

## **O DOMÍNIO DA ESTRUTURA TEXTUAL COMO BASE PARA A ESCRITA DE PROFESSORES E ALUNOS**

*Jaqueline Maria de Almeida* (UENF)  
[jaquelinemalmeida@yahoo.com.br](mailto:jaquelinemalmeida@yahoo.com.br)

*Carlos Henrique Medeiros de Souza* (UENF)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)  
[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

### **RESUMO**

Este trabalho teve como proposta de investigação os licenciandos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e sua relação de domínio conceitual e prático dos textos. Este problema foi identificado por meio de uma enquete realizada em turma em fase de conclusão do curso de formação de professores, nível médio, cuja habilitação atesta que estarão aptos a lecionar para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Para efeito de verificação foi realizada uma intervenção formativa, em diferentes turmas, mas todas com o mesmo conteúdo didático. Para realização desta comparação, foram elaborados instrumentos de coleta de dados a serem aplicados antes e após a intervenção. Entende-se que essa pesquisa pode contribuir para a melhoria da prática da leitura e produção textual. O resultado foi muito aquém do esperado, posto que ao estarem se formando para trabalhar com alfabetização infantil, estes futuros professores deveriam ter conhecimento mais consistentes a respeito de alguns conceitos básicos como linguagem verbal e não verbal, texto verbal e não verbal, tipos textuais e gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Tipos e gêneros textuais. Leitura. Formação de professores.

### **1. Considerações iniciais**

“Que o ensino de língua deva dar-se através dos textos é hoje um consenso tanto entre os linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCN” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Mas o problema não é a rejeição ou aceitação deste postulado, mas se isto é, ou como é colocado em prática.

O que se percebe é que para muitos professores não há clareza sobre como se deve trabalhar o texto em sala de aula e, diante das dúvidas e incertezas, em muitas escolas, os docentes ainda continuam desenvolvendo um ensino voltado para concepções tradicionais da língua portuguesa. Desta forma pode se inferir que, primeiramente, criticou-se muito o ensino tradicional, baseado no estudo de regras e normas gramaticais, mas ao se propor o ensino da língua por meio da descrição das estruturas linguísticas e da linguística funcional, muitos professores se sentiram in-

seguros e, às vezes, despreparados. Consequentemente, os resultados na sala de aula continuaram ruins.

Apesar de o aluno ter pleno domínio da fala quando chega à escola, o mesmo não se pode afirmar em relação ao seu domínio do uso da linguagem, escrita ou oral, e suas especificidades de acordo com cada contexto em que ela se realiza. O domínio da linguagem deve ser compreendido como uma habilidade, pois é através do domínio dessa ação que o sujeito vai se impor, como ser pensante e autônomo, na sociedade ou na comunidade onde vive.

À falta de conhecimento, ou domínio, da língua portuguesa se associam as inúmeras dificuldades e fracassos enfrentados pela educação pública no Brasil. A responsabilidade por esse fracasso pode ser atribuída a dois fatores: primeiro à precariedade do ensino em que estão englobadas políticas e reformas pouco eficazes, como a falta de incentivo aos profissionais através de salários dignos, plano de carreira, infraestrutura física adequada ao ambiente escolar e suporte pedagógico de auxílio ao professor; a segunda parcela da responsabilidade é direcionada, no caso do ensino fundamental I, à “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (ANTUNES, 2003, p. 19), apesar de essa ser uma das questões levantadas até mesmo pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (1998, p. 29)

O ensino da língua portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva<sup>10</sup>, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se

---

<sup>10</sup> Competência discursiva, neste trabalho, é compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo. (PCN, 1997, p. 29)

enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Assim como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, alguns estudos da linguística textual demonstram a importância de se trabalhar com o texto, principalmente, de maneira contextualizada. O texto deve ser usado como objeto de ensino da língua, abandonando-se palavras ou frases soltas. Essa proposta teve início dentro das academias, e tem se disseminado, a curtos passos, até as escolas. A ideia não é deixar de ensinar gramática, mas trabalhá-la dentro dos textos.

O professor precisa estar preparado para trabalhar a diversidade textual, pois “[...] o trabalho com textos não tem um limite superior ou inferior para a exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). De acordo com Marcuschi (2008, p. 51), “com base em textos pode-se trabalhar”:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões de organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos Gêneros Textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo do texto;
- r) o estudo da pontuação e ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

E muitos outros aspectos facilmente imagináveis, pois essa relação não é exaustiva, nem obedece a alguma ordem lógica de problematização (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Embora muitos professores, pesquisadores e instituições venham discutindo e buscando desenvolver alternativas que motivem e fundamentem uma reorientação do ensino de língua renovado, de modo a preparar os alunos para as exigências sociais que surgem a cada dia, aparentemente, essas tentativas ainda não estão surtindo efeitos na prática, talvez, por serem ações assistemáticas e isoladas. “Sabemos que um pro-

blema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 52). Contudo, o problema, muitas vezes, não está na dificuldade de acesso aos textos, mas sim na maneira como ele é apresentado ao aluno.

Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando um conjunto de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola. (MARCUSCHI, 2008, p. 53)

Daí a importância de se trabalhar a língua e, principalmente, de se ensinar a língua portuguesa. É necessária uma melhor preparação dos alunos, para que estes se tornem leitores e escritores, não apenas para a escola, mas para a vida. É dessa forma que esses sujeitos poderão exercer sua cidadania de forma prática e consciente, e também tenham chance de ascensão social.

Diferente das Leis de Diretrizes e Bases, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* se constituem não apenas de grades curriculares e objetivos pré-estabelecidos, mas buscam apresentar diretrizes de orientação para o conteúdo mínimo dos currículos, para assegurar uma formação básica comum no sistema de ensino. É também objetivo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentar uma nova visão de ensino no que concerne à língua materna, a fim de modificar, ou melhorar, o sistema educacional brasileiro.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador<sup>11</sup>, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual<sup>12</sup>. A diversidade textual que existe fora da escola pode

---

<sup>11</sup> Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros. (PCN, 1997, p. 28)

<sup>12</sup> A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido. (PCN, 1997, p. 28)

e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado<sup>13</sup> do aluno. (PCN, 1997, p. 28)

Dessa forma, a proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 23) é que “[...] o sujeito deve 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”. Assim, a escola, ou mais especificamente o professor responsável pelo ensino de língua portuguesa, deveria contribuir para que o aluno pudesse melhor desenvolver suas capacidades discursivas em diferentes ambientes e situações cotidianas, tornando-o um cidadão ativo na comunidade.

## 2. *Mas o que são textos afinal?*

Se o que as pessoas querem dizer umas as outras não são palavras nem frases isoladas, mas textos, sejam eles verbais ou não verbais, logo, existe uma busca de palavras, frases, ideias e argumentos que melhor exponham aquilo que se deseja comunicar. De acordo com Dubois et al (2007, p. 586) “chama-se *texto* o conjunto dos enunciados linguísticos submetidos à análise: o texto é então uma amostra de comportamento linguístico que pode ser escrito ou falado”. Contudo, de acordo com Antunes (2009, p. 50), “algumas distorções do fenômeno linguístico, sobretudo aquelas acontecidas dentro das salas de aula, impediram que essa evidência fosse percebida”. Desta forma, de acordo com a autora, por causa dessas “distorções, chegou-se a crer que textos são apenas aqueles escritos, ou aqueles literários, ou aqueles mais extensos (uma palavra só nunca poderia constituir um texto!)”.

O trabalho de produção de um texto envolve escolha e utilização não só de recursos linguísticos, mas de fatores responsáveis pelo conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de palavras, e, para isso, é necessário sensibilidade e reflexão por parte do autor.

De acordo com Koch (2003, p. 16), o conceito de texto depende “das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Para a autora, existem três concepções de texto. São elas:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um

---

<sup>13</sup> Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento. (PCN, 1997, p. 28)

produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (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, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (Grifos nossos).

Em Marcuschi (2012, p. 22), encontram-se definições de textos, *imane*nte ao sistema linguístico

- a) **Zellig S. Harris:** Um texto (discurso) compõe-se de uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir desde sentenças de uma só palavra até uma obra em vários volumes.
- b) **Roland Harweg:** Texto é uma sucessão de unidades linguística, constituída por uma cadeia pronominal ininterrupta.
- c) **Irena Bellert:** Um texto é uma sequência de sentenças  $S_1 S_2, \dots, S_n$ , de tal modo que a interpretação semântica de cada sentença  $S_i$  (para  $2 \geq i \geq n$ ) depende da interpretação da sequência  $S_1 \dots S_{i-1}$ .
- d) **Harald Weinrich:** Texto é uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes.

E também algumas definições de texto relativas aos *critérios te*máticos e transcendentais ao texto

- e) **Janos S. Petöfi:** Uma sequência de elementos linguísticos, escritos ou falados, organizada como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extralinguístico), resulta num texto.
- f) **Teun van Dijk:** O texto é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada, ou seja, um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda.
- g) **Siegfried Schmidt:** Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo-de-ação comunicativo), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível.

- h) **M. A. K. Halliday e R. Hasan:** Um texto é uma unidade em uso, não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido.

Logo, diante de tantas possibilidades de conceituação do que vem a ser um texto, nesta pesquisa, consideraremos texto, de acordo com a proposta de Antunes (2009, p. 51), que *grosso modo*, engloba todas as proposições apresentadas.

O texto envolve uma teia de relações [de palavras], de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência (...).

De acordo com Travaglia (2002), a comunicação, seja ela oral ou escrita, ocorre por meio de textos, em um determinado contexto ou situação comunicativa. E cada um desses textos possuem características próprias, em sua estrutura e composição, que fazem com que tenhamos que contemplar vários aspectos como: a) seleção e organização das informações, ideias, objetivos, conceitos etc.; b) a estrutura do texto, de acordo com o seu propósito comunicativo, bem como do conhecimento que se pressupõe que seus interlocutores tenham, para que a comunicação se estabeleça; c) a organização das ideias e a sequência linguística, que atenderá e auxiliará com as estratégias argumentativas em todos os planos da língua (fonológico, morfológico, lexical, frasal etc.).

Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos. (ROJO, 2000, p. 14)

É a partir dessa corrente de pensamento que se verifica a importância de se conhecer mais detalhadamente o que vem a ser esses critérios de criação e produção dos textos, bem como a importância de sua estrutura e funcionamento, para melhor atender seus objetivos comunicativos.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e

ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1997, p. 25)

Desta forma, a escrita, como qualquer atividade humana, exige, para ser bem executada, o domínio de algumas habilidades, dentre estas, estão: o domínio das regras gramaticais da língua, da tipologia textual, do objetivo comunicativo, da função social do texto, entre outras, para que se consiga estabelecer uma comunicação entre os interlocutores. Mas faz-se necessário ressaltar que os textos não são unicamente as realizações escritas. Os textos também podem ser orais ou não verbais.

De acordo com Antunes (2009), é necessário um novo sistema de ensino que fuja das nomenclaturas e classificações, pois esse tipo de ensino cria no aluno uma aversão do estudo de língua portuguesa, como se ela fosse “inaprendível”, ou cria-se uma “disseminação hegemônica da ideologia da incompetência”, como se eles não fossem capazes de aprender a falar ou escrever de forma correta. “É curioso que essa consciência de que são linguisticamente incompetentes os alunos só desenvolvem quando passam a frequentar a escola”. (ANTUNES, *op. cit.*, p. 34)

Apesar dos muitos esforços de pesquisadores, sabe-se que não existe uma metodologia de ensino que seja cem por cento eficiente, ou sequer encontrou-se algo que chegasse próximo disso. Contudo, sabe-se que existem diferentes formas de ensinar, logo, os tipos de ensino podem ser classificados de três formas: o prescritivo, o descritivo e o produtivo (TRAVAGLIA, 2000). Vale ressaltar que ao se trabalhar com língua materna, consideramos neste trabalho, que o ensino produtivo é o que melhor atende ao processo de ensino-aprendizagem de maneira dialética.

Quando o professor não reflete sobre suas ações profissionais e não busca por melhorias e atualização, ele apenas repete um conhecimento pré-concebido e, possivelmente, desatualizado. Daí a importância da reflexão, da busca constante de se elevar o nível da qualidade educacional através da melhoria profissional e da aquisição e atualização do conhecimento. Os processos cognitivos são resultado da reflexão sobre um determinado tema, e não apenas de uma repetição taxionômica dos elementos. Alguns fatores que afetam a qualidade da aprendizagem são, por exemplo, a falta de comprometimento entre os envolvidos no processo (alunos, pais, professores, direção); e a qualidade do currículo (ou falta de qualidade).

Mas, então, qual o motivo de se trabalhar a língua, se quando o aluno chega à escola ele já é um falante plenamente competente? De acordo com Marcuschi (2008), trabalhar o ensino de língua portuguesa é auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa.

A importância em se trabalhar a língua portuguesa está em ensinar ao aluno todos os recursos que ela oferece, bem como explorar “entrosamento entre língua e cidadania – o que implica a relação direta entre escola e sociedade”, é “[...] considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão” (ANTUNES, *op. cit.*, p. 33). É levar ao aluno o conhecimento sobre as possibilidades de articulação da língua e como isso pode trazer benefícios para sua vida pessoal e profissional. Ter pleno domínio do uso da língua pode ser considerado como ter mais chances de atuação na sociedade e, principalmente, possibilidade de inércia social.

Ainda por essa vertente, Lopes (1984, p. 245, *apud*, MARCUSCHI, 2008, p. 55) questiona: “o que tem a escola de muito específico a oferecer no domínio do desenvolvimento da competência de comunicação, se as crianças já se comunicam de forma suficiente e eficaz, sem intervenção da escola?”. Em resposta a este questionamento, Marcuschi (2008, p. 55) faz duas observações:

- Em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato da língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.
- Em segundo lugar, deve-se ter muito cuidado com a noção de *competência comunicativa* que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo.

Ambas as colocações se aplicam a qualquer conteúdo a ser ensinado, em se tratando de estudos linguísticos. De acordo com Antunes (2009), pesquisas apontam que, salvo algumas exceções, ainda prevalece nas aulas de língua portuguesa um ensino muito estático, sem apresentar

as mudanças, as variações, sem interlocutores, sem intenções e por isso descontextualizada da realidade.

O interesse de pedagogos sobre a educação raramente se relaciona à linguagem praticada, em classe, por alunos e professores. Em geral, a preocupação recai sobre os conteúdos e técnicas pedagógicas. Sabemos, todavia, que nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento linguístico, a partir do qual a interação entre interlocutores se realiza. Esse não é um problema simples de ser resolvido, pois, se de um lado o professor não deve praticar o nível de linguagem extremamente diferente daquele do aluno, de outro, também não deve adaptar-se perfeitamente ao nível do aluno, o objetivo da escola é oferecer ao educando a possibilidade de adquirir outros dialetos e praticar outros níveis de linguagem, diferentes do seu de origem. (LEITE, 2011, p. 55)

Ao se trabalhar a língua, somos sempre lembrados que é necessária a valorização da oralidade, do conhecimento que o aluno traz consigo para a sala de aula. Mas trabalhar a oralidade não é simplesmente deixar o aluno falar da maneira que quiser, ou permitir que ele crie uma falsa ideia de que seu modo de falar é certo ou errado. Os professores devem mostrar aos alunos que existe uma norma padrão e, também, que existem diferentes variedades linguísticas. Mas o mais importante que os alunos precisam compreender é que cada uma delas têm um ambiente e contexto em que podem e devem ser utilizadas.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN, 1997, p. 26)

É importante que a prática do professor não tenha como único objetivo ensinar a língua, “mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual”. (MARCUSCHI, 2008, p. 55)

Trabalhar a “língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 55), sejam eles orais ou escritos. E trabalhar a oralidade é valorizar a fala, mas sem exaltar o coloquialismo. É uma das maneiras que temos de trabalhar a variação linguística, de mostrar como a língua é viva, mas que

existe uma norma padrão a ser seguida. Pode-se utilizar a variante do aluno como um exemplo de que a língua está em constante mudança, mas sem marginalizá-lo. Com isso, tem-se a possibilidade de trabalhar a variação de maneira didática e com a participação dos interlocutores e usuários, mais importantes no contexto escolar, os alunos.

### **3. Metodologia**

Nessa proposta metodológica, o método constitui-se na “trajetória teórica que expressa uma visão de mundo” e a metodologia é a “operacionalização do método, ou seja, o método ocupa-se dos fundamentos filológicos que norteiam uma proposta pedagógica”. (OLIVEIRA, 2007, p. 22)

O minicurso tinha duração de quatro horas e consistia em apresentar, através de uma aula expositiva, de forma objetiva e abrangente, o conceito e diferentes exemplos de textos algumas propostas de como se trabalhar a temática.

O minicurso foi aplicado em seis turmas do curso de pedagogia da UENF, sendo quatro turmas de pedagogia e duas turmas do Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores – para professores: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal).

### **4. Análise dos dados**

O objetivo da análise foi verificar se, por trabalharem com alfabetização, ou seja, com sujeitos que estão ainda em fase de aquisição de conhecimento da leitura, se esses licenciandos são conscientes que não apenas os textos escritos são textos de fato. A importância dessa verificação está no fato de textos não verbais proporcionarem o trabalho com uma vasta e rica fonte de reflexão, ajuda o aluno a pensar, inferir, refletir sobre algo que pode não estar explícito.

Vale ressaltar que as respostas podem pertencer a duas categorias diferentes, de acordo com seu conteúdo semântico. Vale também enfatizar que a pesquisa foi de cunho qualitativo, logo a quantidade de ocorrências (representada por n) é secundária, nosso foco foi o conteúdo dessas ocorrências.

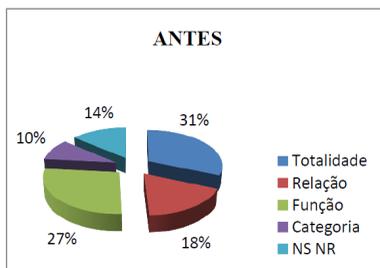
Por se tratar de uma questão aberta, foi necessária uma categorização semântica das respostas. Em relação ao conceito do que são textos os critérios de categorização usados para a tabulação dos dados se dividiram conforme demonstrado no quadro 1:

**Quadro 1:** Distribuição percentual em relação ao conceito de texto (ANTES)

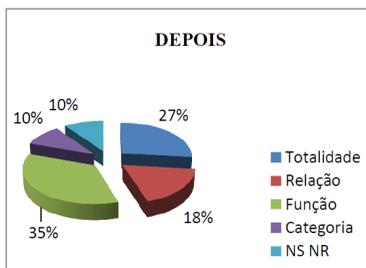
<b>Distribuição percentual quanto ao significado de Texto (*n= 77)</b>		
<b>Categorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Referência à noção de totalidade (conjunto, sequência, unidade)	25	32,5
Referência à noção de relação (sentido, coerência, coesão)	13	16,9
Referência à noção de função (transmissão, comunicação)	20	26,0
Referência a categorias de textos (tipos, estilo)	7	9,1
Não sabe não respondeu	12	15,6
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>

O gráfico 1 representa a totalidade das respostas em relação à categorização do conhecimento sobre textos, *antes* do minicurso e o gráfico 2 *depois* de o minicurso ser aplicado.

**Gráfico 1:** Conceito de Tipos Textual (n=77)



**Gráfico 2:** Conceito de Tipos Textual (n=71)



A importância na verificação do conhecimento a respeito do conceito de texto, conforme posto por Antunes (2009) está no fato de que, em algum momento nas salas de aula, houve algum tipo de distorção no fenômeno linguístico, que levou alguns professores a acreditar que textos são apenas as ocorrências escritas, ou aqueles literários, ou aqueles apenas os extensos, logo, uma palavra só ou uma imagem não eram consideradas um texto.

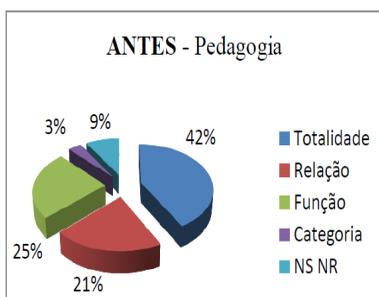
### 5. Comparando o conhecimento sobre texto entre o curso de pedagogia e do Parfor

O pensar sobre o que vem a ser um texto em algum momento passou a ser considerado tão óbvio que, aparentemente, deixou-se de pensar a seu respeito. E como pode ser percebido nas análises dos questionários, esse é um tema cujo conhecimento não é consistente entre os licenciandos, apesar da sua aparente obviedade. Mas como se pode ensinar a ler e produzir textos se não há um conhecimento conceitual do que ele se constitui (OLIVEIRA, 2007). Não há uma metodologia que dê conta de realizar uma transposição didática de um conhecimento que não existe ou é incipiente.

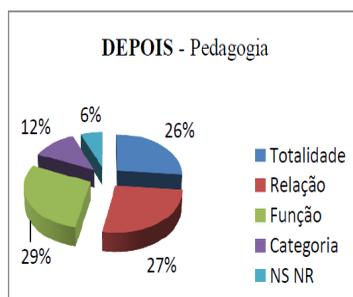
Os gráficos 3 e 4 representam a comparação do desempenho das turmas de pedagogia apresentando os dados de *antes* e *depois* de o minicurso ser aplicado. Percebemos que *antes* do minicurso, nas turmas de pedagogia, que a maior parte das ocorrências se deu na categorização de totalidade 42%, o texto visto como conjunto, sequência, unidade de palavras. As ocorrências relativas à função corresponderam a 25% das respostas e, relação 21%, apenas 9% dos licenciandos não souberam ou não responderam.

*Depois* do minicurso houve uma mudança considerável nas respostas, que ficaram divididas entre função 29%, relação e totalidade com 27% e 26%, respectivamente.

**Gráfico 3:** Texto remete à... (n=57)



**Gráfico 4:** Texto remete à... (n=49)

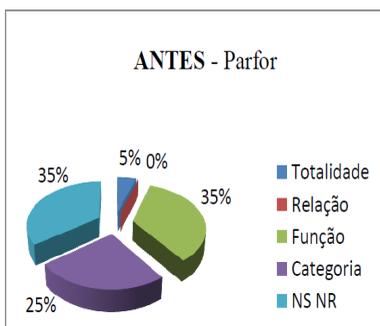


Nas turmas do Parfor, representadas nos gráficos 5 e 6, *antes* do minicurso, houve uma maior incidência de alunos que categorizaram textos em relação à função 35% e aqueles que não souberam ou não quiseram responder, também 35%, a terceira categorização com maior ocor-

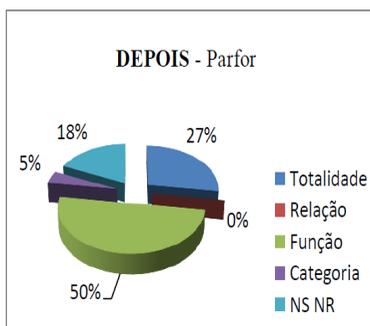
rência foi a de categoria, com 25% das respostas.

*Depois* do minicurso, houve uma mudança considerável nas respostas. A maior incidência foi de totalidade, no final o número subiu de 0 para 27% e função que subiu de 35% para 50% das respostas. Devemos ressaltar que nas turmas do Parfor, após o minicurso, o número de respostas NS/NR caiu de 35% para 18%.

**Gráfico 5:** Texto remete à... (n=20)



**Gráfico 6:** Texto remete à... (n=22)



Analisando os dados do antes e depois do minicurso, compreendemos que este pode ser considerado como uma maneira de complementar a formação dos licenciandos paralelamente às disciplinas obrigatórias. Não foi objetivo deste minicurso, preencher qualquer tipo de lacuna na formação dos licenciandos, mas sim, buscar uma metodologia que oportunizasse a esses futuros e já atuantes profissionais uma maneira de construir e complementar os conhecimentos tão necessários à sua formação e prática pedagógica.

## 6. Conclusão

Esta pesquisa buscou verificar o saber conceitual e prático dos licenciandos da UENF, do curso de pedagogia e do Parfor sobre o que são textos. Ressaltamos que as abordagens teóricas que apresentamos a respeito do conceito de textos constituem-se em um recorte temporal e parcial.

Em relação ao desempenho das turmas ao se comparar, como foi feito, o perfil dos graduandos do curso de pedagogia e do Parfor, os resultados dos licenciandos em pedagogia foram relativamente melhores

do que daqueles que cursam o Parfor. Uma possível explicação é de que estes são mais jovens e cursaram o ensino médio, cujo conteúdo analisado nesta pesquisa provavelmente foi trabalhado mais recentemente. Entretanto, certamente há outras explicações que outras pesquisas interessadas no tema poderão dar conta.

Existe uma crítica ao ensino tradicionalista, ensino este, cuja maior parte, senão todos, os licenciados do Parfor cursaram. Apesar de já serem profissionais atuantes em sala de aula, existe um déficit de conhecimento no que diz respeito à diversidade textual. Ao se pensar que estes profissionais atuam cotidianamente “ensinando” leitura, produção e interpretação de textos, é necessário refletirmos como esses futuros docentes podem ensinar a ler e produzir textos se não há um conhecimento conceitual do que ele se constitui.

Desta forma, como estes profissionais podem ensinar um assunto que, a princípio, não dominam ou possuem apenas os conhecimentos básicos sobre o assunto, uma vez que grande parte considerou apenas os textos longos e narrativos como textos. Diante da realidade de diversidade textual, principalmente disponível nos meios digitais, é necessário que seja repensada uma nova metodologia pensando na nova realidade de leitores dos dias atuais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

ARNONI, Maria Eliza Brefere; BROCCO, Aline de Souza; CALDAS, Lilian Kely; GRANVILLE, Maria Antonia. Trabalhando com tipologia de texto na perspectiva da metodologia da mediação dialética. In: Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Corrêa Saglietti. (Org.). *Núcleos de Ensino da Unesp* – artigos de 2006. São Paulo: Unesp, 2008, p. 337-374.

ARNONI, Maria Eliza Brefere et al. Trabalhando tipos e gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética. In: *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. 2007, vol. 16. p. 337-374. Disponível em:

<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo2/trabalhand>

[otipologia.pdf](#)>. Acesso: 25-11-2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez 2003.

LDB – *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/ldb-lei-n-9-394-de-20-de-dezembro-de-1996#art-62>>.

LEITE, Marli Quadros. Interação pela linguagem: o discurso do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística textual: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Parábola, 2000.

SELLTZ; JAHODA; DEUTSCH; COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1972.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). *Língua portu-*

*guesa*: uma visão em mosaico. 1. ed. São Paulo: Educ - PUC/SP, 2002, p. 201-214.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. *Revista do GELNE*, vol. 4, n. 12, p. 29-34, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.