

**PRODUÇÃO TEXTUAL –  
DA ACADEMIA PARA A ESCOLA BÁSICA**

Vania L. R. Dutra(UERJ e UFF)

[vaniardutra@uol.com.br](mailto:vaniardutra@uol.com.br)

Gustavo Listo(UFF)

**1. Introdução: ensino de língua portuguesa**

Muito se tem discutido, no âmbito acadêmico, acerca do resultado que se tem obtido com o ensino de língua portuguesa oferecido pelas escolas hoje. No centro dessas discussões, encontra-se o tratamento que se dá à leitura e à produção textual como “produtos” do trabalho com a língua nas salas de aula, “produtos” esses levados pelos alunos para sua vida fora da escola.

É fato que os alunos conhecem a língua portuguesa, seu instrumento de comunicação desde a primeira infância, como falantes nativos que são. Mas é fato também que a conhecem em parte, cabendo à escola, portanto, ampliar seus “horizontes linguísticos”. Essa “ampliação de horizontes” inicia-se pelo ensino da modalidade escrita da língua, tarefa tradicionalmente delegada à escola. Em seguida, no decorrer da vida escolar, passa-se a um trabalho de análise linguística, que vai da palavra à frase, justificada tal prática pela crença de que, conhecendo a gramática da língua (como nomenclatura gramatical, exercitada por meio de exercícios de classificação), o aluno fatalmente lerá e escreverá melhor.

Não há dúvida hoje de que grande parte dos alunos que sai da escola apresenta muitos problemas em relação à leitura e à escrita. Resultados de avaliações oficiais têm comprovado que o Brasil ocupa, em relação a outros países, uma das últimas posições no que se refere ao nível de conhecimento esperado de um aluno que conclui seus estudos no Ensino Fundamental e Médio.

**2. Modalidade escrita da língua**

Como um ramo de estudos sistemáticos de longa tradição, a linguagem verbal em sua modalidade escrita ocupa, na contempora-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

neidade, uma posição de centralidade no processo de produção de conhecimento. Entretanto, além da investigação sobre os paradigmas teóricos e metodológicos que a orientam, é preciso que a reflexão sobre a linguagem verbal inclua também, em seu escopo, a preocupação com seu alcance crítico e transformador no que diz respeito à realidade social que lhe serve de referência.

As pesquisas sobre a linguagem, desenvolvidas na Universidade, têm contribuído para o questionamento dos conceitos e dos métodos que a orientam. Apesar disso, o trabalho desenvolvido nas escolas ainda está aquém do que se espera, tendo em vista o objetivo de formar leitores e produtores proficientes de textos. Afinal, numa sociedade grafocêntrica, é indispensável o acesso ao letramento, e é responsabilidade da escola levar os alunos a ultrapassar o limite que há entre o letramento e a “alfabetização”. A inserção de nossos alunos no mundo da escrita ultrapassa o simples domínio do código escrito, incluindo também os diferentes usos que são feitos desses escritos. Hoje, não há lugar para o indivíduo que apenas aprende a ler e a escrever, mas não se apropria da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Espera-se que a escola forme alunos capazes de ler textos de variados *gêneros*, originários de diferentes *domínios discursivos* (Marcuschi, 2002) – jornalístico, literário, jurídico etc. –, compreendendo não somente o que nele está escrito, mas o seu sentido, o que ele quer dizer para além do escrito: sua função social, os objetivos discursivos de seu autor, os implícitos, os subentendidos. Espera-se também que esses alunos possam produzir textos que realmente traduzam sua intenção comunicativa, textos coerentes, coesos, que cumpram sua função comunicativa, em todas as esferas de sua vida.

Há um tempo, a escola trabalhava a produção de textos com base na tríade *descrição, narração, dissertação*. Propunha-se que o aluno descrevesse uma gravura, uma imagem; que ele contasse uma história; que ele discorresse sobre determinando tema polêmico, avaliando seus prós e contras, suas vantagens e desvantagens, sem necessariamente se posicionar em relação a ele. Era como se fosse possível lançar mão de um modelo pré-existente, capaz de ser aplicado a toda e qualquer situação comunicativa. Não se consideravam as diferentes formas em que os textos se materializam e as diferentes fun-

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

ções que desempenham na sociedade de uma forma geral. Eram “textos escolares”, no sentido específico de que eram textos escritos *na escola e para a própria escola*, sem função nas práticas discursivas do aluno como produtor de textos orais e escritos, em sua vida social e profissional.

### ***3. Gênero, tipo e sequência textual***

Com os avanços da Ciência Linguística, muito conhecimento foi gerado acerca da produção da linguagem, seu funcionamento e seus usos. No que diz respeito especificamente ao trabalho de leitura e produção de textos na escola, pode-se dizer que os conceitos de *gênero, tipo e sequência textual* trouxeram grandes contribuições.

As noções de *gênero* e de *tipo de texto* vêm sendo objeto de análise de algumas áreas dos estudos linguísticos. Alguns estudiosos as tomam como sinônimas, empregando ora uma ora outra denominação. Outros contribuem para uma ampliação da já existente diversidade terminológica nesse campo de análise.

A partir de Bakhtin (2003), o gênero é tido como unidade enunciativa-discursiva recorrente nas práticas sociais institucionalizadas, que envolvem papéis e relações sociais, em um dado tempo e espaço.

A noção geral sobre os *gêneros do discurso* está presente em muitos dos trabalhos do chamado Círculo de Bakhtin<sup>36</sup>. Entretanto, “Os gêneros do discurso” é o texto em que o autor toma o gênero como foco. Ele afirma que a questão geral dos gêneros do discurso jamais fora de fato analisada nos estudos até então realizados.

Para Bakhtin, a natureza social da linguagem impõe que ela seja analisada com base em seu aspecto enunciativo-discursivo, isto é, na interação verbal e no enunciado. Contrário à visão tradicional, que trata a língua como sistema abstrato, ideal e fechado em si mesmo, o autor aponta a enunciação, produto das interações sociais, co-

---

<sup>36</sup> Grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente entre 1919 e 1974, quando seus trabalhos foram produzidos, embora sua divulgação efetiva tenha tido início somente em meados da década de 60.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

mo a unidade de estudo da língua. Essa enunciação concretiza-se por meio de enunciados, que, como signos ideológicos, acompanham os atos de compreensão e interpretação nas interações. Segundo o autor:

O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas. (BAKHTIN, 2003, p. 196)

A interação verbal realiza-se por meio de enunciados produzidos nas diferentes esferas da atividade humana socialmente organizada. Portanto, esses enunciados são tão heterogêneos e complexos quanto o são os diversos campos dessas atividades. A esses tipos *relativamente estáveis* de enunciados produzidos em cada esfera de troca verbal, no interior das atividades humanas, Bakhtin chama de *gêneros do discurso*. Para o autor, falamos por meio de gêneros dentro de determinada esfera da atividade humana. Não atualizamos simplesmente um código linguístico, mas moldamos a nossa fala aos parâmetros de um gênero no interior de uma atividade. Sendo assim, não se pode pensar o gênero em si mesmo ou em seus aspectos formais somente, suas funções sócio-verbais e ideológicas são imprescindíveis para sua constituição.

Como se sabe, os gêneros são fenômenos complexos que envolvem, entre outros, aspectos linguísticos, discursivos, interacionais, sociais, pragmáticos, históricos. Estão em constante transformação, assim como as realidades sócio-históricas e linguísticas em que são produzidos e em que circulam. Nas palavras de Marcuschi (2005, p. 19),

Os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

Por isso a dificuldade em se estabelecerem classificações seguras e duradouras para os gêneros com base em sua forma e sua estrutura linguística. As pesquisas mostram que "hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural". (*op. cit.*, p. 18).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Por serem mutáveis, flexíveis e plásticos (BAKHTIN, 2003), os gêneros não podem ser considerados formas puras nem podem ser classificados de forma rígida. Por isso o determinante *relativamente*, na expressão bakhtiniana *relativamente estáveis*, quando se refere a *gênero discursivo*.

Bakhtin reforça essa ideia quando diferencia os *gêneros discursivos primários e secundários*, esclarecendo que os *gêneros secundários* (complexos – originados de um convívio cultural mais desenvolvido e organizado, principalmente escritos: romances, artigos científicos), em sua constituição, incorporam e transformam os *gêneros primários* (simples – originados em contextos de comunicação discursiva imediatos: diálogos orais cotidianos, bilhetes).

Embora não se possa centrar a caracterização dos gêneros em sua forma composicional, seja estrutural ou linguística, reconhece-se o seu caráter organizador. Tanto que Bakhtin aponta a *construção composicional* como uma das três características dos gêneros, ao lado do *conteúdo temático* e do *estilo*. Segundo o autor (2003, p. 264):

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de lei, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam.

Considerando-se que todos os textos – orais e escritos – materializam-se sempre na forma de um gênero, isto é, considerando-se que "possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo" (*op.cit.*, p. 282), é imprescindível que se busque conhecer o seu funcionamento visando a uma maior eficácia em sua produção e compreensão.

Em nosso fazer diário, empregamos muitos gêneros de forma segura e adequada, embora teoricamente não tenhamos consciência de sua existência. Adquirimos esse conhecimento empírico sobre os gêneros assim como adquirimos a língua materna, nas trocas diárias

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

de enunciações concretas, em todas as situações comunicativas com nossos interlocutores, quando as ouvimos/lemos e reproduzimos. Conhecer o funcionamento dos gêneros que usamos equivale, em relação à língua, a conhecer a organização de sua gramática. Tal conhecimento possibilita-nos extrair, de um e de outro – do gênero e da língua, que apreendemos em conjunto e que são, ambos, indispensáveis à compreensão mútua –, o melhor em termos de expressividade e comunicabilidade.

Sendo um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais (MEURER, 2000), o *gênero* passa a ser uma noção essencial para a definição da própria linguagem. Assim, ele possibilita diálogos entre estudiosos de diferentes áreas e traz elementos teóricos que provocam uma revisão de muitos conceitos até então estabelecidos – a noção de *tipo de texto*, por exemplo.

A tradição do ensino da redação na escola classificava os textos, de uma forma geral, em três “tipos”: descrição, narração e dissertação. Os professores propunham um tema e acrescentavam, à proposta de trabalho, o “tipo” de texto que deveria ser construído: descritivo, narrativo ou dissertativo.

Para Adam (1992), entretanto, os gêneros textuais são constituídos por *sequências textuais* – também chamadas *tipos textuais* (MARCUSCHI, 2002), entre outros. Essas *sequências* são “esquemas” linguísticos básicos cuja função, conforme Bronckart (1999), é organizar linearmente seu conteúdo temático, exercendo papel fundamental na organização infraestrutural mais geral dos textos.

Em Adam (*op. cit.*), os gêneros são considerados como componentes da interação social e as sequências, como organizações linguístico-formais em interação no interior de um gênero.

Desse modo, os *gêneros textuais* são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; são manifestações linguísticas concretas, constituindo textos empiricamente realizados que cumprem funções diversas em diferentes situações comunicativas. Por sua vez, as *sequências* são construtos teóricos semiotizados por meio de propriedades linguísticas específicas que planificam os diferentes gêneros. Enquanto os gêneros são inúmeros, as sequências

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04**

são relativamente poucas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal (ADAM, 1992).

Embora sendo poucas, há divergências entre os tipos de sequências apresentadas pelos autores de uma forma geral. A questão aqui, entretanto, não é meramente terminológica, mas de concepção teórica.

Para esclarecer melhor essa questão, apresentamos, a seguir, um quadro comparativo das sequências apontadas por Adam e por Marcuschi:

<b>ADAM (1992)</b>	<b>MARCUSCHI (2002)</b>
Sequências textuais: narrativa descritiva argumentativa explicativa dialogal	<b>Tipos de texto:</b> narrativo descritivo argumentativo expositivo injuntivo

Inicialmente, para Adam ( *apud* BONINI, 2005), havia sete tipos de *sequências*: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva, conversacional e poética. Posteriormente (1992), esse número foi reduzido para cinco, tendo o autor excluído as sequências injuntiva e poética: a primeira, por considerá-la parte da descrição; a segunda, por considerá-la o resultado de ajustes de superfície do texto, mas não uma estrutura organizada de proposições<sup>37</sup> em agrupamentos característicos.

Adam (*op.cit.*), inspirado principalmente em Labov & Waletzky (1967), caracteriza a *sequência narrativa* como composta por seis macroproposições: situação inicial, complicação, (re)ações, resolução, situação final e moral. A situação inicial e a situação final representam os momentos de equilíbrio da ação e têm uma base mais descritiva. A complicação, as (re)ações e a resolução é que caracterizam o esquema narrativo: um fato ocorre, quebrando o equilíbrio inicial e desencadeando (re)ações; essas (re)ações forçam uma reso-

---

<sup>37</sup> As proposições não são propriamente representações linguísticas, mas unidades de conteúdo que, em forma de teia, mapeiam as relações significativas postas em um texto. (v. BONINI, 2005).

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

lução, que cria uma nova situação de equilíbrio. A moral é uma reflexão acerca dos fatos narrados e é de responsabilidade do narrador.

A *sequência descritiva*, segundo o autor, é a menos autônoma, geralmente não sendo a que predomina nos textos de que faz parte. Ao contrário da narrativa, a sequência descritiva não apresenta uma ordem muito fixa. Em geral, consiste na determinação de um rótulo e de propriedades e características a ele relacionadas.

A *sequência argumentativa*, por sua vez, consiste, essencialmente, na contraposição de enunciados, que tem sua sustentação em operadores argumentativos. Esses operadores apõem um enunciado que está sendo construído a um *já-dito* (DUCROT, 1987). O esquema argumentativo se constrói, basicamente, pela apresentação de um argumento (dado explícito de sustentação) e uma conclusão, interpondo-se entre eles um *já-dito* (*topos*).

A *sequência explicativa* visa a explicitar uma ideia, visa a traçar, dela, um desenho claro. Ela difere da argumentativa porque não procura modificar uma crença, mas um estado de conhecimento. O esquema da sequência explicativa organiza-se, geralmente, da seguinte maneira: levantamento de um problema ou questão; resolução do problema ou resposta à questão; resumo da resposta, com avaliação.

Por fim, a *sequência dialogal* é composta pela emissão de enunciados por dois ou mais interlocutores, com alternância de turnos de fala. Ela é conjuntamente gerada e, segundo Adam, é a sequência predominante nos gêneros textuais mais comuns na comunicação humana: a conversação e suas variações – debates, conversas telefônicas, entrevistas. Normalmente, a composição da sequência dialogal se dá, na interação, por uma sequência fática de abertura (saudações iniciais, abrindo a interação), sequências transacionais (perguntas e respostas, comentários) e uma sequência fática de encerramento (despedidas, agradecimentos, finalizando a interação). As fáticas são ritualísticas e as transacionais compõem a razão do ato comunicativo.

Marcuschi – com base no que propõe Werlich (*apud* MARCUSCHI, 2002) –, por sua vez, apresenta cinco *tipos de textos*: ele

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

não considera a sequência dialogal, chama de tipo expositivo<sup>38</sup> a sequência explicativa de Adam e acrescenta o tipo injuntivo<sup>39</sup>.

É bastante comum que, no mesmo gênero textual, se realizem duas ou mais sequências, havendo sempre a predominância de uma sobre as demais. Um texto é, em geral, heterogêneo em relação às *sequências textuais*, mas caracteriza-se como um *tipo de texto* descritivo, narrativo, argumentativo etc. de acordo com a *sequência* que nele prevalecer. A sequência textual é caracterizada por um conjunto de traços linguísticos que formam, de fato, um “segmento” de texto, não um texto – a não ser que essa sequência componha todo o texto. Assim, podem fazer parte da constituição de um mesmo texto sequências textuais diferentes, mas relacionadas entre si.

Diante do quadro teórico que apresentamos, para uma maior objetividade e clareza, e para escapar à confusão terminológica, esclarecemos quais são os termos com que trabalhamos para nomear os principais conceitos discutidos nesta seção – conceitos que, propomos, devem nortear o trabalho na escola. Nossa escolha se dá com base nos objetivos do trabalho que, acreditamos, devam ser os das aulas de língua portuguesa: análise centrada principalmente na materialidade textual, embora considerando também a situação de produção dos textos e seu aspecto sócio-histórico. Optamos, então, pelas expressões *gênero textual* (texto empiricamente realizado), *tipo de texto* (de acordo com a sequência nele predominante) e *sequência textual* (segmento de texto específico), por fazerem mais diretamente referência à materialidade textual.

### ***4. Da academia para a escola básica***

Com a introdução da noção de *gêneros textuais* e o reflexo disso na escola, as propostas de escrita nas aulas de redação passam

---

<sup>38</sup> O expositivo é de natureza analítica, racional. O expositor analisa um tema objetiva e logicamente, expondo suas características. Ele se afasta do argumentativo, uma vez que neste o sujeito falante está comprometido com uma tese, buscando persuadir seu interlocutor.

<sup>39</sup> O tipo injuntivo associa-se à presença de verbos no imperativo e seus equivalentes semânticos, característicos de textos instrucionais.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

a simular situações mais próximas do real. Próximas, porque se solicita ao aluno a escrita de um gênero que circula socialmente, no espaço exterior à escola, embora quase sempre criando-se um simulacro (OLIVEIRA, 2004): constrói-se uma *situação comunicativa* em que os papéis são distribuídos – locutor e interlocutor – e o *contexto* é estabelecido – ambiente físico da enunciação ou contexto situacional (MAINGUENEAU, 2002, p. 27). Muitas vezes o próprio *projeto de comunicação* (CHARAUDEAU, 1992) já está delineado na proposta apresentada pelo professor, restando ao aluno uma margem pequena para sua contribuição pessoal – o objetivo comunicativo é apresentado ao aluno e o professor avaliará se ele o alcançou ou não. É esse projeto o responsável, também, pela seleção das sequências textuais que participarão da estruturação do texto.

Há o que se pode chamar de uma estreita relação entre *projeto de comunicação*, *sequências textuais*, *contrato de comunicação* e *gênero textual*. O gênero impõe um *contrato de comunicação* (CHARAUDEAU, 2002) específico que, de acordo com suas regras, de acordo com o que é permitido ou não ao sujeito da comunicação naquela situação comunicativa – “liberdades” e “restrições” –, é o responsável direto pelas escolhas feitas pelo aluno entre as categorias da língua. Essas escolhas serão também objeto de avaliação pelo professor, escolhas essas que se dão tanto no aspecto formal da língua (escrita ortográfica, emprego de palavras, estruturação dos períodos, pontuação etc.), quanto no aspecto do comportamento linguístico (escolha da variedade linguística, do pronome de tratamento etc.).

Apesar de um simulacro, a situação construída faz parte de outra, real: a situação necessária de escrita na escola, em que sujeitos reais (aquele que produz e aquele que recebe o texto) interagem, cumprindo seus respectivos papéis sociais (aluno e professor) previstos num contrato de comunicação específico (o de que o aluno escreve um texto, de acordo com as especificidades solicitadas pelo professor, que será o responsável pela sua avaliação). É como se houvesse dois “universos de comunicação” distintos, um – o simulado – inserido no outro – o real –, o segundo sendo diretamente responsável pela existência do primeiro, ambos intimamente relacionados (DUTRA, SIMÕES & COSTA, 2005).

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

Tudo isso constitui, sem dúvida, um avanço. Nessa situação, o aluno tem perfeita consciência de que é o enunciador numa situação de comunicação em que terá de assumir uma "identidade" adequada a seu projeto de comunicação – projeto suscitado pela proposta de escrita que tem como tarefa. Ele percebe que precisa escolher o gênero textual que dará forma a seu texto, e que esse texto precisará estar de acordo com o contrato de comunicação que o gênero pressupõe. Tem plena ciência, também, de que o destinatário de seu texto suscitado pela situação comunicativa delineada pela proposta de escrita não é necessariamente o professor, e que disso dependerão algumas escolhas discursivas estratégicas que precisará fazer no decorrer de seu trabalho. Apesar disso, não perde de vista que é o professor o responsável direto pela avaliação de seu texto.

Com as "regras do jogo" bem definidas, fica claro para o aluno o que o professor espera dele; e fica claro para o professor quais os itens a serem observados na avaliação do texto, além dos aspectos formais da escrita, tradicionalmente objeto de análise na escola. Assim, o aluno tem em mãos os dados necessários para planejar sua escrita, sofrendo muito menos diante da folha de papel em branco, pois, até então, os temas que eram levados para a sala de aula eram quase sempre descontextualizados, o que gerava no aluno certa insegurança, classificada, muitas vezes por ele mesmo, como "falta de ideias", "falta de inspiração". O professor, por sua vez, que costumava avaliar o texto com base em seus aspectos formais, passa a avaliá-lo também em seus aspectos comunicativos (DUTRA, 2007).

Muitas vezes, ao ler um texto formalmente correto, o professor percebia que havia um problema, mas não era capaz de localizar exatamente qual, nem de chegar, com objetividade, a uma solução para ele. Dava ao texto uma nota oito ou sete, por exemplo, em dez, e não era capaz de apontar, com clareza, onde estava o problema que fizera com que o aluno não obtivesse a nota máxima. Isso fazia com que o professor avaliasse muito subjetivamente os textos, com parâmetros pouco claros, mesmo para ele próprio, e fazia com que o aluno, não tendo o problema de seu texto objetivamente apontado, continuasse cometendo a mesma inadequação em suas produções textuais seguintes.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

### **4.1. Gêneros, tipos e sequências textuais na escola – produção de textos**

Conforme já mencionado anteriormente, os gêneros são considerados como componentes da interação social e as sequências, como organizações linguístico-formais em interação no interior de um gênero (ADAM, 1992). As sequências textuais fundam-se em critérios intratextuais – linguísticos e formais. Os gêneros, por sua vez, em critérios extratextuais – sócio-comunicativos e discursivos.

No nível da oração, a relação que se constrói entre as partes é estrutural: é a organização de partes para formar um todo. É o caso da relação entre, por exemplo, substantivo e artigo para formar o sintagma nominal sujeito; da relação entre sujeito e predicado para formar o sintagma oracional. Numa análise gramatical de base funcional (HALLIDAY, 2002), isso significa uma configuração orgânica de elementos, em que cada um desempenha uma função específica em relação ao todo de que é parte integrante – é o sistema linguístico organizando-se em estruturas gramaticais.

Porém, como vêm apontando os estudos sobre gêneros textuais desenvolvidos pela Academia, existe estrutura para além do período, da frase. O texto também tem uma organização interna, mas não baseada na gramática. Sua organização é semântica e muito mais “livre” que a organização das unidades gramaticais.

À semelhança do que ocorre com a sílaba e com a oração, por exemplo, que têm, respectivamente, uma estrutura fonológica e uma estrutura gramatical previsíveis, o texto tem uma estrutura semântica, às vezes surpreendente. A ideia de estrutura aqui é a mesma – construto teórico criado a partir de elementos menores. A diferença está no modo como essa estrutura é “codificada”, ou seja, no modo como ela toma corpo. Um texto não é um somatório de frases; ele é constituído de elementos específicos, que variam de um gênero para outro, de uma sequência textual para outra – cada um deles com seus elementos e configurações próprios, cujos constituintes mínimos são as frases – períodos simples e compostos. Retomemos a caracterização, a título de exemplo, da *sequência narrativa* proposta por Adam (1987), aqui já apresentada como composta por seis macroproposições: situação inicial, complicação, (re)ações, resolução, situação final e moral. Ordem mais ou menos fixa.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

Para Halliday & Hasan (2002, p. 339), para um texto ser coerente, é preciso que ele seja coeso<sup>40</sup> e que atenda às exigências do gênero a que pertence:

Para um texto ser coerente, ele deve ser coeso; mas ele precisa ir além. Ele deve empregar os recursos coesivos da maneira que requer o gênero de que é um exemplar; deve ser semanticamente apropriado, com realizações léxico-gramaticais a atingir (i.e., precisa fazer sentido); e deve ter estrutura. (tradução livre)<sup>41</sup>

Os textos socialmente considerados como representantes de determinado gênero têm características semelhantes, atribuídas a restrições genéricas: os gêneros têm identidade e nos condicionam a escolhas que não podem ser livres nem aleatórias. Segundo Bakhtin (2003), eles limitam nossa ação na fala e na escrita, organizando-a, assim como a gramática organiza as formas linguísticas.

Já as sequências textuais são organizações linguístico-formais que entram na configuração de um gênero textual para realizar objetivos discursivos por ele suscitados – como narrar, descrever, argumentar etc. Essas sequências atendem a critérios basicamente linguísticos e são descritas por meio dos elementos linguísticos e estruturas gramaticais característicos de sua constituição formal.

Um gênero pode ter – e geralmente tem –, em sua constituição, mais de uma *sequência textual*. E, quando isso acontece, aquela que predomina é, normalmente, a que caracteriza o *tipo textual* a que aquele exemplar do gênero pertence.

### **4.2. Sequência textual narrativa – a crônica**

Tomemos a crônica como um exemplo. A crônica é um gênero textual que se coloca entre o *domínio discursivo* literário e jornalístico. É um texto geralmente curto, cujos tempo e espaço são limi-

---

<sup>40</sup> Estudos mais recentes esclarecem que a coesão é um dos fatores que concorrem para a coerência, podendo haver sequências sem coesão e mesmo assim coerentes, e vice-versa.

<sup>41</sup> *For a text to be coherent, it must be cohesive; but it must be more besides. It must deploy the resources of cohesion in ways that are motivated by the register of which it is an instance; it must be semantically appropriate, with lexicogrammatical realizations to match (i.e. it must make sense); and it must have structure.*

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

tados e que apresenta a visão pessoal do cronista sobre um fato colhido no cotidiano. Seu objetivo/função social pode ser criar humor ou fazer com que o leitor reflita criticamente sobre a realidade. Esse gênero tem como suporte o livro ou o jornal. Muitas crônicas originalmente publicadas em jornais são, mais tarde, compiladas e apresentadas, ao público, em forma de livro.

A crônica pode ser constituída basicamente por seqüências textuais narrativas, limitando-se a “contar fatos”. Ela pode também ser um espaço em que o cronista defende explicitamente seu ponto de vista sobre um determinado tema, apresentando argumentos a seu favor. No primeiro caso, a crônica seria caracterizada como um *tipo de texto narrativo*; no segundo, como um *tipo de texto argumentativo*. Isso não impede, entretanto, que entrem em sua constituição, em ambos os casos, trechos caracterizados como seqüências textuais diferentes daquela que nela predomina. É raro haver textos exclusivamente narrativos, descritivos ou argumentativos, por exemplo. É muito comum haver trechos descritivos nas crônicas caracterizadas como narrativas – descrição de personagens, do espaço. Também não é incomum haver trechos narrativos a serviço da argumentação em crônicas caracterizadas como argumentativas – fatos sendo narrados como exemplos, para servirem de argumentos na defesa do ponto de vista do cronista.

Considerando-se a crônica narrativa, voltemos à caracterização que Adam apresenta (discutida na seção 3 deste trabalho) para a seqüência narrativa. O teórico a apresenta como composta por seis macroproposições: situação inicial, complicação, (re)ações, resolução, situação final e moral. Essa ordem é normalmente fixa, obedecendo à linearidade temporal<sup>42</sup>. Por isso a seqüência narrativa é a mais apropriada para, a partir dela, por exemplo, se apresentar aos alunos a relação entre os tempos pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito do indicativo, discutindo seu emprego e funções no texto. Além desse, há outros aspectos linguísticos que são característicos da constituição da seqüência narrativa, assim como há outros que são mais determinantes na constituição de cada uma das demais seqüências.

---

<sup>42</sup> Referimo-nos, aqui, à estruturação das narrativas lineares tradicionais.

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

É muito importante que o aluno perceba a relação entre o gênero que está sendo estudado e os aspectos gramaticais abordados, que devem ser trabalhados no mesmo período. Assim ele os reconhecerá e identificará sua função nos textos que lê, e os usará com adequação nos textos que escreve, a serviço da concretização de sua intenção comunicativa. Estudar gramática a partir do texto é essencial para que o aluno não fique com a impressão equivocada de que texto é uma coisa e gramática é outra, e que um nada tem a ver com o outro. Não há texto sem gramática. Essa verdade torna-se ainda mais concreta para o aluno quando ele percebe que o conhecimento gramatical adquirido e reconhecido nos textos que lê é aplicado, com mais segurança e proveito, nos textos que escreve. Para isso, a sistematização das estruturas gramaticais e os *exercícios de uso* dessas mesmas estruturas, que se fazem fora do texto, são muito relevantes – e diríamos até essenciais –, principalmente para os alunos das classes mais populares, que podem não ter – e normalmente não têm – tais estruturas como características da variedade de língua que usam em seu dia a dia.

E é na produção de textos que o professor poderá avaliar se os conteúdos trabalhados foram significativos para os alunos, se eles se apropriaram desse conteúdo, aplicando-o adequada e estrategicamente nos textos que produzem a partir de então. Ao jogar o foco do trabalho gramatical sobre as sequências textuais, ou seja, ao se eleger uma sequência textual como unidade de trabalho, elegem-se, também, os conteúdos gramaticais que serão trabalhados na mesma unidade. Abre-se, assim, o leque dos gêneros textuais que poderão fazer parte das leituras eleitas para o mesmo período e para as propostas de escrita. As estruturas gramaticais emanadas da sequência textual narrativa, objeto de análise nas “aulas de gramática”, estarão presentes em todos os gêneros em cuja constituição tal sequência predominar. Portanto, o professor poderá transitar entre crônicas narrativas, contos, fábulas, romances, notícias de jornal, relatos históricos, entre outros gêneros considerados narrativos, pois o conhecimento adquirido pelos alunos a partir da crônica narrativa será naturalmente transposto para a leitura e a produção dos demais gêneros, graças à semelhança estrutural que há entre eles – semelhança essa que o professor fará com que os alunos percebam e usem a seu favor na leitura e na escrita.

**5. *Considerações finais***

Têm sido inúmeras as contribuições dos estudos desenvolvidos pelos professores pesquisadores nas universidades. Mas é fundamental que cheguem aos professores que estão na ponta do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa – os professores de sala de aula, que ensinam a ler e a escrever no dia a dia da escola de Ensino fundamental e Médio – os avanços alcançados pelas pesquisas acadêmicas.

Os conhecimentos produzidos não podem continuar encastelados dentro dos muros da Universidade, sob pena de ela deixar de cumprir seu papel social. É preciso que a sociedade tenha um retorno do investimento que se faz nas universidades por meio dos benefícios que se possam obter das pesquisas nelas desenvolvidas. No nosso caso, especificamente, o benefício seria a melhoria do ensino básico, instrumentalizando os professores para que possam formar cidadãos capazes de se comunicar com eficiência, transitando com facilidade entre os mais variados gêneros textuais que circulam em sociedade.

Mesmo depois do advento dos PCN – documento que, apesar de alguns problemas, teve o mérito de trazer a público conceitos antes circunscritos ao âmbito acadêmico e quase que exclusivamente aos cursos de pós-graduação –, o que se tem conseguido como resultado de, no mínimo, onze anos de escolarização básica ainda está muito distante do desejado. É preciso que os professores da escola básica tenham acesso à produção científica e que possam discutir com seus colegas da Universidade sua aplicabilidade ao ensino-aprendizagem da língua materna. São os professores que lidam diretamente com os alunos das escolas básicas que detêm o conhecimento da realidade das escolas, dos alunos, da comunidade de uma forma geral, que conhecem seus anseios e suas necessidades e que podem, por isso mesmo, contribuir para a adequação do conhecimento produzido na Academia à realidade do trabalho com a língua materna na escola.

Pretendemos discutir, com este trabalho, a transposição dos conhecimentos produzidos pela Academia para a Escola Básica. Nosso foco foi a produção de textos e a relação entre ela e os conceitos de gênero, tipo e sequência textual. Sabemos, entretanto, que este

## ***Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04***

é só o “pontapé inicial” em uma longa discussão sobre o ensino de língua materna – discussão que interessa a todos, uma vez que é por meio dela que são veiculados todos os outros conhecimentos no âmbito da escola e fora dela.

Tomamos como exemplo para a proposta pedagógica aqui explicitada o gênero crônica e a sequência narrativa. Temos consciência de que o tema está longe de ser esgotado e que seria muito bem-vindo um material que orientasse o professor sobre os aspectos gramaticais a serem trabalhados em correlação com as diferentes sequências textuais, na esteira da gramática funcional, aquela que leva em conta a funcionalidade das estruturas léxico-gramaticais na constituição dos textos (HALLIDAY, 2002). Esse nos parece ser, inclusive, um bom caminho para a organização dos programas de língua portuguesa ao longo das séries no Ensino fundamental e Médio.

É nosso objetivo dar continuidade a este trabalho, buscando aprofundar a discussão aqui iniciada. Entendemos que a proposta aqui explicitada pode contribuir muito para fazer com que a escola mude sua postura diante do texto, tanto diante do texto que o aluno analisa quanto do texto que ele produz, contribuindo, assim, para a melhoria dos resultados obtidos ao final da escolarização básica não só em língua portuguesa, mas em todas as outras áreas do conhecimento.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L. *et alii* (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CHARAUDEAU. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

## **Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04**

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUTRA, Vania L. R. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

\_\_\_\_\_; SIMÕES, Darcilia & COSTA, Manuel F. da. *Ensino de língua nacional: reflexões teóricas e prática didática*. In: HENRIQUES, C. C. & SIMÕES, D. (Org.). *Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 2002.

\_\_\_\_\_; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1977.

LABOV, W. & WALWTSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal narratives. In: HELM, J. (Org.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: Washington University Press, 1967.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. *et alii* (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. *et alii* (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular. 2000.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C. C. & SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.