

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA TEXTUAL

Dameres Souza Silva¹

Luciene Oliveira Costa Santos²

A análise das mudanças do objeto de estudo da Linguística Textual contribui para compreender a atual proposição de ensino e aprendizagem da leitura e produção de texto. Considerando esse aspecto, procuramos, então, descrever as transformações das características da Linguística Textual por uma perspectiva histórica e identificar as relações que há entre essas características e a proposta de ensino de leitura e escrita da língua portuguesa contida nos PCNs.

Levando em conta a relevância do texto nos contextos infinitos de comunicação, é essencial que possamos compreender quais os processos e demandas que fizeram validar o elemento textual como fonte central de estudos voltados para o ensino. Por que, embora seja a sílaba a unidade da palavra, e a frase de forte relevância para composição do texto, essas só por elas mesmas, não se bastam e nem mesmo o texto, por si só, pode ser estudado fora dos contextos comunicativos?

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos. letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases. que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, PCNs, p. 23, 1998)

Segundo os conteúdos dos PCNs, a ênfase do ensino da língua tem como objeto central o texto. O conteúdo do documento evidencia que, de modo algum, os elementos que compõem o texto, como a letra, a sílaba, a palavra e a frase fora de contexto, podem incidir em competência discursiva e, muito embora necessitem de especial atenção para o ensino de suas respectivas especificidades em relação ao texto, não podem compor o objeto central do ensino da língua.

Mas o que é a competência discursiva?

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.[...] (BRASIL, PCNs p, 23, 1998)

Uma análise dos elementos que compõem o objeto de estudo da Linguística Textual pode contribuir para que compreendamos os possíveis motivos que fazem o estudo do texto, em seu campo discursivo, de suma importância para o ensino da língua. Alguns estudiosos e teóricos exploram em suas pesquisas fontes de informação que colaboram para tal entendimento.

Dentre eles encontra-se Koch (2001), que, numa perspectiva histórica, declara que a Linguística Textual ou Teoria do Texto, na condição de vertente de estudo contemporânea do campo da Linguística, atinge atualmente cerca de quatro décadas. Ao longo desses anos a Linguística Textual foi estudada de diversas formas e, segundo a autora, ainda hoje o é.

A referida autora descreve a passagem da teoria da frase para a teoria do texto em três momentos: o da análise transfrástica, o das gramáticas textuais e o da teoria ou linguística do

¹ Pontifícia Universidade Católica PUC-SP, São Paulo, Brasil. E-mail: dameres.s@bol.com.br.

² Pontifícia Universidade Católica PUC-SP, São Paulo, Brasil. E-mail: lucienevanzeller@yahoo.com.br.

texto, e muito embora acredite que houve espaços de maior ênfase entre elas, defende a ideia de que a sucessão para cada uma delas segue uma ordem mais cronológica que propriamente tipológica. A descrição de Koch sobre as passagens dos três momentos não coincide com análise de Bentes, para essa autora houve uma abrangência do objeto de análise:

Segundo Bentes (2012, na *análise transfrástica* o movimento é de baixo da unida mínima para unidade maior, ou sejam parte-se da frase para o texto. A explicação dada pela referida autora para esse fenômeno é porque havia uma preocupação com as relações que se estabeleciam entre as frases e os períodos, de forma que construísse uma unidade de sentido, os estudiosos identificaram a existência de fenômenos que não podiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da correferenciação, por exemplo, que transpõe perímetro da frase e só pode ser mais adequadamente entendido no interior do texto.

A descrição de Bentes evidencia que era preciso ir mais além, não era suficiente olhar somente a frase como elemento solitário de análise, ou seja, era necessário relacioná-la às demais sentenças como elemento de significados, por isso a necessidade da *análise transfrástica*. Mas mesmo a análise entre as frases ainda se mostrou insuficiente, tendo em vista que essa deixava fenômenos sem respostas. De acordo com a autora, na tentativa de resolver esse impasse, criaram-se então as *gramáticas textuais* para buscar respostas para os fenômenos não explicáveis por meio da análise transfrástica.

Sendo o texto muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual – que se distingue da competência frasal ou linguística em sentido estrito [como a descreve, por exemplo, Chomsky (1965)]. Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado.[...] (FÁVERO & KOCH, 2012, p. 19)

A partir de então ocorre a consolidação do texto como objeto da ciência linguística e a novidade tinha como base o caráter evidente de princípios morfológicos, sintáticos e semânticos que atuam quando a análise ultrapassa o nível da frase. Dessa forma, torna-se objeto de estudo a unidade maior, ou seja, o texto, e é a partir dele que se estudam as unidades mínimas – frase, palavra e sílaba – sempre com o cuidado de se considerar de modo analítico e classificatório a função textual dos elementos individuais.

Todo empenho dos estudiosos da época, os estudos das gramáticas de textos não se mostraram suficientes, apresentavam limitações e vieram os questionamentos, entre eles:

[...] como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma língua natural? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a colocá-las em xeque, ou, ainda, novos tipos de textos não previstos pelas regras da gramática? Estas são apenas algumas das perguntas que acabaram por levar ao abandono da tarefa. (KOCH, 2001, p. 74)

Com essa descrição, Koch conclui que essas e outras questões marcaram o fim da Teoria do Texto e o aparecimento de um novo cenário para os estudos dos textos, ou seja, estes passam a ser investigados a partir dos seus respectivos contextos pragmáticos. O texto deixa de ocupar

o topo da hierarquia, e seu campo de investigação passa a ter um espaço bem maior, isto é: o campo de análise do texto ao contexto, sendo compreendido como um conjunto de condições – externas ao texto – da produção, recepção e interpretação dos textos.

Nesse cenário, segundo a autora, o texto ganha um novo conceito, ou seja, ele passa a ser considerado como uma composição bem mais complexa que um conjunto de frases que depende da capacidade específica dos falantes, tanto para sua compreensão, quanto para sua produção, essa competência é que possibilitará distinguir um texto de um aglomerado aleatório de palavras e ou sentenças, bem como reproduzir um texto como, por exemplo, uma paráfrase.

E é assim que entre as décadas de 70 e 80 aparece a segunda geração de estudiosos da Linguística Textual. Esse cenário é envolvido por uma nova preocupação, ou seja, já não eram mais as relações interfrásticas e/ou mesmo a composição de gramáticas textuais o centro das atenções, desta vez a prioridade é a análise sobre a textualidade e as condições ou critérios para sua realização.

A ênfase passou a recair nos aspectos globais do texto enquanto unidade funcional, nas questões ligadas ao processamento textual, enfocando-se mais no processo que o produto e concebendo-se o texto como resultado da atividade de sujeitos em interação. Talvez os nomes mais importantes desta fase sejam os de W. U. Dressler, Robert Beaugrande e Teun A. van Dijk. (KOCH, 2001, p. 77)

A descrição do panorama histórico da Linguística Textual delineada por Koch no que tange à análise transfrástica remete à proposta de ensino da língua portuguesa contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a qual declara que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá;[...] (PCNs, 1998, p. 22)

O objetivo de ensino da língua portuguesa contido nos PCNs vem ao encontro da constatação dos pesquisadores da Linguística Textual, ou seja, de que a frase não pode ser o centro do ensino do texto, tendo em vista que tal unidade de estudo apresentou fortes limitações para o estudo textual.

A análise entre as frases consistia em dar conta de alguns fenômenos como: referenciação, elipse, repetição, seleção dos artigos (definido e indefinido), concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, vários fatos de ordem prosódica e assim por diante.

Verificou-se que mesmo essa proposta de estudo da frase sendo bem abrangente não propiciava condições plenas para se fazer uma análise mais profunda do texto. Essa conclusão, elaborada há mais de três décadas, valida a atual instrução dos PCNs de língua portuguesa, isto é, a frase, como também as unidades mínimas que a compõem (a letra, a sílaba e a palavra), descontextualizadas, não podem compor o centro da unidade básica do ensino para interpretação e produção de texto.

Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do Falante. (HEINEMAN, 1982, apud KOCH, 2004)

Koch (2004) relata que na década de 80 surge o terceiro momento da Linguística Textual. Esse período é demarcado por uma nova orientação nos estudos dos textos a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é acompanhado de processos de ordem cognitiva. Quem age precisa dispor de modelos e tipos mentais de operações. Neste momento, diz Koch, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem conhecimentos armazenados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social, têm conhecimentos representados na memória que precisam ser ativados para que sua atividade da vida social possa ser plena de sucesso.

Os textos não são explícitos, não trazem na sua superfície tudo o que é preciso saber para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento das lacunas que permita chegar a uma compreensão inequívoca do seu sentido. Todo o texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas. Esse conhecimento é dado como certo por todos os usuários da língua, embora não existam regras claras de como proceder [...] (KOCH & CUNHA-LIMA, 2005, p. 296)

Blühdorn e Andrade (2009) afirmam que no início dos anos 90 pesquisadores brasileiros voltavam suas investigações referentes à linguagem para uma perspectiva sociointeracional e, como consequência dessa tendência, os estudos tinham como perspectivas os processos e estratégias sociognitivos contidos no processamento textual. Esse período coincide com o ano de composição dos PCNs de Língua Portuguesa, isto é, 1998.

Perspectiva semelhante é observada no trabalho de Beaugrande (1997), no qual ele afirma ser imprescindível ver o texto como um “evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais” no qual a palavra (padrão de sequência sonora) é parte de uma frase e instrução para inferir o significado.

Logo, a sequência de sons que nós realmente ouvimos ou lemos é como a ponta de um iceberg – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta a ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor. (BEAUGRANDE, 1997, p. 15)

Koch (2004) afirma que os textos já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e informações referentes aos saberes e experiências a depender da motivação e da formalização de metas, em todas as fases do percurso da construção textual, não apenas na possibilidade de significar seu projeto em signos verbais.

Considerando todos os apontamentos aqui explanados sobre as transformações pelas quais passou a Linguística Textual é possível compreender as razões por que a *competência discursiva* é a *questão central* para o ensino de leitura e produção de texto. Sendo a competência discursiva, segundo os PCNs, a capacidade de o indivíduo produzir discursos orais e escritos adequados às situações enunciativas de uso geral, e considerando todos os aspectos envolvidos no processo dos diversos contextos de comunicação, torna-se impropriedade elaborar propostas

de ensino de leitura e escrita dos textos que não considerem as características descritas ao longo de toda história da linguística textual.

Enfim, concluímos que as transformações do objeto de estudo da Linguística Textual, não só contribuem para compreendermos o atual propósito de ensino de leitura e escrita, como também para amparar estudos da língua voltados para o ensino.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Nova Fronteira, 2012, p. 261-301.

BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. da C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Org.) **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 17-46.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo, Cortez, 10ªed.

KOCH, I. G. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001, p. 71-86.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, parte I, p. 13-33.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2005, v. 3, p. 251-300.