
Ingedore e Marcuschi na “virada textual” das aulas de Língua Portuguesa

Beatriz Feres*
Fábio André Coelho*

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo geral destacar algumas contribuições conceituais propostas por Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi, ao longo de suas trajetórias profissionais/acadêmicas, particularmente, no processo de construção do arcabouço teórico da Linguística de Texto no Brasil, sua disseminação e relação com o ensino de Língua Portuguesa. Para tratarmos dessa tarefa, delineamos um “passeio” por algumas obras desses autores, ressaltando conceitos diretamente ligados à “virada textual” ocorrida nas aulas de Língua Portuguesa da escola básica, nos últimos vinte anos. É de singular importância a clareza de que este texto se apresenta como uma breve homenagem pela grandiosidade das pesquisas, pelos inúmeros trabalhos registrados e também pelo nosso reconhecimento àqueles que norteiam não só nossas pesquisas, como também a formação dos nossos licenciandos nos cursos de Letras.

Palavras-chave: Ingedore Villaça Koch; Luiz Antônio Marcuschi; Linguística Textual.

Ingedore and Marcuschi in the “textual turn” of the Portuguese language classes

Abstract: In this article, we aim to highlight some conceptual contributions proposed by Ingedore Koch and Luiz Antônio Marcuschi, during their professional/academic trajectories, particularly in the process of building the theoretical framework of Textual Linguistics in Brazil, its dissemination and relationship with Portuguese language teaching. In order to deal with this task, we have outlined a “tour” through some of the works of these authors, detaching concepts directly linked to the “textual turn” that occurred in the Portuguese language classes at elementary school, in the last twenty years. The clarity of this text has singular importance as a brief tribute for the greatness of the researches, for the countless registered works as well as for our recognition to those who guide not only our researches, but also the training of our undergraduates in the studies of Languages.

Keywords: Ingedore Villaça Koch; Luiz Antônio Marcuschi; Text Linguistics.

Introdução

A pesquisa na área das Ciências Humanas no Brasil tem revelado inúmeros avanços em relação a temas caros para a sociedade, muitos deles de caráter aplicado, com alcance na Educação. Em termos de contribuição para o ensino, a Linguística, em muitas de suas vertentes teóricas, tem se debruçado em temas de forte repercussão epistemológica e metodológica no que diz respeito ao trabalho com a língua nas salas de aula do ensino básico, tão carente de soluções para seu pouco sucesso na formação de falantes competentes e autônomos, capazes de intervir na sociedade em que vivem e de compreender o mundo que os cerca.

Uma das maiores mudanças que se tenta empreender nas aulas de Língua Portuguesa é a de substituir o tratamento exclusivamente prescritivo acerca do uso de uma única norma linguística – a de prestígio – por outro mais reflexivo, que entende haver muitas normas e muitos usos possíveis, despertando um olhar enunciativo, isto é, que observa as condições de uso da língua, o momento, o lugar, os interagentes, a fim de vincular as escolhas linguísticas a cada troca comunicativa. Para isso, é necessário formar professores com habilidade para análise da língua não em enunciados isolados do uso, mas em textos – visto que somente por meio deles o falante se comunica.

No universo dos estudos sobre texto no Brasil, constatamos contribuições de inúmeros pesquisadores na tentativa de elaborar conceitos, de refletir práticas e de propor possíveis caminhos metodológicos para um ensino mais produtivo. Observamos, dentre outros aspectos, um investimento relevante quanto à consideração dos elementos linguísticos e discursivos que permeiam a manipulação dos modos de linguagem a serem observados no tratamento textual.

Considerando grande parte do arcabouço teórico da Linguística Textual das últimas décadas, ressaltamos dois ícones no cenário acadêmico brasileiro: Ingedore Villaça Koch (Professora do IEL/UNICAMP – in memoriam) e Luiz Antônio Marcuschi (Professor do Departamento de Letras/UFPE – in memoriam). É impossível abordar os estudos sobre texto, textualidade, compreensão, construção de sentidos, progressão textual, intertextualidade, gêneros textuais e tantos outros temas sem ter a orientação postular

desses dois mestres. Com eles, o interesse e o cuidado pelas questões de linguagem se renovam e compreendemos que o texto é um construto histórico, social, multifacetado a ser desvendado.

De modo a alcançarmos os objetivos deste artigo e nos colocarmos em uma postura de homenagem, selecionamos algumas obras desses pesquisadores, refletimos sobre alguns temas considerados imprescindíveis para o exercício da competência textual e nos dedicamos a expor considerações, a partir do que trazemos em nossa bagagem docente, herança deixada pelos professores que são personalidades dessa reverência ora exposta.

Ingedore e marcuschi – a interação linguístico-textual

José Luiz Fiorin, na revista Gragoatá/UFF nº 2, publicada nos últimos suspiros do século XX, defendia que o ensino de língua materna no Brasil sofria de três perversões: a supervalorização da metalinguagem, o ensino das categorias da língua sem a explicação de seu papel no funcionamento da linguagem e, não menos importante, o fato de o ensino de leitura e redação não se fundamentar em teorias do discurso e do texto. Resultado: “A escola vê o texto como uma grande frase ou uma soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos”. (FIORIN, 1996, p. 8-9). Essa era a discussão do momento – e talvez ainda seja atual para muitas escolas e professores. A prática escolar era a da repetição, a da conjugação dos verbos em coro, a da divisão das aulas de redação em “descrição”, “narração” e “argumentação” escalonadas pelas séries, além de muita, mas muita análise sintática e classificação gramatical, dentre outros cansaços.

Ainda que os professores também percebessem o descompasso entre, de um lado, os conteúdos trabalhados e, de outro, o ideal da competência linguística, e desenvolvessem, intuitivamente, muitas atividades com textos, não contavam, durante sua formação profissional, com uma fundamentação teórica para sustentar as mudanças que tentavam empreender, na base da dualidade “erro e acerto”. Em geral, por imposição dos currículos, perpetuavam uma prática escolar destituída de reflexão sobre a linguagem e repleta de regras.

A esse respeito, pontua João Wanderley Geraldi, em seu sempre atual Portos de

passagem – cuja primeira edição data de 1991:

O aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, sem suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, “dessa bagagem”. Felizmente. (GERALDI, 1997, p. 121).

Não só os alunos se ressentiam (ou se ressentem até hoje) dessa cobrança sem sentido acerca de conteúdos aparentemente dissociados de sua vida “real” fora da escola, mas também muitos docentes daqueles que estavam na “linha de frente” do insucesso endêmico da Educação Básica brasileira viviam esse incômodo, sobretudo os professores de Língua Portuguesa. Esses sempre responsabilizados quase exclusivamente pela falta de êxito da escola – embora o trabalho com a língua, por meio dos textos que a fazem “viva”, seja de todos os professores, já que, no processo de formação escolar, espera-se que os alunos adquiram e construam conhecimentos de diversas áreas do saber.

Segundo Guedes e Souza (2006), ler e escrever são tarefas da escola e de todas as áreas do conhecimento. É preciso dar condições de os alunos descobrirem caminhos para se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos e se afirmarem como indivíduos sociais. É necessário, ainda, entender que os lamentos dos professores sobre por que seus alunos “não leem” devem ser substituídos por atividades que possam proporcionar o prazer, o conhecimento, a capacidade de o aluno exercitar a liberdade de pensar e de se expressar. Existe uma quantidade? Não. Que sejam tantas que puderem desenvolver a sensibilidade, a civilidade, a cidadania, o senso estético, a solidariedade e o conhecimento.

A mudança metodológica mais efetiva observada nas aulas de Língua Portuguesa teve como impulso a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, doravante) para o primeiro segmento do Ensino Fundamental e, no ano subsequente, os do segundo segmento. Em um documento oficial, registrava-se o fracasso escolar no que tange ao desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Lê-se em sua introdução:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (PCN, 1997, p. 19).

A discussão sobre a melhora da qualidade da educação no Brasil, sobretudo relacionada ao ensino da leitura e da escrita ganha, então, certo respaldo das teorias do discurso, que refletiram acerca da relação entre língua e sociedade, sendo absorvidas pelo campo de ensino/aprendizagem de língua materna. Entretanto, parece ter sido a Linguística Textual que veio, nesse período, oferecer ao professor bases bastante concretas para a mudança teórica e metodológica necessária para a melhora dos resultados dos egressos da escola básica – mudança visível já nos PCN. Afinal, era preciso responder: como trabalhar efetivamente a língua e o texto na escola básica? Como evitar usar o texto (quase sempre literário) apenas como pretexto para a decoreba gramatical? Como tornar o aluno um usuário competente de sua língua materna, um “poliglota em sua própria língua”, conforme, nessa época, já defendia Bechara (1998)?

A grande novidade que os PCN trouxeram foi a centralidade do trabalho com a linguagem, com o texto, com a reflexão acerca dos fenômenos linguísticos. Em toda a organização do documento, a linguagem é tomada como “ponto de partida e de chegada” das aulas de Língua Portuguesa. O trabalho com o texto aparece como central e, nas definições que apresenta, é possível vislumbrar os conceitos explorados pela Linguística Textual, disseminados por pesquisadores do quilate de Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi, entre outros. Nessa linha de pensamento, dizem os PCN:

Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1997, p. 23).

Lê-se, no excerto, a menção aos conceitos de texto, coesão, coerência e

textualidade, como reflexo da mudança teórica já iniciada no universo acadêmico e que precisava chegar às escolas. A noção de texto como “atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a extensão” (Op.cit.) sublinha vários aspectos inovadores nos currículos, como a consideração do material linguístico falado, oral, para além do texto escrito (à época, quase exclusividade no trabalho escolar), a ênfase no sentido, no “todo significativo acabado”, que carrega a força da unidade discursiva obtida por meio de estratégias de coesão e de coerência, para atingir a textualidade, ou seja, a garantia de ser considerado texto.

Vale lembrar a dificuldade dos alunos nas provas de redação dos vestibulares, tão acostumados com o rigor prescritivo, com o emprego da crase, com as concordâncias, com a ortografia, mas, muitas vezes, incapazes de fazer progredir tematicamente o texto, de empregar adequadamente os conectores, ou ainda de não perceber incoerências ao longo da redação. Investia-se na forma “correta”, às vezes, negligenciando-se o modo como dizer claramente, demonstrando estilo próprio, expressando-se a partir de uma intencionalidade que requer estratégias para dizer o que se diz.

Em relação às ações para que a mudança teórico-metodológica proposta nos PCN fosse alcançada, ressaltamos um dos primeiros livros a se espalhar pelos cursos de Letras como parte da formação do futuro professor de Língua Portuguesa: *Coesão textual*, da professora Ingedore Koch (1996), cuja primeira edição é de 1989. Leitura obrigatória para lidar com a língua enunciada, o livro demonstra como a construção textual depende de um mecanismo semântico, mas realizado pelo sistema léxico-gramatical de uma língua, para dar unidade ao texto. Essa, então, seria uma das primeiras lições para a integração entre elementos linguísticos e organização textual eficiente, seja nas aulas destinadas à “gramática”, seja naquelas destinadas ao “trabalho com o texto” (e com a língua, obviamente), isto é, nas aulas de “leitura” e de “redação”. Possivelmente, uma resposta importante para as angústias dos professores que buscavam um resultado mais efetivo no desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

A esse livro veio se somar, em 1990, *Coerência textual*, que Koch divide com o professor Luiz Carlos Travaglia (KOCH; TRAVAGLIA, 1993). Lê-se em seu prefácio:

O objetivo deste trabalho é possibilitar aos interessados em geral, mas sobretudo aos estudantes dos cursos de Letras, em suas diversas áreas, e as professoras de 1º

e 2º graus, uma visão necessária e básica sobre o que se tem chamado, nos estudos linguísticos, de coerência textual. (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 9).

Esse claro direcionamento aos professores, já diplomados, ou em formação, pode ser visto como uma prova da “virada textual” na escola básica, observada a partir dessa época no Brasil. É um livro sobre coerência, um “princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto”. (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 21). Em outras palavras, somavam-se ao conhecimento linguístico, fatores de textualidade, que incluem a relação entre os interagentes (intencionalidade/aceitabilidade), a relação entre textos (e discursos: intertextualidade), o recurso ao conhecimento enciclopédico, ao conhecimento compartilhado, às inferências, à informatividade, à focalização, aos fatores de contextualização. Muitas das questões que angustiavam os professores começavam a ganhar respostas: é preciso aprender que o texto, para ter sentido, precisa ser analisado em relação a várias informações extratextuais, muitas delas de ordem pragmática.

No último capítulo do livro, intitulado “Coerência e ensino”, dizem os autores:

Nosso objetivo neste capítulo é registrar alguns pontos que julgamos fundamentais ter em mente, quando se pergunta e que as análises da Linguística sobre coerência, coesão e texto podem auxiliar no trabalho do professor de língua materna. [...] Para nós, metodologia é sobretudo uma questão de postura, ideologia, metas, objetivos e fundamentos e de linguagem [...] do que o que fazer e como fazer. Isto certamente virá como consequência natural do posicionamento metodológico do professor e, evidentemente, do conhecimento profundo, amplo e diversificado daquilo que será objeto do processo ensino/aprendizagem, no caso, de Língua Portuguesa: sua estrutura e funcionamento em todos os níveis (fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual-discursivo, estilístico), suas variedades (dialetos e registros) e seus usos. (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 82).

A responsabilidade por essa mudança de paradigmas nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, pode ser atribuída, em boa parte, aos linguistas “de texto” que encabeçaram a difusão dessa vertente teórica.

Outro importante marco que sustentou a “virada textual” na escola básica – e que não pode ser esquecido aqui – é anterior a todas essas publicações: Linguística de texto: o que é e como se faz?, escrito por Luiz Antônio Marcuschi, que circulava, desde 1983, nos meios acadêmicos. Diz o prefácio de sua reedição, em 2012:

Linguística de texto: o que é e como se faz?, originalmente foi produzido como texto para uma conferência a ser pronunciada no IV Congresso Brasileiros de Língua Portuguesa (PUC/SP, 1983). Neste mesmo ano, com “ligeiras modificações”, conforme assegura Marcuschi (p. 13) a versão do texto-conferência foi publicada pela Editora da UFPE. Esgotado rapidamente, reproduzido em milhares de cópias, tanto no Brasil como no exterior... (MARCUSCHI, 2012, p. 8).

Nesse livro, Marcuschi problematiza o conceito de texto, a partir de definições de muitos dos proeminentes linguistas da época, e o coloca em contato com o conceito de contexto, salientando a necessidade de um estudo dedicado exclusivamente a esse objeto, texto, como unidade concreta e atual que é. Diz Marcuschi:

Apoiados em Beaugrande e Dressler (cf. 1981, p. 34-37), poderíamos dizer que o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas. Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores internos como externos, de modo que uma LT razoável não deva considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto. Nem se pode tratar o texto simplesmente como uma unidade maior que a sentença, pois ele é uma entidade de outra ordem na medida em que é uma ocorrência de comunicação. (2012, p. 29-30).

Marcuschi também escreveu sobre gêneros textuais, em uma época em que apenas começava a se falar nisso na escola, além de explorar de forma inaugural a noção de hipertexto. Seus capítulos “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, no muito difundido *Gêneros textuais e ensino* (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002), e “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital”, em *Hipertexto e gêneros digitais* (MARCUSCHI; XAVIER, 2004) desbravaram um campo de investigação completamente novo. Outros de seus textos revelavam a inconsistência dos exercícios de compreensão em manuais didáticos, como “Compreensão de texto: algumas reflexões” em *O livro didático de português: múltiplos olhares* (DIONÍSIO; BEZERRA, 2001), no qual Marcuschi classificou as questões utilizadas nos exercícios de compreensão, incluindo a do tipo “a cor do cavalo branco de Napoleão” e “vale-tudo”, em uma clara objeção a atividades inócuas para a formação dos alunos.

Em outro livro de grande importância, *Introdução à Linguística Textual* (KOCH,

2004), o investimento nos papéis dos interagentes na troca mediada por um texto também ganha relevo. Nesse livro, Koch destaca o conjunto de fatores importantes para que a situação comunicativa possa ser determinada: o contexto imediato, o cenário sócio-político-cultural e outros elementos decorrentes do processo de interação. Chama-nos também a atenção dada pela autora ao modo como o produtor constrói o texto e o receptor o reconstrói, a partir da sua visão de mundo. Consoante à Koch, Luiz Antônio Marcuschi, em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008), uma compilação das aulas de Linguística que ministrava na graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco e que representa uma síntese de muitos de seus mais caros temas que relacionam a Linguística de Texto com o ensino, acrescenta que, de forma alguma, a situacionalidade pode ser confundida com a contextualidade, isso porque a primeira seria “uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários” (p. 129).

A perspectiva sociocognitivo-interacionista foi uma tônica na obra de Koch e de Marcuschi. De acordo com Koch (2004, p. 32), o processo de interação considera “a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos)”. O compartilhamento das informações precisa estar ajustado entre os participantes da interação verbal, pois, nesse momento, os domínios cognitivos de cada interlocutor se relacionam e a linguagem precisa exercer sua função mediadora. É essa também a perspectiva adotada por Marcuschi (2008), que afirma ser a pluralidade da língua que permite as múltiplas significações e isso corrobora a percepção de que o texto é sempre construído significativamente em coautoria. É na atividade de produção de sentidos que temos a certeza de que nem tudo está no texto. O leitor é coautor responsável também pela apreensão das informações. A escola, ao adotar esses conceitos como base para sua metodologia, pressupõe um leitor ativo, que investe o que sabe na interpretação, e um produtor ciente de seus objetivos e das estratégias de que dispõe para ter sucesso na comunicação.

Talvez o questionamento norteador de grande parte das nossas práticas linguísticas e de algumas das reformulações metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa seja

justamente aquele corroborado por Koch em O texto e a construção dos sentidos (2001[1997]): “Qual é, afinal, a propriedade definidora do texto?”. Para a autora, nesse sentido, há que se entender a constituição do texto como atividade comunicativa global e as relações situacional, cognitiva, interacional e sociocultural constituintes do tecido verbal. O texto como meio de interação, de socialização, de conhecimento. Em outras palavras, é preciso, primeiramente, entender a construção do sentido textual para, com isso, ser possível ensinar a construir sentido.

Para Koch (2006), não basta o sujeito ter um vasto conhecimento, um conjunto de saberes; é preciso que ele consiga operar a reconstrução desses elementos, no ato da interação verbal. A linguagem é uma atividade interativa e o texto passa a ser o lugar da interação, dos interlocutores. Em sequência, Marcuschi atenta sobre a função central do texto, afirmando que estará situada nos efeitos de sentido produzidos pelos participantes da atividade comunicativa/interacional, “fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua”. (2008, p. 242). Ou seja, os sentidos do texto são resultados da interação verbal, caracterizando a língua como atividade interativa e o texto como evento comunicativo dado.

Na busca pelo entendimento das relações socioculturais apontadas por Koch, vem-nos à mente o que a autora descreve acerca dos conhecimentos vivenciados e adquiridos. Tais eventos resultam de uma série de experiências que são localizadas e estocadas espaço-temporalmente em nossa memória. A partir daí, temos os chamados conhecimentos procedurais que orientam as ações e os pensamentos. Nessa linha de raciocínio, acrescentamos: “O conhecimento enciclopédico, semântico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo” (KOCH, 2004, p. 22) e, de certa forma, representa todo o aprendizado adquirido nos episódios, nas cenas, em tudo o que vivenciamos em sociedade. De uma forma peculiar, tais conhecimentos descrevem, comprovam e textualizam nossas detenções sociais e culturais. Num diálogo permanente com as ideias de Koch, Marcuschi arremata: “Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade”. (2008, p. 87-88). Daí, percebemos a relevância das relações entre a sociedade e a cultura na construção dos conhecimentos e dos sentidos dos textos.

Além de muitas outras publicações na área de Linguística de Texto, Ingedore, em parceria com Vanda Elias, também tem estado presente nas salas de aula dos cursos de Letras com seus igualmente relevantes *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (KOCH; ELIAS, 2010), *Ler e compreender os sentidos do texto* (KOCH; ELIAS, 2006) e, mais recentemente, *Escrever e argumentar* (KOCH; ELIAS, 2016). Neles, o trabalho com o texto e com a construção do sentido, com os processos referenciais e inferenciais, com a progressão textual, encontra-se embasado solidamente por noções da LT, além de abrigar uma farta gama de exemplos oriundos de gêneros de toda ordem. São manuais obrigatórios na formação do profissional de Letras e, por desdobramento, essenciais para a transformação das aulas de Língua Portuguesa na escola.

Para finalizar esse breve percurso, é preciso destacar que a Base Nacional Comum Curricular, documento que agora orienta o ensino no Brasil, ainda aposta na perspectiva iniciada por esses linguistas. Diz ela:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 63).

Na esteira dos conceitos disseminados há décadas, procura-se investir em uma prática pedagógica que pretende ser mais eficaz quanto ao trabalho com a língua, com o texto, com a inserção social dos alunos por meio de uma formação consistente e cidadã. Apesar de, até os dias de hoje, ainda não vermos uma mudança considerável na competência linguística dos brasileiros – que demanda, com certeza, muitos outros fatores para além da fundamentação teórica das aulas e posturas pedagógicas – com certeza, foi a partir do trabalho iniciado por linguistas preocupados com a inserção social da língua

que o caminho foi desbravado.

Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi destacam-se no cenário da “virada textual” por trazerem para o ensino de língua portuguesa reflexões que suscitam até hoje a renovação diária do pensamento sobre o que é o texto, seus processos de construção e o permanente questionamento: como ensiná-lo? Relacionar as atividades discursivas e conjugá-las à materialidade linguístico-textual compreende um saber específico, uma vontade latente e uma prática muito bem alicerçada nas teorias sociointeracionais, na interrelação dos sujeitos, confirmando o propósito apontado pelos autores, no trabalho com a LT. Esses professores/autores deixam o seguinte legado: o trabalho com o desenvolvimento da competência textual-discursiva e a compreensão das práticas no processo de ensino de uma língua alicerçada nos pontos de vista linguístico, discursivo e cognitivo.

Considerações Finais

Corroborando a afirmação de Fiorin mencionada no início deste artigo, o novo tratamento dado ao texto permitiu também um olhar diferente sobre como trabalhar com a língua materna na escola, propiciando o entendimento de uma prática pedagógica voltada, finalmente, para a reflexão sobre a língua e para a prática de linguagem – e não mais para a simples teorização de uma língua abstrata isolada do uso. É uma proposta renovadora, na qual se pode embasar grande parte de uma metodologia de ensino efetivamente voltada para a competência linguística do alunado.

Pensar nos estudos do texto ancorados em Koch e Marcuschi, numa perspectiva presente e futura, também nos faz acreditar que a tarefa dos professores, hoje preocupados também com a cultura digital, deve e estará centrada na percepção de que os fenômenos linguísticos e textuais apontam para a observação do contexto cibernético. A expectativa das novas abordagens relacionadas à LT se inclina para o tratamento dado às práticas hipertextuais e aos encaminhamentos que possibilitarão, a partir de agora, as análises dos processos de compreensão e produção dos textos em uma realidade imersa no universo virtual.

Para tal, mais do que se pensar no texto, de forma geral, é preciso seguir a

concepção de textualidade entendendo-a como um modo de processamento, segundo Marcuschi (2007). A essa reflexão, acrescentamos o entendimento de que o texto não é um produto acabado em si, mas incompleto em sua essência, cabendo aos participantes do evento comunicativo contribuir na construção reguladora daquilo que se propõe a enunciar. Vários são os princípios que devem nortear a concepção pragmático-cognitiva da textualidade (KOCH, 2004) e cabe a todo professor recobrir suas práticas textuais com estratégias e processos voltados para a exploração e a aplicação dos conhecimentos dos alunos e dos contextos vigentes.

Finalmente, com os estudos e as contribuições de nossos homenageados Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi, dentre outros proeminentes linguistas brasileiros, depreendemos a visão de uma língua como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que se modela e se manifesta, de acordo com seu tempo, sua existência e seu contexto. A língua é, por excelência, uma atividade constitutiva e alicerçada na construção dos sentidos. Aprendemos também com esses professores que a língua é uma forma de ação. Motivados pelas ideias e orientações de Koch e Marcuschi, que possamos agir a favor de nossos alunos e que eles possam interagir no mundo, de forma eficaz, alcançando seus objetivos, alçando “voos linguísticos” – e pessoais –, por meio dos seus textos. Que as palavras representem, sempre, o infinito significativo para todos.

Referências Bibliográficas

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** 10^a ed. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

FIORIN, José Luiz. **Teorias do discurso e ensino de leitura e redação.** In: Revista Gragoatá. n^o 2 Niterói: EdUFF, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e**

grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Coesão textual**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; **TRAVAGLIA**, Luiz Carlos. **Coerência textual**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia textual**. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

* **Beatriz Feres** é Doutora (2006) e Mestre (2003) em Letras/Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Professora Associada de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UFF, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF, na linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da tradução, no qual ministra cursos relacionados à disciplina Semiologia. Atua também nos cursos de Especialização em Literatura Infantojuvenil e em Língua Portuguesa. É líder do grupo

de pesquisa Leitura, fruição e ensino (LeiFEn/UFF/CNPq). É também membro do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (Ciad-Rio) e do Grupo de Pesquisa Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas - EnLIJ (UERJ).

* **Fábio André Cardoso Coelho** é Professor Adjunto de Língua Portuguesa, do Instituto de Letras, da Universidade Federal Fluminense (UFF - 2018). Doutor em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ-2010/2013). Mestre em Literatura Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (UERJ-2005). Tem experiência na área de Letras e outras áreas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, estilística, leitura, produção textual, metodologia de ensino de língua e literaturas, prática de ensino de língua e literaturas e linguística. Professor pesquisador dos Grupos de Pesquisa "Descrição e Ensino de Língua: Pressupostos e Práticas" (CNPq), liderado pelo Prof. Dr. Cláudio Cezar Henriques (UERJ) e Profa. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ), e "Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO)" (CNPq), liderado pela Profa. Dra. Vanda Elias (UNIFESP). Líder do "Grupo de Estudos e Pesquisas de Linguística Textual (GEPELT/UFF)" (CNPq).

Recebimento: 20 de fevereiro de 2020

Aprovação: 04 de maio de 2020