



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

RENÁLIDE DE CARVALHO MORAIS FABRÍCIO

**LEITURA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: outras
perspectivas são possíveis**

**JOÃO PESSOA - PB
2014**

RENÁLIDE DE CARVALHO MORAIS FABRÍCIO

**LEITURA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: outras
perspectivas são possíveis**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Especialista em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

**JOÃO PESSOA - PB
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

F126l Fabrício, Renálide de Carvalho Morais

Leitura, produção e interpretação textual: outras perspectivas são possíveis [manuscrito] : / Renálide de Carvalho Morais Fabrício. - 2014.

45p.: il.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho, Centro de Humanidades".

1. Leitura. 2. Produção textual. 3. Textualidade.
I. Título.

21. ed. CDD 418.4



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional.

http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR

RENÁLIDE DE CARVALHO MORAIS FABRÍCIO

LEITURA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: outras perspectivas são possíveis

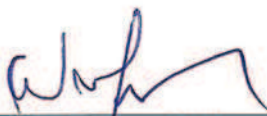
Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Especialista em Educação.

Aprovada em: 26 / abril / 2014.

Banca Examinadora



Profª. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho / UEPB
Orientadora



Prof. Dr. Carlos Nunes Guimarães / UEPB
Examinador



Profª. Me. Mônica Lourdes Neves Santana / UEPB
Examinadora

DEDICATÓRIA

A minha mãe especialmente, por todo o cuidado e colaboração, a minha tia Dalila (*in memoriam*) que nos deixou tão bruscamente, a João Batista pelas caronas, à minha vó, por todo carinho do mundo, a Fellipe, meu lindo e jovem irmão. Enfim, a todos que durante essa caminhada foram luzes em meu caminho, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À coordenação do curso, pelos zelosos esclarecimentos.

À professora Dra. Eneida Dornellas, pelo empenho em me orientar da maneira mais simples e agradável possível, sempre se colocando como uma igual nessa busca de compreender as coisas da linguagem.

Aos meus colegas Rúbia Gonçalves (inseparável), Ricardo Carvalho (primo), Severino Tiago (pela sábia loucura), Rômulo Tibério (pelo reencontro), Rodrigo Fontes (um policial de quem gosto) e Ronilson Paz (o crânio), pelas boas risadas que demos em sala de aula, que fizeram meu sábado mais feliz.

Às meninas da velha guarda, por assim dizer, que tanta força mostraram em deixar seus lares para buscar mais conhecimento: Vocês são a motivação ambulante!

Ao colega Marcos pelas caronas, sem elas eu não chegaria a tempo e ouvindo tão boas músicas!

Aos funcionários, pela presteza no atendimento e alegria do bom dia.

A todos os professores e professoras e todos os colegas de classe, até a vitória sempre!

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder da continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.

Riobaldo (João Guimarães Rosa, p.572)

RESUMO

O presente trabalho reflete sobre as práticas no ensino de língua portuguesa, referentes ao trabalho com leitura, produção e interpretação textual, problematizando o ensino da gramática e propondo novas estratégias de ensino e aprendizagem de produção textual, através da utilização dos gêneros discursivos e da abordagem de sua textualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, produção textual, textualidade.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on practices in teaching Portuguese language, referring to working with reading, production and textual interpretation, discussing the teaching of grammar and proposing new strategies, through the use of speech genres and their textuality approach during lessons.

KEYWORDS: Reading, production and textual interpretation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I - A ATIVIDADE ESCOLAR DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	12
II - PRINCÍPIOS NORTEADORES DE UMA BOA PRODUÇÃO TEXTUAL	21
1 - Coesão	23
2 - Coerência	25
3 - Intencionalidade	27
4 - Aceitabilidade	28
5 - Situacionalidade	31
6 - Intertextualidade	32
7 - Informatividade	35
III - APRECIÇÃO DE UMA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNO DO ENSINO MÉDIO COM BASE NOS FATORES DE TEXTUALIDADE	37
IV - OUTROS RUMOS PARA ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL	42
Atividades propostas	42
V - CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

O processo de leitura, produção e interpretação textual e os elementos de textualidade que devem estar presentes na elaboração dos textos entre alunos do ensino médio, são temas sobre os quais nos deteremos neste presente trabalho. Tal processo deverá ser abordado de modo que atentemos tanto para as dificuldades encontradas pelo professor para orientarem o trabalho de produção textual, como a dificuldade apresentada pelos alunos para elaborarem bons textos.

Nesse sentido, teceremos comentários referentes aos principais problemas que envolvem o processo de produção textual na sala de aula, como a questão do tempo destinado a esse processo, dentro do currículo escolar, os parâmetros que o professor utiliza para avaliar os desvios gramaticais cometidos pelos alunos em suas produções, considerando-os causadores de incoerência textual e, dentro dessa perspectiva, a falta de uma avaliação que leve em consideração os princípios de textualidade, tendo em vista que esses princípios deveriam estar na base das análises dos professores sobre os textos dos alunos. No entanto, os princípios de textualidade são esquecidos pelos professores no momento de avaliação das produções textuais de seus alunos, em decorrência da supervalorização dos aspectos superficiais, formais envolvidos na produção do texto.

Face a essa dificuldade, objetivamos também, em nosso trabalho, além de realizar a discussão da dificuldade mencionada, propor possíveis “novos caminhos” para as atividades de produção, que poderão ser feitas em sala de aula ou em qualquer outro espaço em que existam sujeitos dispostos a exercer o papel de descritor de textos socialmente relevantes. Para tanto, teremos por base as propostas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, como também os pressupostos apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o ensino de Língua Portuguesa.

Como referencial teórico que deverá fundamentar nossa discussão, tomamos por base os estudos da linguística textual, principalmente os realizados por Koch (2007), Marcuschi (2008), Antunes (2010), Travaglia (2007), Costa Val (2006), Bakhtin (2003), entre outros, pois os mesmos propõem uma concepção de texto como unidade básica de sentido da língua, que se efetiva em condições sócio-histórico-culturais determinadas, elaborada por sujeitos concretos participantes das práticas sociais.

Todas essas considerações estão contempladas em nosso trabalho, que se divide em quatro partes. Na primeira, refletimos sobre a importância de ter como base para o ensino

aprendizagem de língua portuguesa o trabalho com os gêneros textuais; na segunda observamos os princípios que devem orientar-nos para uma boa produção textual; na terceira, fazemos uma apreciação de um artigo de opinião produzido por um aluno do Ensino Médio da Escola Estadual Olivina Olívia Carneiro da Cunha, em João Pessoa, na Paraíba, e na quarta propomos métodos de atividades que exercitem a leitura, produção e interpretação de textos pelo viés da linguística textual e não do mero ensino de regras gramaticais. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

I - A ATIVIDADE ESCOLAR DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

O ensino de produção textual como o concebemos em nosso trabalho deve estar baseado na concepção de gêneros textuais, tendo em vista que os gêneros segundo Bakhtin são “as sequências relativamente estáveis de enunciados, marcadas sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionadas às diferentes situações da vida social” (*apud* MARCUSCHI, 2003, p. 160).

Dessa forma, as atividades com gêneros textuais os mais diversos e relevantes para as práticas sociais dos alunos são fundamentais no processo de leitura e produção de textos em todas as etapas da vida escolar dos educandos, principalmente no ensino médio, fase de estudos “que pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p. 18).

A partir da vivência dos educandos com uma grande variedade de gêneros textuais, será possível pensar em produzir textos condizentes com aquilo que se espera de um bom texto: coerentes, coesos, aceitáveis, informativos, articulados e que possuam uma função comunicativa numa dada situação histórica.

Conforme observa Koch (2009, p. 160), a produção textual só ocorre por meio da elaboração de gêneros textuais que não representam somente um sistema formal, linguístico, mas mais do que isso representam formas de ação na sociedade. Os gêneros devem ser adequados às situações em que eles se inserem. Pois não nos comunicamos por meio de frases soltas, elas são articuladas de maneira que formem textos apropriados ao objetivo para o qual foram produzidos.

Em acordo com tal concepção de produção textual devem decorrer estratégias metodológicas referentes ao ensino de leitura e produção textuais nas salas de aulas. No entanto, problemas de incompreensão dessa concepção por parte do professor ocasionam dificuldades para uma metodologia eficaz do ensino de produção textual e conseqüentemente uma dificuldade para os alunos na hora de elaborarem seus textos.

Um primeiro problema que dificulta a efetivação da construção de textos bem elaborados pelos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, se refere ao fato do seu ensino não se voltar para a face social, interacional e coletiva da elaboração de textos.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil que deveria, ao menos é o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e as orientações para o Ensino Médio, se

basear no texto como unidade básica da língua, ainda está preso às avaliações fragmentadas e superficiais de frases, que ignoram a visão de texto como unidade global, cujo sentido só se dá pela avaliação do todo, esse todo sendo compreendido tanto pelos aspectos linguísticos como pelos aspectos pragmáticos.

Difícilmente, após uma boa aula de “gramática” (e por que não dizer, depois de anos de ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa?) vemos alunos com boa desenvoltura na escrita. O ensino de português que se restringe a dizer aquilo que é certo e errado na hora de utilizar a língua está fadado ao fracasso, daí encontrarmos alunos que decoram as regras de acentuação, pontuação, crase, entre outras, mas que, no entanto, não são bons produtores de texto, incapazes que se mostram de produzir textos adequados, claros, bem concatenados, pois seu aprendizado só os ajuda na hora de ser aprovado na prova baseada em regras gramaticais.

Segundo Costa Val (2006), “A linguística textual, desenvolvida sobretudo na Europa a partir do final da década de 60, tem se dedicado a estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção”. No entanto, mesmo com todo esse avanço dos estudos sobre a linguagem, o ensino de língua materna continua preso às avaliações meramente formais, de textos produzidos em condições que não contribuem para a efetivação de textos adequados aos padrões de textualidade que uma boa produção textual deve possuir.

Apesar dos parâmetros curriculares e das orientações para o ensino médio, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, fundamentarem-se em estudos da linguística e deliberarem que é necessário tornar os alunos capazes de lidar com a língua das mais variadas maneiras exigidas pela sociedade, sendo essa uma maneira de ver o ensino de língua portuguesa com os olhos voltados para as interações sociais exercidas através de atividades comunicativas, o ensino efetiva-se de outro modo no dia a dia, engessando os alunos em práticas ultrapassadas de memorização de regras e exceções, para que eles possam passar em concursos e vestibulares que ainda cobram deles essa competência.

No entanto, sabendo-se que a linguagem é um fenômeno social, a escola não pode se prender a um ensino da língua meramente formal, pois tal atitude esvazia de sentido as práticas escolares que envolvem a língua portuguesa. Em vez de dizer o que seria certo ou errado, o educador de língua portuguesa poderia ensinar o que é adequado para cada situação de uso da língua, qual gênero cabe para um dado contexto.

Outro problema que encontramos para o efetivo ensino de produção textual se origina no menosprezo desse caráter social da língua, pois os alunos, ao serem convocados para atividades de produção de textos, não sabem quem será o seu receptor, ou em que situação,

mesmo hipotética, seu texto será lido, interpretado, nem sabem de que maneira seu texto será socialmente relevante.

Disso decorre o fato de que os alunos não sabem o que devem escrever, para quem, qual grau de formalidade devem usar, e acabam tendo aversão à escrita. Em seu livro “Lutar com Palavras”, Antunes (2010) afirma que, assim como falar, escrever também é um ato de interação verbal. Escrever é, nas palavras da autora,

um agir com o outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem nenhum destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular (ANTUNES, 2010, p.28).

Por isso, a autora afirma não causar surpresa ouvir falar das dificuldades dos alunos para escreverem textos de relevância social, mesmo eles estando no final do ensino médio, ou até para se expressarem num registro oral mais formal, os alunos de língua portuguesa mostram ainda bastantes dificuldades.

A autora ainda localiza outros problemas enfrentados no universo escolar com relação ao ensino de produção textual: a falta de estímulo à leitura, decorrente de um ensino ligado a regras e mais regras, e a falta de tempo para o exercício da escrita, principalmente para a produção de textos que os alunos realmente vejam circular nas atividades sociais do seu cotidiano. Ademais, Antunes (2010) afirma que os livros voltados para orientações referentes à produção textual, para professores e alunos, são insuficientes, pois quase não se encontram no mercado livros com uma linguagem acessível a quem não seja da área de pesquisa acadêmica.

Em relação ao tempo destinado para as aulas de produção textual, percebe-se que essas resumem-se, em geral, aos dias em que se pede “redações” aos alunos, lembrando que muitas delas são atividades de casa, para que não se “perca tempo” e se possa dar continuidade aos conteúdos exigidos pelo currículo do ensino médio. E lembrando ainda que o uso do termo redação já é por si só impreciso e não expressa todos os elementos estruturais necessários à produção do texto numa perspectiva dos gêneros textuais. Dessa maneira, as atividades de redação são vagas e, mesmo assim, relegadas para o segundo plano.

Antunes (2010) expõe uma questão um tanto desanimadora sobre as práticas de ensino de língua portuguesa: “O que ficou de, no mínimo, onze anos de estudo da língua? Por que até mesmo noções e habilidades tão elementares não foram assimiladas?” Embora desanimadoras, essas perguntas podem ser uma luz no fim do túnel do ensino de língua portuguesa, para, a

partir dela, o professor fazer uma reflexão e tentar reelaborar formase atividades de leitura e produção textual. Já que não adianta insistir na repetição de regras que certamente os alunos irão esquecer e não saberão como pôr em prática nos seus textos, por que não mudar as estratégias e começar a trabalhar uma experiência efetiva com o texto?

Geraldi (1996), na obra “Linguagem e ensino, exercícios de militância e divulgação”, sugere, com base nas “Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa” (BRASIL, 1986), elaboradas pela Comissão Nacional nomeada pelo Ministério da Educação, ainda em 1986, que o ensino da língua materna esteja centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística.

Sobre esses aspectos elencados por Geraldi (1996), pode-se observar, a partir do que acontece na aula de Língua Portuguesa, que até hoje essas três atividades não estão sendo colocadas em prática de maneira suficiente e satisfatória, em função, entre outras, das dificuldades apontadas anteriormente.

O primeiro ponto ao qual o autor se refere diz respeito à prática da leitura de textos. A respeito desse fator, sabe-se que o professor de língua portuguesa é orientado para trabalhar com a leitura de gêneros variados na escola, desde os gêneros textuais orais até os escritos, dos mais curtos aos mais extensos, dos mais informais aos mais formais, e também das várias esferas discursivas, isto é, os alunos devem entrar em contato com textos religiosos, políticos, literários, assim como gêneros mais cotidianos como bilhetes, e-mails, cartazes, placas de trânsito, outdoors, entre outros.

As orientações curriculares para o ensino médio propõem que o trabalho dos professores de língua portuguesa em sala de aula priorize a leitura e produção dos diversos gêneros, considerando as variedades linguísticas que os sujeitos educandos levam para a escola, sem discriminá-las, mas, ao contrário disso, o professor deve refletir sobre as nuances da língua de seus educandos de modo que estes compreendam o funcionamento de seu sistema linguístico, bem como o funcionamento da variedade padrão, da qual precisam apropriar-se para usá-la nos momentos em que as práticas sociais de linguagem demandarem tal uso. No entanto, a leitura usada como pretexto para o ensino de regras gramaticais acaba por limitar o alcance de uma leitura efetiva do texto oferecido ao aluno, que leve em consideração os elementos necessários à produção de textos coerentes.

Por isso, questões relacionadas tão somente à concordância ou regência verbo-nominal, à pontuação ou acentuação não são suficientes para um pleno desenvolvimento do aluno enquanto leitor eficiente, e não apenas capaz de apontar erros gramaticais, o que já é

extremamente difícil, pois o aluno costuma decorar regras e, em pouco tempo após a avaliação, esquece o que havia decorado para “passar” de ano.

A leitura eficiente de um texto diz respeito à compreensão da mensagem do texto, à identificação do ou dos discursos que se encontram ali presentes, haja vista que os sujeitos que produzem os textos lidos na escola possuem suas intenções no momento em que os produzem, como também falam de algum lugar social, e expressam clara ou tacitamente as suas ideologias e seus posicionamentos críticos. Um leitor eficiente seria então aquele que conseguisse estabelecer as conexões necessárias entre a leitura e as relações ocorridas na vida em sociedade.

Desse modo, a leitura deve ser uma prática social, pois os textos só se realizam em contextos sociais. Mesmo escrevendo sozinho, o aluno autor escreve para um outro e as vozes que aparecem em seu texto são vozes que afirmam ou negam valores culturais. No entanto, a realidade da escola nos mostra outra situação e muitas leituras são feitas estritamente para explicação de conteúdos de ordem gramatical, como vimos. Muitas leituras também são feitas sem um planejamento próprio, pois o professor, que não dispõe de tempo suficiente para elaborar as aulas, acaba utilizando os gêneros textuais que aparecem no livro, sem fazer uma análise prévia da relevância dos textos que usa para os alunos.

Quanto ao segundo ponto apresentado por Geraldi (2010), o aspecto da prática da produção de textos, como vimos, também não é dada a atenção necessária, pois geralmente os textos são feitos às pressas na sala de aula, ou então são enviados como atividades de casa, para as quais não se apresentam atividades motivadoras da produção, nem se consideram as experiências de leitura de gêneros textuais variados experimentadas pelo aluno em sala de aula.

O último elemento da tríade, que é a prática da análise linguística, também não ocorre de maneira satisfatória, haja vista que, como já foi comentado nesse breve estudo, os textos são usados como pretextos para a memorização das regras gramaticais.

Além dessas questões, também se observa que as questões propostas por livros didáticos e por professores não contemplam a dimensão sócio-histórico-cultural propostas pela Linguística, já que as perguntas são, muitas vezes, redundantes, levando a uma tautologia que esvazia o sentido do interpretar.

Do que foi exposto até o momento, vemos que ainda falta muito para que a escola atenda ao que é necessário no processo de leitura e produção de texto e análise linguística, pois, para que o processo do ler/escrever/interpretar aconteça de forma proveitosa, é

necessário que os alunos interajam entre si, com o professor e com o mundo no momento em que leem, produzem e interpretam textos. É o que afirma Geraldi (2010):

no processo das relações de ensino, em sala de aula, tais práticas não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão linguística [...] se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto. (GERALDI, 2010).

Portanto, como compreendido a partir da leitura de teóricos da Linguística de texto, é necessário valorizar o trabalho com o texto, vendo-o não como um conjunto de frases ou como um artefato meramente linguístico ou gramatical, mas sim como um artefato através do qual se concebe uma maneira de interagir com o mundo, com as práticas sociais, e isso a partir da palavra. Assim, ao contrário do que predominantemente se faz na escola, a prática de leitura deve levar em consideração os elementos extralinguísticos que envolvem o ato de ler, como nos diz Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1988, p.76).

Isso porque o texto é uma prática de interação verbal, por meio da qual sujeitos trocam informações, debatem ideias e constroem conhecimentos. Portanto, um ensino de língua portuguesa que não observe esse aspecto da linguagem e se fixe somente em seu aspecto gramatical estará fadado ao fracasso, porque o objetivo de formar alunos com uma boa competência textual jamais será atingido.

É fato que a prática de ensino de leitura e produção textuais como criticada nesse trabalho tem ainda suas raízes fincadas na sala de aula de língua portuguesa. Isso é o que atesta Antunes (2010), ao analisar um exemplo de atividade em que os professores utilizam palavras que os alunos normalmente escrevem cometendo erros de ortografia como ponto de partida para a produção textual. Explica a autora que orientar atividades de produção com base em palavras soltas é distanciar-se e muito das propostas da linguística textual, em que o texto e não mais a frase ou o amontoado de palavras, é a unidade básica da língua. É

exatamente isso que acontece na proposta de atividade de produção textual a seguir, extraída de Antunes (2010):

Atividade de produção de texto:

Invente uma pequena história em que apareçam as palavras:

- a) Viagem
- b) Vem
- c) Viajem
- d) Vêm
- e) Tem
- f) Veem
- g) Têm
- h) Veem. (ANTUNES, 2010).

Após esse comando deverá ser realizada a produção textual. Assim, segundo Antunes (2010, p. 128),

“a pequena história criada por uma das alunas resultou no seguinte texto:

A viagem foi muito longa e eu fiquei enjoada. Ele vem de carro. É preciso que ele *viagem* para a cidade. E os irmãos dele vêm de carro de boi. Meu tio tem 24 anos de idade. Meus irmãos *deem* quatro mil reais. *As menina* têm cabelos loiros. *Elas veem* de caminhão de caçamba”. (ANTUNES, 2010, p. 128).

A leitura dessa produção aponta efetivamente para o fracasso da aprendizagem do processo de produção textual, pois “a motivação que prevalece não é de ordem sociocognitiva, não está presa aos sentidos e aos propósitos compartilhados em uma situação de interação comunicativa”, como bem explica Antunes (2010, p. 138). Para a autora,

pode-se constatar a associação semântica entre *viagem, carro, carro de boi, caminhão, caçamba; tios, irmãos*, e, no entanto, não podemos dizer que exista ali a continuidade e progressão temáticas que distinguem um texto coerente de um conjunto de frases soltas. (ANTUNES, 2010, p.138).

Vê-se facilmente que os princípios de textualidade, dos quais falaremos adiante, ficam prejudicados em atividades de produção textual completamente descontextualizadas. O aluno

se sente confuso com a imprecisão das informações necessárias para que ele faça um texto coerente.

Para Antunes (2010, p. 38-39), a prática de redações escolares é realizada num tempo escasso, sem planejamento e sem revisão, o que resulta em fracassadas redações. Um ponto importante tocado pela autora é o de que no nosso dia a dia também não somos solicitados a escrever redações, tendo em vista que esse termo não precisa o gênero de texto solicitado, quais as intenções do professor, quais os objetivos do texto, que formato e estrutura deve ter, entre outras informações que não são expressas aos alunos quando se pede que façam uma redação.

Para um trabalho eficaz de produção de texto é necessário que fiquem claros os objetivos e as coordenadas para a produção textual, como a estrutura requerida para o gênero textual que deverá ser produzido. Para isso, é necessária motivação para a leitura de diversos gêneros textuais e a atividade de reescrita dos textos produzidos, que é fundamental no desenvolvimento das habilidades de escrever. Conforme Antunes (2010, p. 39),

cada um tem seu jeito de aprender e de reagir às investidas da atividade de conhecer. O que quero sublinhar aqui é que não se pode, ingenuamente, esperar que, sem aplicação, sem reflexão, sem tentativas, muitas e persistentemente continuadas, se possa chegar a desenvolver as habilidades de ler e escrever textos relevantes e adequados aos muitos propósitos interativos de nosso dia a dia. (ANTUNES, 2010, p. 39).

Como vimos no exemplo acima, muitas das produções consideradas “mal feitas” pelos professores, são assim consideradas sob o prisma de uma avaliação redutora que não leva em consideração os problemas ocorridos durante todo o percurso que levou o aluno a essa produção tida como fracassada. Escrever um bom texto deveria ser um produto final de um processo em que fatores linguísticos e pragmáticos estão associados e, se bem compreendidos, concorrem para a efetivação de um projeto de formação de alunos de excelente competência linguística, que saibam escrever bem, pois já vêm de uma caminhada em que a leitura, a releitura e a reescrita estejam presentes na sua formação de bons escritores e intérpretes de textos.

Sobre esse aspecto, retomamos Antunes (2010), quando ela afirma que escrever é uma atividade de interação, uma atividade cooperativa, uma atividade contextualizada, daí que para escrevermos bons textos precisamos sempre do outro, escrevemos para ele, em um dado

momento, numa dada situação. A partir das intenções que temos e para quem iremos escrever, nós escolhemos o gênero que iremos usar, as sequências textuais, o léxico etc. De outro modo,

torna-se muito difícil escrever sem se saber para quem. Como selecionar as informações, como escolher a ordem em que as coisas serão ditas, como ajustar o grau de formalidade da linguagem, o nível de vocabulário e outras particularidades? (ANTUNES, 2010, p. 29).

Dessa maneira, é notória a necessidade de entendermos mais profundamente os critérios elencados por Geraldi (1996), para pensarmos em melhores estratégias a fim de obtermos êxito na formação de nossos alunos como bons leitores e bons escritores.

É suficiente lembrarmos a discussão desenvolvida até este ponto, para percebermos que o fracasso ao qual os professores e alunos de língua portuguesa se referem enraíza-se em problemas estruturais do ensino da língua que perpassam desde as questões referentes às leituras irrelevantes e mal planejadas, até às produções textuais mal acabadas, desconexas e incoerentes. Assim, percebe-se a urgência da busca de novas práticas, novos métodos para o ensino da língua “materna”. Isso para não se podar a competência linguística dos alunos, ensinando-os regras que eles não entenderão, fazendo com que sua vivência com a língua se torne cada dia mais afastada do ensino. Aprender a variedade padrão da língua portuguesa, que é objetivo fundamental do ensino de português, é imprescindível. Do contrário, configura-se mais uma entre tantas outras formas de exclusão social.

Saber a diferença entre uma oração adjetiva restritiva e uma oração adjetiva explicativa, por exemplo, questão típica das aulas de “gramatiquês”, parece pouco necessário, efetivamente, para as práticas sociais que envolvem a língua. No entanto, experienciar leituras relevantes, produzir textos necessários, em contextos situados, com a devida adequação textual, isso sim, parece ser fundamental para todo estudante de língua portuguesa.

II - PRINCÍPIOS NORTEADORES DE UMA PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir das discussões da linguística textual, desde a década de 1960, o texto tem sido considerado a unidade básica da língua, por isso os princípios de organização textual têm sido bastante requisitados por aqueles que pretendem estabelecer formas mais coerentes de leitura e produção de textos, partindo do princípio de que “um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”. (KOCH, 1989, p. 11).

Para avaliarmos quais são efetivamente os princípios que organizam os textos, devemos entender o que afirma Costa Val, em seu livro “Redação e Textualidade, sobre Textualidade”. Segundo a autora, “chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não um amontoado aleatório de frases.” (COSTA VAL, 2009, p. 13).

Dessa forma, a textualização diz respeito às variadas maneiras que os enunciadores, ou produtores, ou ainda locutores do texto e seus receptores ou leitores ou, ainda, alocutários, utilizam para prover o texto de sentido. Essas características nos levarão a observar aspectos da ordem linguística como também de ordem contextual, pois, como já observamos, há aspectos externos ao próprio texto que o condicionam, posto que os

textos não são apenas meios de representação e armazenamento de conhecimentos [...] mas sim formas básicas de constituição individual e social do conhecimento, ou seja, textos são linguística, conceitual e perceptualmente formas de cognição social. (ANTOS *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 172).

Marcuschi (2008, p. 23) afirma que “os gêneros textuais constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas”. Assim, como não pensar nas questões sociais, culturais, geográficas, históricas, isto é, na contextualização do ensino de língua portuguesa, que deverá também se atualizar, para acompanhar a velocidade das transformações da sociedade?

Se os gêneros cumprem funções comunicativas dentro da sociedade, podemos inferir que as características dos gêneros também se modificam, se mesclam, se hibridizam, se resignificam. Paremos para pensar no que era o gênero carta no tempo de nossos avós, e até de nossos pais, e no que é para a sociedade atual o gênero carta. É visível que a carta perdeu muito de sua importância nas nossas situações comunicativas. Muito dessa perda de *status* ou

desse desuso provém das inovações tecnológicas e da praticidade de outros meios de comunicação, como o e-mail, por exemplo. Não precisamos mais ir aos correios, escrever a carta no papel, pois rapidamente, fazemos um texto em nosso computador e com um clique no mouse já o enviamos para o destinatário, esteja ele aqui no Brasil ou no Japão, e este receberá a mensagem em questão de segundos.

Sendo assim, o professor de Língua Portuguesa também deve rever seus métodos de maneira que trabalhe textos, em suas aulas, que reflitam as necessidades de seus alunos, pois a apropriação da competência linguística em sua plenitude depende da relevância que o texto terá para o aluno, dos conhecimentos que este possui ao chegar na escola, das situações que demandam interações verbais por meio dos gêneros textuais orais ou escritos.

Se os alunos apresentam uma fluência na interpretação e produção de muitos gêneros, sendo mais familiares aos mesmos, por que não estamos conseguindo que eles desenvolvam essa mesma capacidade na elaboração e interpretação dos variados gêneros de que eles irão precisar na sua vida afora, tanto pessoal como profissional? Talvez a resposta encontrada nos traga à tona os prejuízos causados por um ensino de regras cada vez mais distanciadas das práticas dos falantes e “escreventes” da língua portuguesa.

Uma das maneiras que podemos indicar para dirimir esse problema seria o trabalho com os princípios da textualidade nas aulas de leitura e produção de texto, haja vista que, dessa maneira, o aluno entenderia que a estruturação do sentido do texto se dá não somente por meio dos elementos linguísticos e gramaticais, mas também por fatores também ligados ao uso da língua, os quais são estudados por autores da linguística textual.

Lembremos que não é possível apreender o sentido de um texto com base apenas nas palavras que o compõem e na sua estruturação sintática. Há elementos outros, de grande valia, para a compreensão e feitura dos diversos gêneros, como por exemplo nosso conhecimento de mundo, nosso conhecimento partilhado, nossas inferências, como também outros fatores contextuais (KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p.60-65).

Beaugrande e Dressler (*apud* MARCUSCHI, 2008, p.96) ao classificarem sete princípios da textualidade, definiram dois deles como sendo mais ligados ao nosso conhecimento linguístico, que seriam a coesão e a coerência, e os outros cinco mais ligados ao nosso conhecimento de mundo, que seriam a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Observemos as definições postas abaixo sobre esses sete princípios de textualização, para podermos perceber de que forma esses princípios poderão estar intimamente

relacionados aos textos e às aulas de português e como poderão ajudar os nossos alunos na hora em que eles passarem de leitores a escritores e vice-versa.

1 - Coesão

Para Beaugrande e Dressler (*apud* KOCH, 1996, p.17), coesão textual se refere à maneira de organização da superfície do texto:

modo como os componentes da superfície textual- isto é, as palavras e frases que compõem um texto- encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. (BEAUGRANDE; DRESSLER *apud* KOCH, 1996, p. 17).

Para Halliday e Hasan (*apud* KOCH, 2001, p.17), “A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro. Um pressupõe o outro no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. Já Costa Val (2006, p. 6), em seu livro *Redação e Textualidade*, afirma que “A coesão é a manifestação linguística da coerência, advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual”.

A coesão, pois, é corresponsável pela unidade de sentido através da continuidade e progressão temática que proporciona. Por que razão os professores de língua portuguesa insistem em dar aulas de substantivos, pronomes, regência e concordância, em vez de mostrar para os alunos como esses elementos são responsáveis pela coesão textual? Esse é um ponto importante da discussão do ensino que envolve acriação e interpretação dos gêneros apresentados, lidos e debatidos em sala de aula, pois a utilização dos elementos gramaticais como pronomes, preposições, advérbios, entre outros, proporciona a retomada das informações contidas no texto, de modo que a progressão temática seja efetivada. Há vários recursos de coesão estudados pelos autores da linguística textual que possibilitam esse movimento de retomada e progressão temática, responsáveis pela construção do fio que leva ao sentido global do texto, isto é, a coesão é uma aliada da coerência, princípio do qual falaremos a seguir.

O uso de pronomes anafóricos pode ser um exemplo de recurso coesivo responsável tanto pela retomada das ideias como pela progressão do tema, pois é preciso percorrer o caminho da tessitura do texto para alcançar sua coerência. Costa Val (2006, p. 22) nos dá exemplos de usos inadequados de pronomes anafóricos que comprometem o sentido do texto,

provando assim, que a coesão não pode ser considerada elemento unicamente formal, de ordem gramatical, mas deve ser considerado com corresponsável da construção de sentidos no texto, vejamos os exemplos:

“O *menor abandonado* preocupa a população das grandes cidades porque a marginalidade acaba *os* levando ao crime”

“*Ana* estava conversando com *Tereza e Rosa* chegou. *Aí ela* contou que está namorando João”.

Nós, professores, em geral sabemos desse poder dos elementos coesivos para a construção de textos bem concatenados, mas, infelizmente, ainda precisamos nos prender a um ensino tradicional. Essa atitude pode se dar por exigências sociais que fogem à alçada do professor, mas já é tempo de revisarmos nossas práticas e persistirmos para a consecução de transformações no ensino.

Um bom exemplo de trabalho em que os professores já utilizam as descobertas da linguística textual nos é apresentado por Koch e Travaglia (2007), em seu livro “A coerência textual”, quando os autores dão um exemplo de certas produções escritas pelos alunos, que não são consideradas texto pelo professor, mas apenas amontoados de frases. Mas, por não considera-las um texto, porque falta-lhes coesão, o professor desenvolve atividades de reescrita em que o aluno utilizando o seu amontado de frases, produza um texto coeso. Um desses textos é apresentado a seguir:

“Maria é minha irmã.
 Maria é bonita.
 Maria tem um cachorrinho.
 O cachorrinho é branco.
 Maria brinca com o cachorrinho.
 Maria é feliz.”

(KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p.850)

O texto acima pode, a partir de atividades que mobilizem a faculdade de utilização de termos coesivos pelos alunos, tornar-se, então, qualquer uma das formas abaixo exemplificadas:

- A) Maria é minha irmã e é bonita. Ela tem um cachorrinho branco com quem brinca. Ela é feliz.
- B) Maria é minha irmã e é bonita. Ela tem um cachorrinho branco com quem brinca, ficando feliz.

- C) Maria é minha irmã. Ela é bonita e fica feliz quando brinca com seu cachorrinho branco.
- D) Minha irmã Maria, que é bonita, tem um cachorrinho branco e fica feliz, quando brinca com ele. (KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 85)

Essa atividade mostra ao aluno que podemos relacionar as ideias de várias maneiras, sem necessariamente, obrigá-lo a decorar regras de gramática, como se a gramática fosse um fim em si mesma, esquecendo-se de outros aspectos da estrutura da língua, como os processos de coesão. É uma atividade que demanda tempo e compromisso com a formação da competência linguística dos alunos.

2 - Coerência

O segundo princípio de textualidade, a coerência, é definida nos seguintes termos:

“A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada [...]. É uma ATIVIDADE INTERPRETATIVA e não uma propriedade imanente ao texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

“A coerência depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos, e de suas intenções comunicativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 177).

Podemos observar, a partir dos conceitos acima, que a coerência é um princípio associado àquilo que o texto quer dizer, à mensagem retirada do texto, por isso, um texto só pode ser coerente em determinada situação comunicativa.

Segundo Koch (2001), a coerência está ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, e que esse sentido não é imanente ao texto, mas, ao contrário, a coerência é um princípio ligado “à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto” (KOCH, 2001, p. 21). Possivelmente, se levássemos em consideração a importância real da coerência, enquanto propriedade de tessitura dos textos, já estaríamos propondo questões de interpretação aos nossos alunos, que fugissem da redundância daquilo que foi lido e ampliassem a capacidade crítica dos nossos educandos. Chega-se ao cúmulo, em nossas escolas, de a atividade de interpretação perguntar qual o título ou qual o autor do texto.

Demos um exemplo grosseiro para nos aproximarmos da dimensão do ridículo que muitas das nossas atividades tomaram. Como uma pergunta como essa, numa atividade de interpretação poderá esclarecer sobre os sentidos do texto? Trabalhar o conceito de coerência

é considerar “o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto” (KOCH, 2006, p. 5) com nossos alunos, é esclarecê-los sobre a importância de fatores que, mesmo externos ao texto, dão a dimensão cultural do mesmo.

Um texto não é uma representação do mundo, mas é uma representação do mundo feita por um sujeito que tem ideias, crenças, valores, objetivos e todos esses aspectos se inserem no texto criado, assim como aquilo que o sujeito leitor leu, viveu e experimentou dará as bases para os processos de construção da coerência nos textos que lê.

Vejamos abaixo um exemplo retirado do livro *lutar com palavras, coesão e coerência* de Antunes (2010):

Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz.
Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...
(autor anônimo)

Se nós formos buscar o sentido dos três primeiros versos do poema acima, veremos que a organização textual não nos permitirá achá-lo, pois sabemos que não faz sentido algum subir a porta ou fechar a escada, ao contrário. Essa construção verbal fere princípios da lógica. No entanto, ao lermos os dois últimos versos percebemos que o eu-lírico nos dá a informação de que esse estado descontraído ou de perturbação momentânea traduzida pelas palavras atrapalhadas ocorre por causa do beijo que ganhou do ser amado. Dessa forma, reafirma-se o caráter interpretativo da coerência, pois um texto faz ou não sentido para um leitor, respeitadas certas condições que extrapolam os limites do texto em si.

Isso serve para refletir sobre a intolerância em relação às produções e interpretações dos alunos. Um esforço maior da parte do professor em compreender as situações de produção desses textos poderia resultar numa relação mais amigável entre nós professores e nossos alunos, de modo que a orientação para que a escrita dos mesmos se tornasse mais clara, soasse mais harmoniosa aos ouvidos de nossos pupilos e não como repreensão por causa de uma escrita incoerente.

Uma observação importante a ser feita é que a coesão explícita não é necessária nem suficiente para que um texto seja coerente, conforme Marcuschi (2008). Para Costa Val (2006, p. 7), “o nexos nem sempre precisa estar explícito na superfície do texto por um mecanismo de coesão gramatical”. Um exemplo disso são expressões verbais abaixo apresentadas:

“A máquina parou. Está faltando energia elétrica.
Choveu. O chão está molhado”. (COSTA VAL, 2006, p.7)

Observamos que a relação coerente entre as ideias pode ocorrer sem que a utilização dos recursos coesivos seja obrigatória, pois nossas inferências e nosso conhecimento de mundo dão conta de estabelecer os elos coesivos necessários para a produção de sentido dos textos.

3 - Intencionalidade

Essa propriedade textual diz respeito ao que os produtores do texto pretendiam que o leitor fizesse com o texto. “A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc, é ela que vai orientar a confecção do texto”. (COSTA VAL, 2006, p. 11). Aquilo que o autor espera que o seu texto provoque nos leitores definirá suas intenções. Um conflito que existe entre esse princípio e as nossas práticas cotidianas em sala de aula, cujo resultado é a imensidão de textos mal feitos, é que nós não levamos em conta as intenções dos nossos alunos na hora em que eles irão produzir seus textos, não conversamos sobre isso, queremos produções homogêneas, padronizadas. Fazer um texto sem nenhuma motivação anterior dificilmente pode ser tarefa de sucesso. Para que eu escrevo, enquanto aluno, as redações que os professores me pedem, para que situação, com quais objetivos?

Será que vale a pena continuarmos a tratar as atividades de redação como meros instrumentos para obtenção de nota? Obter uma nota é suficiente motivação para a elaboração de um bom texto? Definitivamente, não é motivação suficiente, a menos que queiramos criar alunos automatizados, alienados na obtenção de notas que só servirão para lhes dar um diploma e que, no entanto, nunca os levarão a ser seres efetivamente participantes das práticas sociais que demandam o uso da língua.

O poema abaixo do nosso grande escritor modernista Oswald de Andrade, pode ser um bom exemplo de texto em que a marca da intenção do autor aparece fortemente, posto que ligada ao objetivo que o autor tinha em mente na hora em que o escreveu.

Vício da fala

Para dizerem milho dizem mio
 Para melhor dizem mió
 Para pior pió
 Para telha dizem teia
 Para telhado dizem teiado
 E vão fazendo telhados.

Oswald de Andrade

Fonte: <http://www.literaturaemfoco.com/?p=2016>. Acesso em 29/03/2014

Ao fazermos uma breve leitura do texto de Oswald de Andrade, percebemos que há nele desvios gramaticais, ou seja, há palavras que são utilizadas intencionalmente pelo autor para denotar uma realidade da vida de pessoas que se expressam através de uma variedade da língua, uma variedade específica, de pessoas com pouca instrução formal, que não se apropriaram do modo culto de falar, mas que, no entanto exercem sua função dentro da sociedade de maneira satisfatória, de modo que o eu-lírico afirma que eles falam *teiadoe* vão fazendo os telhados das casas das pessoas que falam o português dito correto.

Essa intenção do referido autor ainda coaduna com as propostas da fase heroica do modernismo brasileiro, em sua expressão literária, para estabelecer os princípios de inclusão da língua do povo na poesia, o que a tornaria mais democrática e menos elitizada, ao menos, na proposta.

Fazendo uma analogia com as nossas escolhas de como dar nossas aulas podemos perceber que nossas intenções enquanto professores irão determinar muito das nossas propostas de produção de texto.

No momento mesmo em que estamos dando nossas aulas expositivas expressamos nossas intenções no ensino de língua portuguesa, pois ensinar como diria Paulo Freire, é ato político e nossas escolhas, nossas intenções também se relacionam àquilo que pensamos do mundo, nossas ideias, nossos juízos de valor.

4 - Aceitabilidade

É a contrapartida da intencionalidade. Segundo Koch (2009, p. 42), a aceitabilidade é a atitude do receptor do texto, que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso. Diz respeito à atitude dos receptores de aceitarem a manifestação linguística como algo que tenha para eles alguma utilidade e relevância. Para Costa Val

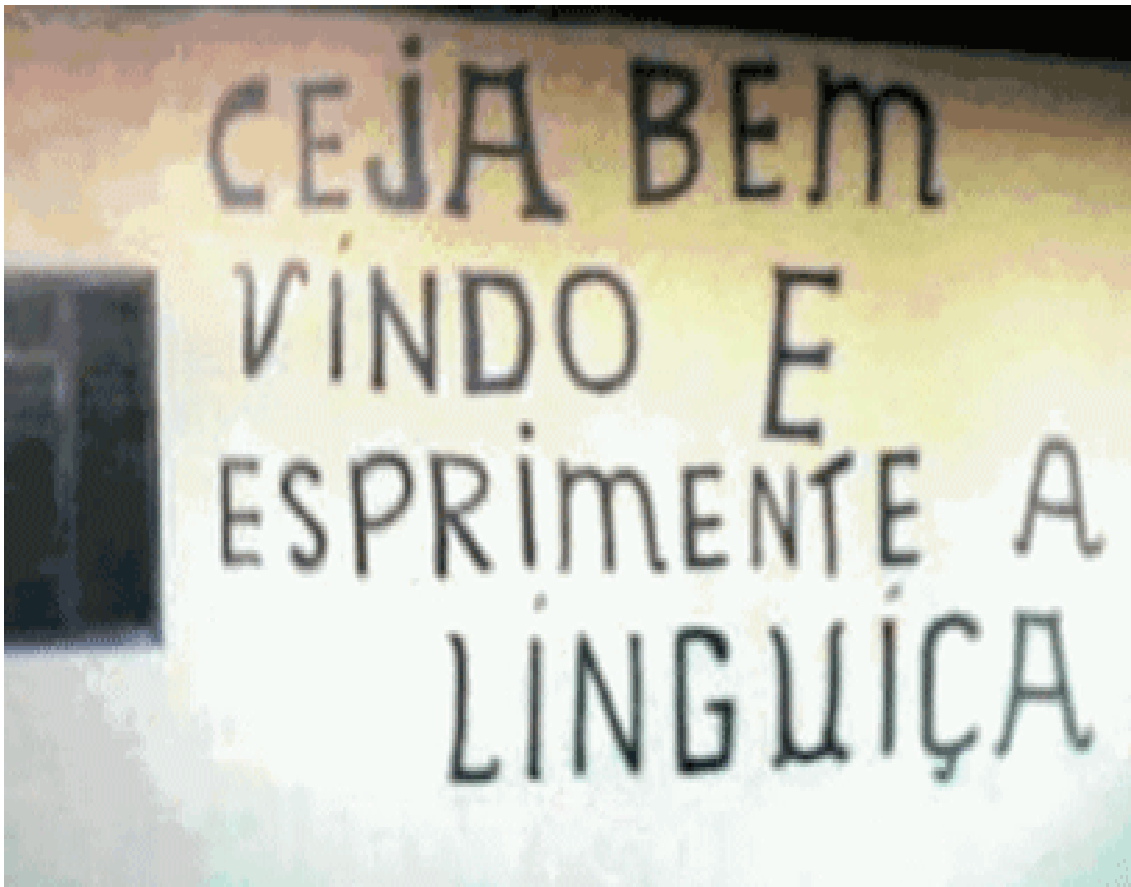
(2009, p. 15), “em situações diferentes, são diferentes as expectativas quanto ao que seja normal e aceitável” nos textos.

Difícilmente nós fazemos um levantamento de temas ou de gêneros textuais que seriam relevantes para nossos alunos, já que muitos professores, até por falta de tempo para o planejamento, acabam seguindo cegamente as orientações de leitura apresentadas pelos livros didáticos. No entanto, nem todos os textos apresentados nos livros didáticos, e trazidos para as aulas, são de relevância para os nossos alunos.

Outro aspecto desse mesmo fenômeno se refere, a nosso ver, ao modo como o professor aceita o texto do aluno: muitas produções são corrigidas pelos professores, como sendo péssimos textos, mas, basta prestarmos mais atenção para essa não aceitação e vemos que ela se fundamenta, apenas, em correções gramaticais. Os desvios gramaticais obscurecem de tal modo a visão de muitos de nossos mestres da língua portuguesa, que eles até se esquecem de mostrar ao aluno onde seu texto obteve sucesso, levando o iniciante a sentir-se fracassado em sua produção e desestimulado para cultivar o hábito da escrita.

Aspectos meramente formais se sobrepõem ao sentido que o aluno intencionou obter no texto que escreveu. Obviamente, não estamos postulando que o professor não oriente o aluno para que possa utilizar as regras gramaticais, mas eleger o nível formal do texto como prioridade é esvaziar as aulas de produção de sua dimensão social e histórica, tão importantes para a construção dos sujeitos envolvidos nesse processo.

O exemplo abaixo, de um cartaz de restaurante popular mostra-nos como muitas vezes a gramaticalidade entra em conflito com a aceitabilidade, pois os desvios de ordem gramatical presentes no gênero abaixo apresentado não prejudicam a construção de sentido por parte do leitor e a aceitação da mensagem referida no texto. Muitos de nossos alunos cometem tais “erros” pela faltada leitura de textos adequados, de bons escritores, os alunos sentem-se perdidos em meio a aulas arcaicas, baseadas em pedaços de textos, fragmentos que servem de pretexto para o ensino de regras.



Fonte: <http://www.retrogamesbrasil.com/t26532-nova-no-forum>. Acesso em 14/03/2014.

Para Grice (*apud* COSTA VAL, 2006, p.11), há estratégias que são adotadas pelos autores para alcançar a aceitabilidade, como a necessidade de cooperação, que faz com que o autor responda ou não aos interesses de seu interlocutor, a qualidade, pertinência e relevância dos textos. Em geral, “o receptor dá um crédito de coerência” (CHAROLLES *apud* COSTA VAL, 2006, p.12).

Isso significa que, mesmo os desvios gramaticais, ou alguma incoerência local podem não comprometer o sentido global do texto, já que o receptor fará todo o esforço necessário para aceitá-lo enquanto texto, a despeito de conflitos com a gramaticalidade ou a ausência de recursos coesivos. Porém, em sala de aula, muitas vezes, nossa atitude enquanto professores tem sido de recriminar os textos produzidos pelos nossos alunos, intimamente ridicularizando-os, de modo que não mostramos nenhum esforço em aceitar tais produções como textos que podem melhorar, que possuem seu valor e sua função comunicativa.

5 - Situacionalidade

Para Costa Val (2006), a situacionalidade depende dos fatores contextuais, por isso, o que parece adequado para um texto em determinada situação pode não o ser em outra. A variação de registro, o tom de voz, a postura, o tratamento dado ao tema, as condições históricas da produção, os conhecimentos do autor, os conhecimentos partilhados, as convicções políticas, religiosas, dentre outros, são fatores que interferem na produção e também na interpretação dos textos. Segundo a autora,

o que é pertinente numa situação pode não o ser em outra. O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa (COSTA VAL, 2006, p.4).

Para Marcuschi (2008, p.129), a situacionalidade “refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação em que ele ocorre (social, cultural, ambiente etc.) [...] não há produção de sentido a não ser em contextos de uso”. Koch e Travaglia (1989, p.76) chegam a afirmar que “se a condição de situacionalidade não ocorre, o texto tende a parecer incoerente”.

Situacionalidade, pois, refere-se à adequação do texto à situação comunicativa na qual o mesmo está inserido. Uma piada não seria adequada para ser contada na hora do sermão religioso, um agradecimento não seria adequado a quem nos faz sofrer etc. Tendo em vista esse fator, é necessário entender que muitos textos de nossos alunos são avaliados de forma descontextualizada, quando na verdade pode-se recuperar o sentido do texto, considerando-se esse fator.

Muitas das produções orais e escritas de nossos alunos são avaliadas sem levar em consideração a situacionalidade da produção, pois é sabido que o português falado tem suas particularidades e, mesmo o português escrito não é uniforme, então não é possível que as produções de nossos alunos sejam homogêneas. As aulas de regras gramaticais não estão sendo suficientes para a formação de bons escritores, seria conveniente e justo que os professores procurassem entender os elementos ligados à situação desse leitor/produtor de textos que se encontra em sua sala de aula, para que as produções pudessem ser avaliadas de maneira mais democrática, de modo que os alunos saibam que a variedade com a qual se comunicam de maneira oral e escrita tem a sua importância nas situações devidas, e que o

professor pode orientar o seu aluno a, escrevendo de maneira mais formal, apropriar-se da norma culta da língua, para que possa ter voz em mais instâncias da sociedade, das quais muitos de seus familiares já foram excluídos por não terem tido acesso a tal conhecimento.

Situações pessoais como o contexto familiar do aluno também podem interferir na sua habilidade em produzir textos e na sua maneira de conviver com as produções verbais, pois há alunos que não mantêm um contato frequente com produções escritas, quando, por exemplo, seus familiares são analfabetos ou pouco dados ao ambiente de leitura, sendo outras formas de comunicação mais convencionais entre eles. Nesses casos, o papel de motivar e apresentar o universo amplo e surpreendente dos gêneros textuais se configura ainda mais fundamental para a escola e para o professor de língua materna especialmente.

A situação em que o texto é encontrado é essencial, por exemplo, nas placas de trânsito, em que a condensação do texto e a não utilização de elementos coesivos é compensada pela recuperação de sentido através do contexto em que o texto é lido.

Vejamos o caso da placa de pare, em que somente uma palavra, o verbo parar, conjugado no imperativo, produz uma mensagem capaz de evitar acidentes mortais, o “minimalismo” das placas de trânsito se adequa ao contexto de velocidade, de pressa que os transeuntes vivenciam no seu cotidiano. Pois como afirma Costa Val (2006, p. 13) referindo-se ao gênero textual placa de trânsito, “inscrições lacônicas são mais apropriadas do que um longo texto explicativo ou persuasivo que os motoristas sequer tivessem tempo de ler”.

A situacionalidade diz respeito, pois, à condição de adequação dos textos em situações específicas. Se cada ato comunicativo em que estamos envolvidos na nossa vida nos pede um tipo específico de gênero textual, por que elaboramos atividades tão vagas como a de pedir uma redação ao aluno? É necessário que sejamos claros em contextualizar os objetivos, a situação em que o texto será utilizado, o público, o tema, a função, para que o aluno saiba em que terreno pisa na hora de confeccionar seus textos. Pois como afirma Costa Val (2006, p. 14), “o que é qualidade num texto argumentativo formal poderá ser defeito num poema, ou numa estória de suspense, ou numa conversa de botequim”.

6 - Intertextualidade

Trata-se da presença de um texto em outro. Para Kristeva (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 131), “qualquer texto se constrói [...] e é absorção e transformação de um outro texto”. Já Marcuschi (2008, p. 129) afirma que não existe texto que não mantenha algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.

O elemento intertextualidade relaciona-se com a interlocução entre textos de diferentes épocas, diferentes autores, mas que se assemelham no conteúdo, por meio de paródias, paráfrases, citações, alusões etc. Se pensarmos na existência da humanidade na terra, fatalmente deduziremos que quase tudo já foi falado ou escrito, “não há nada novo debaixo do sol”. Então, podemos dizer que não existem textos que não mantenham contatos de intertextualidade, mesmo quando essa intertextualidade não aparece assim de forma explícita.

Nas aulas de leitura e interpretação textual, uma rica estratégia é a de relacionar o texto lido com os textos conhecidos dos alunos que versam sobre os temas tratados naquele momento, lembrando sempre que textos conhecidos dos alunos também podem ser aqueles que eles escutaram de seus pais, de seus avós, pois as histórias que ouvimos e passamos adiante são ricas para a nossa formação enquanto cidadãos pensantes.

Atividades de paródia e paráfrase são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade criativa de nossos alunos e alunas, pois tomando outro texto como referência, eles poderão imaginar situações diversas daquela apresentada no texto original, o que mobilizará sua competência linguística, ativando formas interativas de produção de conhecimento. Pois basta-nos pensar que a ciência se constrói em grande parte por meio da intertextualidade.

Koch (2009) nos dá um variado exemplo de como a cultura resignifica seus ditos, seus provérbios, seus textos em geral. Por meio de paráfrases e, sobretudo, de paródias muitos textos atuais mantêm a presença do texto original em si mesmos. E não é só o povo, as camadas ditas mais populares que o fazem, escritores e compositores considerados de grande importância para a elite intelectual também o fazem, demonstrando que a todo momento estão mantendo relações intertextuais em nossos textos orais ou escritos. Um exemplo cotidiano seriam as nossas expressões, em conversas informais, que fazem alusão ou citam discursos de nossos pais e de nossos avós. Quando dizemos, minha vó dizia, que “quem empresta nem pra si presta”, estamos utilizando o princípio da intertextualidade, mesmo que não saibamos.

Ainda, Koch (2009) discorre sobre as várias maneiras diferentes que podem configurar a Intertextualidade. Apresentamos a seguir dois de seus exemplos que subvertem a lógica dos ditados populares propondo uma visão do mundo mais crítica e menos submissa ao que está posto.

**Bom Conselho
Chico Buarque**

Ouça um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa

Espere sentado
 Ou você se cansa
 Está provado, quem espera nunca alcança
 Venha, meu amigo
 Deixe esse regaço
 Brinque com meu fogo
 Venha se queimar
 Faça como eu digo
 Faça como eu faço
 Aja duas vezes antes de pensar.
 Corro atrás do tempo
 Vim de não sei onde
 Devagar é que não se vai longe
 Eu semeio o vento
 Na minha cidade
 Vou pra rua e bebo a tempestade

(KOCH, 2009, p. 155)

Mínimas

Luís Fernando veríssimo

Em terra de cego, quem tem um olho emigra.
 Em terra de cego, o trânsito deve ser uma loucura.
 Devagar se vai ao longe, mas leva muito tempo.
 Deus ajuda a quem cedo madruga na fila do INAMPS.
 A pressa é inimiga da refeição.
 Os últimos serão os primeiros, mas só em caso de retirada.
 Quem semeia ventos não tem subsídio do governo.
 Quem espera é sempre alcançado.
 Quem diz o que quer, ouve voz de prisão.
 Quem tem boca, e os 22 mil para o depósito, vai à Roma.
 Quem tem boca vai à Roma, exilado.
 A mentira tem pernas curtas, mas, ultimamente, as costas quentes.
 Miséria pouca é miragem.
 Para bom entendedor, meia palavra bas.
 [...]

(KOCH, 2009, p. 155-156)

Inúmeros textos, e não só os citados acima, só fazem sentido quando reconhecidas as relações que mantêm com outros textos, que funcionam como seu contexto, é o caso da retomada de conversas, das explicações que damos de uma situação, das notícias que requerem o conhecimento de outras já divulgadas ou de informações já discutidas pela sociedade, que são ponto de partida para abrir as portas do nosso entendimento.

Atividade bastante rica poderia ser aquela que buscasse identificar nas produções dos nossos alunos as relações intertextuais que são mantidas com outros textos, muitas vezes de forma inconsciente pelo autor do texto. Uma atividade assim suscitaria a pesquisa, o debate, o

desenvolvimento da capacidade de reler, reescrever, elaborar visões de mundo e escolher posicionamentos diante de questões polêmicas.

7 - Informatividade

Segundo Costa Val (2009, p. 30-32), a informatividade deve ser observada a partir do conhecimento que um texto é capaz de levar ao seu leitor:

a informatividade é entendida pelos estudiosos como a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas. [...] Assim, avaliar a informatividade significa, para mim, medir o sucesso do texto em levar conhecimento ao receptor, configurando-se como ato de comunicação efetivo. (COSTA VAL, 2009, p. 30-32).

O conhecimento de mundo dos alunos, que é trazido para escola quando os mesmos adentram suas portas, liga-se ao grau de informatividade que os textos possuirão para eles, pois a depender daquilo que os mesmos conheceram, leram, ouviram e viveram, o texto será mais ou menos informativo. Ser informativo é ser capaz de dirimir dúvidas, de acrescentar conhecimento.

Koch (2009,p.41) diz que a informatividade refere-se “por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de PREVISIBILIDADE/REDUNDÂNCIA com que a informação nele contida é veiculada”.

O trabalho com gêneros textuais permitirá que o professor e o aluno observem quais são as informações já conhecidas e quais são aquelas novas para os alunos, de modo que a partir dessa observação, eles possam dar saltos de qualidade em relação ao que conheciam e ao que passarão a conhecer depois das leituras que fizerem, as informações trazidas pelas leituras são imprescindíveis para que os alunos tornem-se escritores eficientes. A informatividade aliada às ações realizadas na língua portuguesa, junto a todos os outros elementos de textualização já estudados até este momento do texto, propiciará ao aluno “o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” proposto pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.18).

Abaixo, um exemplo de como pode ser considerada a informatividade numa atividade de leitura textual.

A Evolução das comunicações



Os povos primitivos, que viviam nas cavernas, desenhavam ali algumas das suas mensagens, estas são conhecidas por **pinturas rupestres**.

Fonte: <http://www.authorstream.com/Presentation/aSGuest89586-884558-meios-de-comunica-social-1/>. Acesso em 21/03/2014.

O gênero acima exposto, configurado na hibridização da linguagem visual com a verbal, certamente se enquadra nos textos do livro didático de história, em que aparecem muitas ilustrações para complementar a mensagem ou mesmo confirmá-la, como é o caso. O que nos chama a atenção é que se imaginarmos um leitor que não conhece a expressão pinturas rupestres, mas tem uma noção de que muitos povos primitivos viviam em cavernas e desenhavam nas mesmas, a primeira informação será dada, mas a informação de que as pinturas feitas pelos primeiros povos são chamadas de pinturas rupestres será nova para eles, efetivando o equilíbrio entre o já conhecido e a informação nova.

III - APRECIÇÃO DE UMA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNO DO ENSINO MÉDIO COM BASE NOS FATORES DE TEXTUALIDADE

O texto abaixo, que pode ser classificado como artigo de opinião, foi produzido por um aluno do 2º ano, do Ensino Médio da Escola Estadual Olívia Olivina Carneiro da Cunha, em João Pessoa. Após um debate em sala de aula sobre o tema tratado no texto e da realização de uma entrevista pelos alunos da turma com pessoas próximas, sobre o tema focado, foi pedido pela presente pesquisadora uma produção textual como a apresentada a seguir.

Texto produzido por aluno

A Maioridade Penal

A maioridade penal é, a idade mínima para uma pessoa ser julgado como adulto. No Brasil, uma pessoa só pode ser julgado apartidos seu 18 anos, isso e um problema bem delicado, que não sepode resolver da noite pro dia.

Muitos brasileiro sofrem com esse acontecimento pele simples fato de um adolescente de 16 anos ser praticamente “obrigado” a dar seu voto em uma eleição. Alguasaltoridades dizem pelo mundo afora que um jovem de 16 anos tem a conçiencia do que estão fazendo quando dão o seu voto. Mas a realidade do Brasil não e essa,se um adolescente tem a consciência de dar o seu voto em uma eleição,eles também tem a capacidade de responde pelos seus atos. Tem pessoas que dizem que um jovem de 16 anos não sabe o que e certo e errado mas oque as estatísticas nos mostra não e isso, um adolescente de 13 á 17 anos no nosso país pode matar, roubar, estrupa, sequesta, trafica drogas, ainda dizem que um jovem dessa estatura não tem respoçabilidade, falta de respeito com os brasileiro dizer que um adolescente não sabe o que e certo ou errado.

Um jovem que comete um ato criminoso em nosso país não pode ser punido porque a lei do nosso país não permite, muitos políticos dizem que um criatura dessa, não sabe o que estão fazendo, pois se um adolescente não sabe o que faz, porquê um jovem de 16 anos pode votar em nosso país. E a pergunta que nos deixa cala e se as leinão forem modificada nosso país não vai pra frente e sempre vai fica com sua fama, de não ter lei em nosso pais.

A partir de uma análise linguística da produção textual, vemos já no primeiro parágrafo da dissertação a utilização da repetição da palavra *pessoa* e do uso de expressões do mesmo campo semântico, como *maioridade penal* e *a parti dos seus 18*, como sendo elementos da superfície textual, isto é da coesão que concorrem para a continuidade do tema. Pois a repetição é recurso coesivo que mantém a ligação entre as ideias do texto. O pronome demonstrativo *esse*, utilizado aí com correção gramatical, já que muitos alunos atrapalham-se na escolha de este ou esse, isso ou isto, serve de exemplo para o recurso da referenciação, sendo classificado como anafórico, pois retoma, em síntese, todo o problema apresentado no primeiro parágrafo.

No parágrafo segundo ocorre um problema na coerência do texto, pois a relação de causa e consequência proposta pelo autor do texto não consegue efetivar-se através da construção verbal que ele apresenta, pois o fato dos adolescentes serem, segundo nosso produtor, praticamente obrigados a dar seu voto não está exatamente vinculado às questões da maioria penal. O período iniciado com *tem pessoas que...* repete a ideia de que as autoridades acham que o jovem, termo usado como sinônimo de adolescente por diversas vezes no texto, sabe discernir entre o que é certo e o que é errado.

A argumentação se repete exaustivamente, sendo os personagens que aparecem como enunciadores de discursos referentes ao comportamento dos jovens e ou adolescentes os mesmos, apenas sendo representados por palavras sinônimas: *altoridades* por *políticos*, por exemplo. Essa repetição exaustiva não se dá de forma a garantir a continuidade, pela retomada, como nos fala Marcuschi (2008), e não garante a progressão temática.

A argumentação posterior resolve, no entanto, o problema localizado da incoerência, referente a não vinculação de causa e consequência citada acima, pois estabelece uma comparação que esclarece para o leitor que, assim como as *altoridades* e os *políticos* afirmam que o jovem sabe votar, também eles deveriam assumir que o jovem sabe discernir entre o que é certo e o que é errado na hora de praticar condutas ilegais. Entretanto, tal argumentação repetida diversas vezes não contribui para a progressão temática do texto e acaba por gerar uma pobreza argumentativa na defesa das ideias do autor do texto. A repetição não acrescenta solidez ao texto, mas esvazia-o de sentido, nesse caso, pela tautologia instaurada.

O período que se inicia com *falta de respeito...* não obtém sucesso no que se refere ao elo coesivo, falta um encadeamento com a ideia anterior para que o texto fique bem articulado e o fio da argumentação se estabeleça.

Esses são apenas pequenos problemas localizados de incoerência a serem explorados no texto do aluno. No entanto, essa breve apreciação pretende mostrar quão mais profícua seria a avaliação das produções textuais que levassem em consideração os pontos em que a textualidade é prejudicada. Uma avaliação assim não se fecha em si mesma dentro dos limites da correção ortográfica e gramatical, mas proporciona novos rumos, novas ideias para a reescrita e para o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

Outros elementos de textualidade poderiam ser avaliados aqui como a situacionalidade do texto: de onde partiu, qual o contexto do aluno, social e escolar, de que lugar social provém esse discurso, quais as relações intertextuais que mantém com as opiniões do senso comum, entre outras formas de avaliação.

Detemo-nos nos elementos coesivos e na coerência por serem questões mais facilmente visíveis no texto e perceptíveis numa leitura interpretativa, mas sabemos que o trabalho com a produção começa pela oralidade, passando pela leitura, pelo debate, pelo exercício da escrita até que esse movimento se torne fluido e agradável e que o aluno saiba fazer um bom texto não porque decorou regras, mas porque leu bons textos, interpretou-os, debateu sobre eles, foi ouvido e pôde, por isso, com sua opinião enriquecida, expressar sua própria voz ou as vozes que aparecem dentro da sua enunciação verbal.

O que essa análise sugere é que é hora de mudar a rota, estabelecer novos objetivos para o ensino da língua materna” (BRASIL, 2006, p. 128).

É necessário analisar alguns gêneros textuais a partir dos elementos que norteiam a sua organização enquanto texto. Não teceremos análises sobre questões propriamente gramaticais, pois que já estamos fazendo a crítica a tal método, pois sabemos que experiências eficientes com a leitura e a escrita formarão futuros bons receptores e produtores de texto. Por outro lado, não pretendemos menosprezar o conhecimento das regras que contribuem para a formação de um bom texto. Trata-se tão somente de abordar o conteúdo gramatical em função do texto. Dessa forma, pretendemos contribuir para elevar o conceito do ensino da língua portuguesa, como também sua eficiência, a partir do trabalho com os gêneros textuais e sua textualidade, sendo esses textos situados, relevantes no momento da aula para aqueles alunos “concretos”, para que dessa forma o ensino possa efetivar a construção de esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal na vida de nossos alunos.

IV - OUTROS RUMOS PARA ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

À luz de Bakhtin (2003), entende-se que “o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como produto sempre inacabado deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social (*apud* GERALDI, 1996, p. 18).

Portanto, as atividades que envolvem as faculdades de ler, interpretar e confeccionar textos devem levar em consideração aspectos como a situação comunicativa, o contexto social, histórico, regional de nossos educandos, o tema a ser tratado, os objetivos a serem atingidos, a capacidade de dirimir dúvidas das atividades, de produzir a crítica, a cidadania, o conhecimento, enfim, de inserir nossos alunos em, cada vez mais, um maior número de práticas sociais.

Com esse objetivo ousamos propor algumas atividades que servirão como ideias primeiras para que os professores criem seus próprios caminhos rumo à boa formação de seus alunos no que se refere a sua competência linguística. Assim, propomos algumas atividades, as quais se apresentam abaixo, que podem auxiliar os professores de língua portuguesa em suas aulas.

Atividades propostas

- 1 - Fazer um levantamento de temas relevantes para os alunos;
- 2 - Propor um debate sobre o tema escolhido como relevante para a turma;
- 3 - Discutir junto com os alunos sobre qual gênero seria mais apropriado para escrever um texto sobre assunto;
- 4 - Oferecer diversos textos referentes ao gênero a ser lido;
- 5 - Identificar o que é característica comum nos exemplares de gêneros trabalhados e o que os diferencia;
- 6 - Ao pedir para que os alunos produzam determinado gênero textual, apresentar uma situação concreta, os possíveis leitores do texto, a situação em que o gênero será produzido, os objetivos da produção escrita;

7 - Trocar os textos entre os alunos e pedir para eles melhorarem o que considerarem necessário;

8 - Fazer uma roda de leitura com as produções modificadas pelos colegas;

9 - Devolver o texto ao autor na versão original e nas reformuladas por seus colegas;

10 - Discutir o que melhorou nos textos;

11 - Pedir para que os alunos reescrevam;

12 - Expor os textos na escola para que outros alunos possam ler.

Essas são apenas algumas das inúmeras propostas que podem ser aplicadas para um trabalho com produção de textos que resulte verdadeiramente na apropriação da escrita pelos alunos, dotando-os de competência linguística necessária para participarem efetivamente da sociedade.

V - CONCLUSÃO

As considerações realizadas acerca dos princípios de textualidade e a relação estabelecida com os gêneros textuais foram feitas com o objetivo de imprimir um caráter didático ao nosso trabalho, tendo em vista julgarmos ser esta orientação necessária para um eficiente ensino de Língua Portuguesa.

Não tivemos a pretensão de encerrar o tema com nosso trabalho, nem também pretendemos dar receitas ou entregar fórmulas prontas indicando como deve se dar o trabalho com a leitura, produção e interpretação dos textos, até porque concebemos esse processo como sociocognitivo, histórico e cultural, assim como acreditamos na autonomia dos professores em procurar estabelecer estratégias metodológicas as mais adequadas para seu universo de alunos, para o lugar em que vivem, e para os leitores e produtores de texto que eles pretendem formar.

Dessa forma, ressaltamos que o principal motivo de nos determos nessa análise foi a possibilidade de fomentar entre os professores a vontade de planejar, elaborar e efetivar práticas mais adequadas ao universo dos seus alunos, de maneira que sejamos, mais coerentes com as propostas apresentadas nos Plano Nacional de Educação - PNE e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, para o ensino de Língua Portuguesa. Dessa maneira, estaremos nos atualizando e seguindo rumo à formação de produtores de texto e leitores eficientes. Em outras palavras, o trabalho com a diversidade de gêneros e sua relação com a textualidade é muito mais profícuo do que qualquer aula focada unicamente na gramática normativa, pois a Língua Portuguesa não se encerra em “decoreba” de regras. Considerando, com Geraldi (1996, p. 27), que “o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social”. Nesse sentido, a Linguística textual, em especial a concepção sóciointeracionista da linguagem, na qual fundamentamos nosso trabalho, com suas pesquisas sobre o texto tomado como unidade básica da língua, pode proporcionar uma renovação na nossa maneira de ensinar a língua portuguesa. Pois ensinar é um ato político e linguagem e poder andam associados, segundo Geraldi (1996, p. 29).

Do que foi discutido, portanto, em nosso trabalho, consideramos que nossas estratégias metodológicas dizem muito do que nós queremos com a educação no Brasil. Se queremos formar autômatos reprodutores de regras e mais regras ou se queremos formar cidadãos

críticos, participativos, que tenham voz e que essa voz apareça em seus textos orais e escritos e que seja ouvida porque adequada, contextualizada e necessária para as transformações pelas quais precisamos passar visando à construção de um país mais justo quanto às oportunidades de apropriação das faculdades de leitura , escrita e interpretação de texto para todos os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras - coesão e coerência**. 1 ed. 5 reimp. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Materna, 1986. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=25109>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino, exercícios de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, ALB, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; Travaglia, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; Travaglia, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Editorial, 2008.