cap. 1).

Por destacar um fato que por muito tempo foi absolutamente ignorado, a perspectiva textual-discursiva, como abordado nos itens anteriores, acabou por exercer uma grande influência nos programas e orientações oficiais para o ensino de língua materna e também estrangeira que passaram a colocar como central o ensino por meio de textos, inclusive os seus gêneros como instrumentos de atuação em esferas de ação social (Bakhtin, 1992) ou domínios discursivos (Marcuschi, 2002). Veja-se, por exemplo, os PCNs que colocaram os gêneros como o centro do ensino de língua. Todavia, cremos que muitos fatos da língua não são categorias de texto dependentes e nem tudo pode ficar ligado apenas aos gêneros no ensino do uso dos recursos da língua (Travaglia, 2004a), embora cada recurso tenha um funcionamento textual-discursivo.

2. Estamos utilizando aqui o quadro teórico proposto por Travaglia (1991, 2001, 2007).

3. Basicamente os recursos da língua são: a) todas as suas unidades e seus tipos: no plano fonético-fonológico (sons, fonemas, sílabas), morfológico (morfemas: sufixos, prefixos, desinências das flexões, raízes ou radicais), lexical (palavras); sintático (sintagmas, orações, frases, períodos simples ou compostos), semântico (semas = traços de significado de uma palavra, campos semânticos), textual (os textos e seus diferentes tipos, subtipos, gêneros e espécies); b) todas as formas de construção (ordem direta ou inversa, a ordem em geral, coordenação, subordinação, repetição, elipse etc.); c) as categorias gramaticais: gênero, número, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto; d) recursos suprasegmentais tais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo; e) outros (cf. Travaglia; Costa; Almeida, 2005, p. 14).

O discurso sobre o ensino mudou, enfatizando que se deve deixar de ensinar teoria gramatical ou dar a ela um mero papel de mediação, de recurso auxiliar para referência mais precisa de elementos da língua, porque o ensino de teoria gramatical não leva ao desenvolvimento da competência comunicativa e ao uso adequado dos textos na interação comunicativa. Todavia, a teoria permanece fundamental para o professor como subsídio para a constituição das atividades de ensino-aprendizagem. Esta postura ainda não é amplamente adotada, no sentido de ter mudado fundamentalmente as atividades de ensino, sobretudo quando se trabalha com os recursos linguísticos ou com o que se chama na pedagogia do ensino de línguas de “reflexão linguística” ou “conhecimentos linguísticos” (como se tudo sobre o funcionamento dos textos não fosse também conhecimento linguístico e portanto gramática).

Travaglia (1996, 2004) recomenda, para o desenvolvimento da competência comunicativa, que sejam trabalhados os **recursos linguísticos na sua dimensão significativa nos planos semântico e pragmático e nos níveis textual e discursivo**, configurando o que o autor chamou de “atividades de gramática reflexiva”, em que se discute o que um dado recurso significa ou pode significar e em que situação pode ser usado e produzir determinado efeito de sentido ou outro.⁴

Assim, por exemplo, muito mais importante do que discutir com os alunos uma definição de “artigo”, a existência ou não dessa classe de palavras, é fazer o aluno perceber a potencialidade significativa e funcional das duas palavras que se tem reputado como pertencendo a tal classe de palavras (*o, um*) e de suas flexões (*a, os, as/uma, uns, umas*). Assim, mais do que determinar o substantivo e marcar-lhe o gênero e o número (função compartilhada com pronomes, numerais, adjetivos) estas palavras (os artigos) podem:

a) marcar a introdução de novas entidades no texto (*um*) ou a retomada delas (β), marcando a entidade como nova ou conhecida / dada, com

4. Segundo Travaglia (1996, 2003), as atividades de gramática reflexiva teriam o auxílio das atividades de “gramática de uso” e de “gramática normativa” no desenvolvimento da competência comunicativa.

influência em como se deve ler um texto em aspectos de referenciação [Meu primo visitou o sobrinho doente de sua namorada, **o** menino (= o sobrinho) chutou-lhe a canela/ Meu primo visitou o sobrinho doente de sua namorada. **Um** menino (= outro que não o sobrinho) chutou-lhe a canela];

b) marcar comparação de vários modos: seja com um expoente dentro de uma categoria (Ele joga bola mas não é **um** Pelé), seja colocando algo ou alguém como o expoente máximo dentro de uma categoria (Betânia é a cantora);

c) marcar quantidade total em um conjunto dado como em “Os meus filhos viajaram” (= todos os filhos, contrapondo-se a um/alguns/poucos/nenhum dos meus filhos viajou/viajaram) ou quantidade aproximada (Esta cidade tem **uns** duzentos mil habitantes);

d) alterar o sentido por sua presença ou ausência (Eu não quero ser dona de casa, mas sim dona da casa);

e) equivaler a um adjetivo ou caracterizador em função de uma entonação especial da frase e de ênfase no artigo (Jo-ão-dan-çou-com-**U-M-A**-me-ni-na = menina linda, sexy, maravilhosa etc.);

f) sugerir intimidade a partir do valor de algo conhecido, quando se usa o definido *o* e suas flexões antes de um nome próprio e, a partir daí, ser usado argumentativamente, por exemplo para sugerir a importância de alguém, como numa situação em que alguém dissesse “Vou para casa, pois vou receber o X” (X = presidente do Brasil no momento: Fernando Henrique, Lula).

A alternância entre *o* e **um** vai dar possibilidades de efeitos de sentido diversos. Evidência desse fato é o exemplo transcrito abaixo, com alguns comentários, apresentado por Travaglia (2009, p. 69): em (8a) o botequim é conhecido pelo interlocutor; e em (8b) acontece o valor de comparação apontado no item (b), supracitado.

(1) *Artigo*

(8) “Às pessoas que eu detesto, diga sempre que eu não presto / Que o meu lar é **o** botequim, que eu arruinei sua vida, / Que eu não mereço a comida que você pagou pra mim”. (**Último desejo** — Noel Rosa)

a) O meu lar é **o** botequim.

b) O meu lar é **um** botequim.

O músico usou a forma com o artigo definido como em (8a). Poderia ter usado o artigo indefinido como em (8b). Com o definido algumas possibilidades significativas aparecem: a) ele é frequentador assíduo do botequim de modo que se pode até dizer que ele mora lá, que lá é a casa dele. Permanecer muito no botequim pode qualificar alguém como boêmio, malandro, beerrão, alguém que não presta, como parece acontecer no texto da letra da música; b) ele realmente mora no botequim, sendo ou não seu proprietário (situação comum: alguém toca um estabelecimento comercial e mora nos fundos, por exemplo). Com o indefinido há outras possibilidades: a) efeito semelhante ao de 8a para o definido apenas que nesse caso os interlocutores não têm um conhecimento comum sobre o botequim que é habitualmente frequentado pelo falante; b) por outro lado o indefinido tem um valor de comparação que não existe no definido e, neste caso, a pessoa pode morar em uma casa que, por seu aspecto ou por seu uso (por exemplo, chamando sempre amigos para beber e comer petiscos), é considerada um verdadeiro botequim (Travaglia, 2009a, p. 69).

Os estudos sobre **coesão**, por sua vez, levaram os professores a trabalhar cada vez mais a questão da referência e da conexão em seu papel textual, e pró-formas (pronomes sobretudo, mas também advérbios, numerais, nomes genéricos, sinônimos, hiperônimos/hipônimos, expressões nominais etc.), elipse (recursos de coesão referencial), bem como conectores (recursos de coesão sequencial) passaram a ser vistos não apenas como recursos de substituição ou de ligação de frases, mas como elementos importantes para o estabelecimento do sentido do texto e seu funcionamento (Koch, 1989).

Passou-se a observar que os mecanismos e recursos de coesão referencial não tinham um simples papel de substituição para evitar repetição, o que levou à elaboração de exercícios como os que transcrevemos abaixo, de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009a).

(2) Aprendendo mais sobre coesão

A substituição de palavras, expressões ou trechos por um pronome acontece não apenas para evitar repetição desnecessária. Ela também ajuda a relacionar

os elementos do texto, a informar que ainda estamos falando de uma mesma coisa. Além disso o pronome não é a única forma de fazer tudo isso.

Para evitar repetição desnecessária e relacionar os elementos do texto muitas vezes não escrevemos ou falamos nada, simplesmente omitimos o que já foi dito. Veja no exemplo abaixo, em que (?) foi usado, cada vez que se omitiu o trecho em negrito:

“O homem que me comprou levou-me para uma fazenda, (?) meteu-me nos pés e (?) andou comigo ao sol, à chuva, sobre pedras, sobre lama. Quando não prestei para mais nada (?) atirou-me ao lixo.”

1. Imagine se, no lugar de (?), o autor tivesse repetido “o homem que me comprou”... Para você ter uma ideia de como o texto teria ficado ruim, leia-o substituindo (?) por “o homem que me comprou”. O que você achou?

Resposta: Com todos os termos explícitos o texto ficará assim: **“O homem que me comprou** levou-me para uma fazenda, **o homem que me comprou** meteu-me nos pés e **o homem que me comprou** andou comigo ao sol, à chuva, sobre pedras, sobre lama. Quando não prestei para mais nada **o homem que me comprou** atirou-me ao lixo”.

A ideia é que o aluno perceba que sem a elipse o texto se torna desnecessariamente “pesado”, repetitivo, enfadonho.

(Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes, 2009, p. 136-137)

(3) Aprendendo mais sobre coesão

1. No Capítulo 7 vimos que os pronomes podem ser usados para substituir e retomar o nome de seres (substantivos) que já foram citados antes no texto. Às vezes podemos usar um substantivo para substituir outro. Veja o exemplo abaixo do texto “O coelho e o cachorro”:

a) “Eram dois vizinhos. O primeiro vizinho comprou um coelhinho para os filhos. Os filhos do outro vizinho pediram um bicho para o pai. **O doido** comprou um pastor alemão.”

Veja que “o doido” substitui e retoma “o pai”. O autor podia ter usado o pronome “ele” no lugar de “o doido”:

b) Eram dois vizinhos. O primeiro vizinho comprou um coelhinho para os filhos. Os filhos do outro vizinho pediram um bicho para o pai. **Ele** comprou um pastor alemão.

Dizer do modo como o autor disse (usando “o doido” para substituir e retomar “o pai”) não é a mesma coisa do que dizer do modo que propusemos em b, com “ele” em vez de “o doido”? Discuta com seus colegas e diga qual é a diferença.

Resposta: Ao usar “o doido” para substituir e retomar o pai, o produtor do texto já coloca sua opinião sobre a ação do pai de comprar como animal de estimação um cachorro: era uma loucura, porque ia gerar problemas, pois o cachorro podia perseguir e matar o coelho.

Professor(a), o aluno deve ir percebendo aos poucos que os recursos de coesão atuam de modo diverso na construção do texto e não podem ser escolhidos aleatoriamente. Embora a função básica, por exemplo, dos recursos de coesão referencial por substituição seja a mesma (substituir e retomar) há diferenças de significação e de função que não podem ser esquecidas na escolha, para constituir os textos.

2. Procure nos textos desse capítulo outros dois exemplos em que o produtor do texto usou um substantivo para substituir outro, ou uma expressão ou um trecho. Explique que ideia o novo substantivo acrescenta no texto a respeito do mesmo ser.

(Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes, 2009, cap.10, p. 217 — com cortes)

Esse tipo de exercício faz o aluno perceber como é preciso processar a referência de determinados recursos utilizados no texto como indicando o mesmo referente para compreender o que é dito (oralmente ou por escrito), mas ao mesmo tempo perceber que a utilização de tais recursos tem funções diversas na constituição do texto e seu funcionamento numa dada situação de interação. Sem eles, o texto se tornaria mal construído, mas também há outros elementos envolvidos, como, por exemplo, a direção argumentativa que se instaura ao dizer o referente de um modo ou de outro. Pronomes, advérbios, numerais e outros recursos usados como pró-formas, bem como a elipse deixam de ser apenas classes de elementos a serem classificados, para cumprir uma tarefa escolar e passam a ter significação na vida dos alunos, pois estes vêm a compreender como eles significam e atuam na comunicação.

O espaço é pequeno para expor tudo o que se tem aprendido por meio da LT e pode ser utilizado no ensino, mas os poucos exemplos mostram que a grande contribuição da LT foi justamente esta: permitir que

no ensino se saísse do mero reconhecimento e classificação de unidades e se passasse para atividades que permitem o desenvolvimento da competência comunicativa, justamente porque permite saber como os recursos da língua funcionam nos textos e no discurso como pistas e instruções de sentido.

Os aspectos relativos à **coerência** trouxeram muitas contribuições ao ensino de produção e compreensão de textos. Assim, por exemplo, o efeito dos fatores de coerência (conhecimento de mundo, conhecimento linguístico, conhecimento — de mundo e linguístico — partilhado, inferências, fatores pragmáticos, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, focalização, intertextualidade, relevância, consistência) (Koch e Travaglia, 1989, 1990) no estabelecimento de um efeito de sentido na compreensão do texto e o controle dos mesmos na produção do texto revelaram-se e têm se revelado extremamente produtivos no ensino.

Apenas para apresentar um exemplo vamos lembrar a aplicação ao ensino de um elemento fundamental na coerência: o efeito de sentido global, responsável pela mesma (Travaglia, 2009a). A coerência acontece quando se estabelece uma unidade de sentido global para o texto como um todo a que a LT chamou de “macroestrutura” e que seria o “gerador” de todo o texto, à medida que dele derivam todos os elementos presentes no texto, ou seja, este sentido global que é a macroestrutura aparece em cada informação, em cada segmento do texto, em cada recurso linguístico utilizado. Este fato permite realizar atividades de compreensão de texto bastante significativas, aplicando-se esse elemento da gramática da língua. Antes de falarmos dessas atividades de compreensão, julgamos necessário lembrar ainda que:

a) a unidade de sentido global do texto também foi chamada de “tópico discursivo” definido, segundo Jubran; Travaglia et al (1992) pelas propriedades de contração e organicidade, esta em dois planos: o hierárquico e o sequencial. Como dizem os autores:

a topicalidade desponta como um princípio organizador do discurso, que apresenta, portanto, no plano de sua realização, **uma estrutura passível de**

ser identificada e analisada. A descrição dessa estrutura baseia-se, assim, numa concepção de tópico entendido como unidade que comporta, além da propriedade de centração, uma segunda propriedade fundamental, a da *organicidade* (Jubran, Travaglia et al., 1992, p. 362) [grifos nossos].

Portanto “O **tópico discursivo** é visto também como esta ideia central, mas como ideia hierarquicamente superior e subordinante de outras ideias (ou subtópicos) presentes em segmentos do texto, considerados então como subtópicos” (Travaglia, 2009a, p. 2). A organicidade hierárquica introduz a ideia de subtópico na estrutura tópica do texto que será analisada.

b) a unidade de sentido global do texto também foi chamada de “**tema**” do texto, conceito que enfoca “a ideia central do texto mais como a intencionalidade ou objetivo perceptível no texto, seja esta intencionalidade/objetivo do produtor do texto ou não” (Travaglia, 2009a, p. 2).

Estes conceitos de macroestrutura, tópico discursivo e seus subtópicos e tema

podem ser transformados em alguns tipos de atividades de ensino/aprendizagem de língua materna que passamos a especificar e exemplificar.

Os tipos de atividades são:

A) Na leitura ou compreensão de textos:

- a) determinação do tema/tópico discursivo/macroestrutura do texto;
- b) determinação dos segmentos tópicos e de seus tópicos (subtópicos) ou ideias centrais;
- c) processamento cognitivo de informações para retenção.

B) Na produção de textos:

- a) produção de um texto com dado tópico discursivo, tema ou macroestrutura e um determinado objetivo;
- b) elaboração de um esquema de subtópicos para desenvolvimento de um tópico e produzir um texto ou produzir o texto segundo um esquema dado;
- c) elaboração de resumo (Travaglia, 2009a, p. 4).

Outro campo de estudo da LT importante para o ensino de gramática é o estudo das **categorias de texto (tipos, subtipos, gêneros e espécies)**

(Travaglia, 2007). Com o advento dos PCNs na década de 1990, ganhou vulto, como visto, a questão dos gêneros textuais, uma vez que os PCNs pediam que o ensino de língua fosse desenvolvido em torno dos gêneros. Esta recomendação causou dificuldades muito grandes aos professores que começaram a buscar subsídios para ela, levando os linguistas a desenvolver um número significativo de trabalhos nesta área, que, todavia, devido ao grande número de categorias de texto, permanece ainda com uma carência significativa de estudos.

A partir dos elementos descobertos pelos estudos realizados, foram ensaiados os primeiros passos na busca de estruturação de atividades para o trabalho com os gêneros e a partir dos gêneros; todavia, o que se tem visto é a inserção da teoria sobre categorias de texto e não a busca de atividades subsidiadas por este conhecimento que leve o aluno a desenvolver o domínio da língua, sua competência de uso.

Não vamos apresentar aqui atividades que concretizem possibilidades de ensino a partir do conhecimento sobre as categorias de texto. Queremos, entretanto, chamar a atenção para alguns campos de trabalho de correlação entre a teoria sobre as categorias de texto e mais especificamente sobre os gêneros e o trabalho em sala de aula, que são perspectivas de trabalho para a LT.

1) A pesquisa e o conhecimento sobre gêneros de texto podem subsidiar um trabalho de produção e mesmo de compreensão de textos sempre levando em conta o contexto, já que ao trabalhar com os gêneros é-se obrigado a trabalhar dentro de um contexto, visto que o gênero é um instrumento específico para a ação na sociedade por meio da comunicação, da interação linguística. A escola deixaria finalmente de trabalhar a produção e a compreensão de textos sem considerar o contexto de interação comunicativa deixando-se a redação escolar pela atividade de produção de textos para a comunicação efetiva.

2) O conhecimento de características das categorias de texto (tipos, subtipos, gêneros e espécies) em termos de estrutura composicional, de conteúdos enquanto tipos de informação dizíveis em uma categoria, de linguagem, de objetivos, de condições de produção (tudo isso sendo parte integrante da gramática da língua) parece que pode levar a uma

maior competência comunicativa, já que esta se configura como a capacidade de compreender e produzir textos adequados à interação comunicativa em situações específicas de comunicação. Cabe à LT fazer este gigantesco trabalho de descrição. Cabe aos professores e todos que os assessoram decidir o que deste vasto conhecimento deve ser levado para a sala de aula e como.

3) As características linguísticas das categorias de texto podem ser objeto de trabalho e orientação no reconhecimento e produção das categorias de texto. Inclui-se aqui o funcionamento textual-discursivo dos recursos da língua, que Travaglia (2004a) afirma poder ser categoria de texto (gêneros) dependente ou não. Aqueles elementos cujo funcionamento for categoria de texto dependente ganham mais significado quando correlacionados com tais categorias em seu funcionamento textual-discursivo. Apresentamos apenas dois exemplos de elementos linguísticos correlacionados caracteristicamente com categorias de texto.

- Travaglia (1991), estudando o funcionamento textual-discursivo do verbo revela que: as modalidades imperativas (ordem, obrigação, proibição, permissão, prescrição) e a volição são características e caracterizadoras dos textos do tipo injuntivo; que o aspecto perfectivo⁵ é característico e caracterizador dos textos do tipo narrativo; que os aspectos indeterminado e habitual são característicos das dissertações e de descrições da espécie comentadora. Isso só pôde ser percebido quando se deixou a abordagem puramente lexical e frasal e se passou para o nível textual-discursivo.
- Travaglia (2002), ao tratar de gêneros de texto definidos por atos de fala, verificou que muitos destes gêneros são estabelecidos pelo verbo performativo que realiza o ato. Assim, tem-se, por exemplo: atestar (atestado), declarar (declaração), autorizar/conceder licença/resolver conceder licença (alvará), avisar, tornar público, comunicar (aviso), certificar, conferir certificado (certificado), citar (citação judicial) etc.

5. Os aspectos aqui foram tomados tal como definidos em Travaglia (1981).

Como se pode ver, o campo de trabalho gramatical relativo ao funcionamento textual-discursivo dos recursos da língua, seja em correlação com categorias de texto ou não, é vasto. A correlação com categorias de texto é ainda incipiente. Cremos que esta é a perspectiva mais desafiadora da LT de agora em diante, mesmo os estudos já tendo sido iniciados e em alguns aspectos estarem bastante avançados, como no caso dos mecanismos e recursos de coesão.

Gostaríamos, finalizando esta seção, de lembrar com Travaglia (1996, 2003, 2009a) que o ensino de gramática em uma perspectiva textual-discursiva, atendo-se essencialmente às possibilidades de efeitos de sentido dos recursos linguísticos e em que contextos ou situações de interação comunicativa esses efeitos podem se dar e portanto em que os recursos podem ser usados, não se separa da produção e compreensão de textos, como pensavam linguistas e professores fora dessa abordagem textual-interativa. Talvez haja, como sugere Travaglia (2009), apenas aspectos micro da produção e compreensão de textos.

3. Considerações finais

Como buscamos explicitar ao longo deste capítulo, a contribuição dos estudos textuais para o ensino implica o incremento da compreensão não apenas de determinados fenômenos linguísticos de natureza textual, como também do sujeito que produz e compreende textos, do modo como atribui sentido às relações sociais de que toma parte e, nessa direção, do modo como aprende.

Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, essa contribuição coloca para a prática escolar o desafio de promover, na sala de aula, não apenas usos significativos da língua, mas o desenvolvimento da capacidade de se afastar desses usos para pensar sobre eles, sobre seus efeitos na interação social.

Como vimos ao longo deste capítulo, pelo menos três conjuntos de temas (e os desafios neles implicados) conformam a contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino: leitura e escrita, oralidade e gramática.

Quanto ao ensino da leitura-escrita, o desafio é priorizar a competência comunicativa dos alunos, o que inclui uma abordagem de gêneros textuais que demonstre que os produzimos em situações reais de interação. Em outros termos, a abordagem dos gêneros na escola pode-se caracterizar por uma sistematização coerente e uma reflexão sobre os papéis dos interlocutores, os objetivos do texto e as estratégias necessárias para lê-los e produzi-los.

No que se refere ao ensino da oralidade, o desafio implica tanto assumir o pressuposto de que a escola é espaço de diálogo e de construção pública de sentidos, quanto a construção de um aparato didático que contemple a natureza multidimensional da oralidade e que responda à multiplicidade de práticas de que o aluno já se apropriou, na escola ou fora dela, e daquelas de que ele precisará apropriar-se para participar de modo protagonista da vida social.

No que diz respeito ao ensino dos recursos gramaticais, acreditamos que o maior desafio é evitar que se substitua uma teoria (a da gramática tradicional) por outra, pois o que importa no ensino é, a partir do conhecimento teórico sobre a gramática da língua, constituir atividades de ensino/aprendizagem que sejam capazes de desenvolver a competência comunicativa e não apenas levar o aluno a aprender teoria linguística e ser um analista da língua. Parece-nos que isso pode ser feito pela utilização sobretudo de três tipos de atividades de ensino de gramática propostas e exemplificadas por Travaglia (1996): a de uso, a reflexiva e a normativa.

O desafio é exatamente a elaboração dessas atividades renunciando a dar ao ensino teórico um papel central no ensino. A teoria gramatical ou linguística, em uma visão textual-discursiva de ensino da língua ou, queremos acreditar, em qualquer outra forma de abordagem da questão, precisa ser reduzida a dois papéis: primeiro o de subsídio que permite escolher o que ensinar e em que ordem, sem apresentar equívocos aos alunos; segundo, um papel de mediação, apenas como forma de permitir uma referência mais precisa a elementos da língua quando isso se faz necessário.

O diálogo entre o campo dos estudos textuais e o ensino comporta, além da contribuição mencionada, a contrapartida do campo do ensino

para a reflexão no campo dos estudos textuais. A esse propósito, Koch (2008, p. 198) destaca que

[...] esse intercâmbio precisa ser de mão dupla: não é somente a Linguística do Texto que deve embasar e alimentar teoricamente as práticas da sala de aula. São estas também que deverão trazer àquela o retorno necessário para a avaliação/validação de suas propostas e para a sua reformulação nos casos em que elas não se mostrarem operacionais e/ou produtivas.

O que as descrições e análises de práticas e textos relacionados à esfera escolar trouxeram para os estudos textuais?

Talvez a principal contribuição encontre-se na complexidade dos fenômenos textuais que se atualizam na instância escolar. O dado que a prática escolar fornece à investigação textual obriga considerar, na explicação do fenômeno textual em questão, determinações, por exemplo, de ordem didática — já que se trata dos processos de ensinar-aprender —, mas também de ordem sociocultural — dada a heterogeneidade da população que tem acesso à instituição escolar.

Assim, o dado gerado na prática escolar tem uma complexidade que instiga a investigação textual a refinar conceitos e dispositivos analíticos. Um exemplo disso são os conceitos de coesão e coerência, cujo alcance heurístico se complexifica quando confrontados à heterogeneidade das produções textuais dos alunos.

No que diz respeito à apropriação e produção dos gêneros em sala de aula, uma das grandes questões a responder é com quais deve a escola trabalhar, dentre os inúmeros existentes. Critérios têm sido propostos para isso (cf. Travaglia, 2002a e 2004a), mas acreditamos que um dos desafios da LT com relação ao ensino ainda seja este, tendo em vista o que seria pertinente trabalhar para desenvolver as competências tanto para a produção quanto para compreensão de textos.

Referências bibliográficas

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes* — Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 1993.

ALVES, J. M. *A apropriação do gênero exposição oral por crianças do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

BENTES, A. C.; KOCH, I. V. G.; NOGUEIRA, C. M. A. Gênero, mídia e recepção: sobre as narrativas televisivas e seus espectadores. In: MORATO, E. M., BENTES, A. C.; LIMA, M. L. C. (Orgs.). *Cadernos de Estudos Linguísticos*. [Homenagem a Ingedore Koch]. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, n. 44, 2003.

BRANDÃO, H. N. (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003. v. 5. (Col. Aprender e ensinar com textos.)

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua portuguesa (PCNEM)*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2000.

BUNZEN, C. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. *Letras & Letras, Uberlândia*, v. 1, n. 23, p. 7-25, jan./jun. 2007.

CHAROLLES, M. Coherence as a principle of interpretability of Discourse. *Text*, v. 3, n. 1, p. 71-99, 1983.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática. 1991.

_____; ANDRADE, M. L. C. V.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003 [1999].

GALEMBECK, P. de T. Marcas da oralidade em textos escolares. In: PRETI, D. (Org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009. p. 249-61.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese (Doutorado) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

GOMES-SANTOS, S. N. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 25, p. 39-66, 2009.

_____; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, MG: Associação Brasileira de Linguística Aplicada — Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

GOULART, C. Uma experiência com o ensino do gênero exposição oral em seminário no ensino fundamental. *Moara — Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará*. Belém: UFPA, n. 26, p. 78-92, 2006.

JUBRAN, C. C. A. S.; TRAVAGLIA, L. C. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado: níveis de análise linguística*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992. v. 2, p. 357-447.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: as estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística do texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983. v. 1. (Série Documentos.)

_____. *O tratamento da oralidade no ensino de língua*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1993. (Mimeo.)

_____. Exercício de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Revista Em Aberto*. Brasília: Inep-MEC. 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 45-83.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Gêneros textuais e produção linguística*. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/assischateaubriand/arquivos/File/LEM-INGLES/artigo_generos_textuais.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

SANTOS, L. W. dos. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, Caxias do Sul, 2009. *Anais...*, Caxias do Sul: UCS, 2009. 1 CD-ROM.

SANTOS, M. F. *A interação discursiva em aulas do ensino fundamental*. Projeto de Pesquisa. Maceió: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2005.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant — un essai didactique. *Repères*, n. 22, 2000.

SILVA, E. T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, L. A. da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, D. (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 45-83.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1981.

_____. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. Tese (Doutorado) — IEL/Unicamp. Campinas, 1991. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.

_____. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. *Estudos Linguísticos*, Marília, n. XXX. Revista em CD-ROM, Artigo 200, 6 p. Grupo de Estudos

Linguísticos do Estado de São Paulo/Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, 2001. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.

_____. Gêneros de texto definidos por atos de fala. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). *Relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002. p. 129-153. (Col. Ensaios, n. 17.) Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Teoria linguística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ, 2004. v. 1, p. 207-218. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.

_____. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004a. p. 114-138. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.

_____. Típicos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa; MARQUESI, Sueli Cristina (Orgs.). *Língua portuguesa pesquisa e ensino*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2007. v. 2, p. 97-117. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.

_____. Leitura em uma perspectiva micro: os recursos linguísticos. In: ANDRADE, Carlos Augusto Batista de (Org.). *Texto, discurso e suas práticas*. São Paulo: Terracota, 2009. p. 61-77. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.

_____. Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. Apresentado na mesa-redonda Texto, Gramática e Ensino no III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA — Texto, discurso e ensino (III SIL). São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 20 ago. 2009a. [Cópia de inédito.]

_____; COSTA, S.; ALMEIDA, Z. *A aventura da linguagem* (língua portuguesa). 1º ano: Manual do professor. Belo Horizonte: Dimensão, 2005.

_____; ROCHA, M. A. de F.; ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. *A aventura da linguagem* (língua portuguesa). 6º ano: Manual do professor. Belo Horizonte: Dimensão, 2009a.

VAN DIJK, T. A. *Text and context*. London: Longman, 1977.

_____. *Tekstwetenschap: Een interdisciplinaire inleidig*. Utrecht, 1978.

_____. *Macrostructures*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1980.

_____. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. Berlin: Mouton, 1981.