

O CONTEXTO DA LEITURA, PRODUÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Miguel Rodrigues de Oliveira¹
Luzia Aparecida Oliva dos Santos²

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e Produção de textos*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

A obra resenhada faz parte da coleção Linguagem e Ensino, produzida por professores especialistas, e tem por objetivo oferecer apoio aos professores e estudantes de Linguagem, de forma a atualizar os seus conhecimentos na área. O volume em questão trata de três práticas escolares: leitura, produção e análise linguística, trabalhadas de forma integral, visando ao desenvolvimento do aluno, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No capítulo “Práticas de Linguagem e PCNs: O ensino da Língua Portuguesa”, as autoras fazem algumas reflexões sobre o ensino da referida disciplina no Ensino Fundamental, com o propósito de que o leitor já de início amplie a sua visão sobre o tema e assim possa tirar melhor proveito dos assuntos subsequentes.

Elas analisam que os PCNs (Brasil, 1998) apresentam propostas de organização de conteúdos e delimitação de objetivos que visam à formação do aluno como autor do conhecimento. Afirmam que os PCNs defendem que o estudo da gramática deve ser visto de maneira que os alunos reflitam sobre sua língua e que o ensino do português no ensino fundamental e Médio deve partir da diversidade de gêneros textuais, com base em um trabalho integrado entre leitura, produção e análise linguística.

¹ Professor efetivo do município de Sinop-MT, lotado na EMEB Silvana, com graduação em Letras (UNEMAT/Sinop-MT), Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino do Português como Língua Materna (UNEMAT/Sinop-MT), mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Unidade de Sinop-MT. E-mail: miguelrodrigues1968@oi.com.br

² Doutora em Literaturas em Língua Portuguesa - Professora Adjunta do curso de Letras – UNEMAT – campus universitário de Sinop. Coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: luoliva@unemat.br

Apontam que apesar desta perspectiva ser consenso entre os pesquisadores, o mesmo não acontece nas práticas de muitos professores, que ainda trabalham a leitura de forma artificial e a gramática descontextualizada da situação de uso. Daí a importância da publicação, leitura e discussões de materiais dessa natureza no intuito de auxiliar os professores na tarefa de descobrir os meios mais adequados para tornarem seus alunos leitores e produtores de textos proficientes.

Quanto à coesão e à coerência, pertinentes aos textos, as escritoras retomam o pensamento de Schmit, (*apud* Koch, 2002, p. 10): “qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação [...] tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível”. Dessa maneira, mesmo apresentando problemas de coesão, o texto pode ser coerente, dependendo das experiências dos leitores que poderão interpretá-lo como coerente ou não. Uma vez que os sentidos são construídos de acordo com os níveis de leitura dos leitores e as finalidades dos textos, em princípio não há o não texto e, sim, problemas de coerência, os quais geram dificuldades na compreensão, principalmente quando não há uma boa organização dos enunciados ou contradições entre as partes do mesmo.

Advém dos aspectos acima a necessidade do cuidado com a produção de um texto, com o objetivo de que seja claro, de modo a facilitar a comunicação, embora haja textos que têm o objetivo criar diferentes interpretações para desenvolver a capacidade de atribuição de diferentes sentidos, como exemplo os textos literários.

Santos, Riche e Teixeira (2013) denotam as diferenças das formas de se entender os critérios de textualidade. Quando são consideradas como “coesão referencial” e “coesão seqüencial”, prática comum ainda em muitos livros didáticos, segundo as autoras, essa nomenclatura não é adequada, tendo em vista as abordagens atuais, propondo a mudança para “referenciação” e “sequenciação”, pois se referem a uma atividade discursiva de construção de sentidos – associada portanto à coerência - e que, para compreender um texto, é necessário relacionar os elementos de retomada à construção de seu sentido, sendo esta visão denominada de referenciação.

Quanto à sequenciação, constitui-se em uma série de atividades discursivas que colaboram para a progressão, manifestando-se por meio de encadeamentos, uso de operadores argumentativos – e, mas, portanto - por meio de repetição de palavras e

expressões, estruturais (paralelismo) e conteúdos semânticos (paráfrase); por meio de progressão temática.

Elas ainda declaram que a coesão e coerência devem ser consideradas de forma inter-relacionadas, pois a capacidade textual do leitor de perceber esta inter-relação é que possibilita a compreensão/interpretação dos textos, sendo que os elementos presentes nos textos são considerados na produção dos sentidos, ao contrário das práticas tradicionais que privilegiam a cópia e a repetição de partes lidas do texto em respostas às questões de interpretação. Quanto às tipologias textuais, afirmam que, para compreensão do que lemos, precisamos considerar o texto como um todo significativo, saber a que gênero pertence e qual é a tipologia textual predominante, relacionando os conhecimentos com as estratégias linguísticas utilizadas, refletindo sobre a língua.

As escritoras apontam para a importância de se considerar o conceito de gênero textual no ensino, tendo em vista que o texto só existe, situado social, cultural e historicamente, ou seja, a produção e compreensão dos textos estão ligadas às associações que se faz com outros gêneros da mesma natureza, de acordo com o conhecimento sobre esses gêneros, a situação de uso, objetivos, organização linguística. Esses conhecimentos são necessários para a distinção e compreensão dos textos.

A esse respeito apresentam três receitas, escritas em diferentes épocas, concluindo que elas denotam semelhanças quanto à estrutura, intenção comunicativa e marcas linguísticas predominantes, apesar de serem observadas nas mesmas diferenças quanto ao protótipo, citação dos ingredientes, procedimentos, etc. Destacam que, apesar de algumas diferenças, podemos classificar os exemplares, como pertencentes ao gênero receitas, pois os gêneros textuais são relativamente estáveis – caso contrário teríamos que reinventar gêneros a todo momento e seria difícil reconhecê-los. Chamam à atenção para o caráter instável dos gêneros que permitem que se faça adaptações sem que passem a se configurar como gêneros diferentes. Declaram ainda que o trabalho com os gêneros em sala de aula deve abordar: tema/intencionalidade, marcas linguísticas, tipologia textual dominante, aspectos estes que virão facilitar a compreensão do aluno sobre o que os constitui, colaborando para a leitura e produção contextualizadas.

Elas evidenciam que não é possível trabalhar uma quantidade imensa de gêneros textuais, por isso deve-se fazer uma seleção dos textos mais recorrentes e de uso dos alunos para um trabalho mais aprofundado, outros poderão ser abordados de forma

superficial, tendo em vista que não somos e nem precisamos ser proficientes na escrita de todos os textos que circulam em nossa sociedade.

Em relação aos textos orais, afirmam que há uma grande dificuldade de trabalhar os mesmos no meio escolar, talvez por estarmos acostumados a ver apenas os textos escritos como modelos textuais. Nessa perspectiva, citam os PCNs que defendem o trabalho também com os textos orais espontâneos, como o bate-papo, e mais elaborados, como as entrevistas, seminários e debates. Destacam as características dos textos orais, como: marcadores conversacionais, hesitações e digressões.

Quanto ao trabalho com os textos orais em sala de aula, evidenciam que algumas editoras têm anexado às coleções de livros didáticos CDs com gravações de textos e que outra forma de encontrá-los é por meio da internet, em sites de emissoras de rádio ou no youtube. Apresentam algumas propostas de trabalho com os textos orais em sala de aula que envolvem características típicas como: repetições, hesitações, digressões, trocas de turno, adequação da linguagem ao gênero textual, postura, tom de voz, ênfase em determinadas palavras, etc. Dessa maneira, defendem uma visão de leitura de forma mais ampla envolvendo qualquer tipo de texto oral ou escrito, verbal ou não verbal, conceito expandido para letramento.

As autoras apontam que a tradição escolar enfatiza as tipologias textuais vistas como (narração, descrição, dissertação) em vez de privilegiar os gêneros textuais. Sendo assim, declaram que as práticas estão mudando nos livros didáticos, porém, há professores que ainda as tomam como exemplos de textos, o que é um grave equívoco. Apesar dos textos serem organizados conforme uma tipologia, em geral mais de uma aparece na constituição destes, apontam que, para um trabalho adequado em sala de aula, deve-se fazer uma mesclagem entre as tipologias e os gêneros textuais, integrando leitura e produção textual com a análise linguística.

No capítulo “Práticas de Análise Linguística” declaram que, devido aos especialistas e professores concordarem que o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é apontar a competência discursiva dos alunos, as atividades de leitura e de produção textual têm ocupado cada vez mais espaço nas aulas de português.

Quanto ao ensino da gramática, elas destacam que há divergências entre os professores. Há aqueles que defendem o ensino sistemático da gramática e os que defendem o abandono desta, principalmente nas séries iniciais, outros apontam para a

questão “textual”, mas no final acabam privilegiando a nomenclatura gramatical. Apontam que o uso adequado dos recursos linguísticos determina uma abordagem mais produtiva e que há necessidade de conhecer abordagens de ensino anteriores para aprofundar no conhecimento das atuais, conforme discussões feitas anteriormente por Travaglia (2009). Dentre as abordagens, destacam-se: *Prescritiva* – Objetiva levar os alunos a substituir suas expressões linguísticas, consideradas erradas ou inaceitáveis por outras consideradas certas ou aceitáveis com ênfase no ensino da gramática normativa, eleita como “padrão”; *Descritiva* – Visa mostrar a estrutura e o funcionamento de uma língua, sua forma e função, materializada no ensino da gramática descritiva, consubstanciada em uma metalinguagem própria; *Produtiva* – Procura desenvolver as habilidades linguísticas de forma a ampliar o conhecimento dos alunos sobre os recursos da sua língua. Nessa abordagem, a língua é concebida como instrumento de interação comunicativa que se estabelece em contextos sócio-históricos e ideológicos definidos. Através dela, o falante é capaz de realizar ações, atuar sobre o interlocutor, produzir diferentes efeitos de sentidos, considerando as diferentes variedades linguísticas, conduzindo, portanto, a um ensino mais eficiente, vindo a dominar a norma culta e a escrita. As autoras sugerem o trabalho com as três abordagens, priorizando a produtiva.

As escritoras ainda citam as abordagens do ensino de gramática, segundo Travaglia (2009), propondo um trabalho que envolva o conjunto das mesmas. *Gramática teórica* - Trabalha-se a nomenclatura própria da gramática descritiva. Conteúdos como classificação morfológica e funções sintáticas são comuns nessa abordagem: ensinam-se classificações de elementos linguísticos e suas regras de funcionamentos. O texto é usado, apenas como “pretexto” para extrair os elementos analisados; *Gramática normativa* - Valoriza-se a norma culta escrita em detrimento das demais variedades da língua. Os fatos linguísticos em desacordo com essa norma são considerados “erros” e devem ser evitados ou corrigidos. São frequentes nessas atividades questões de concordância e de regência verbal e nominal, colocação de pronomes e flexão verbal; *Gramática de uso* - Utilização dos recursos e regras da língua nas diferentes variedades linguísticas, inclusive a culta. São realizadas, além das atividades de produção textual, exercícios estruturais (ex.: transformação da voz ativa para passiva, substituição de nomes por pronomes, junção de frases através de elementos conectivos, ampliação de frases, dentre outros), de vocabulário (ex.: processos de formação de palavras, campos semânticos, sinônimos,

antônimos, homônimos, hiperônimos, hipônimos, dentre outros), de variedades lingüísticas; *Gramática reflexiva* - Privilegia os efeitos de sentido dos elementos/fatos lingüísticos com o objetivo de entender e explicar as escolhas do falante/produzidor do texto. Não se enfatiza metalinguagem, mas esta pode ser utilizada em níveis de ensino mais avançados.

Quanto à análise lingüística, as autoras citam que os PCNs de Língua Portuguesa de Ensino Médio defendem o texto como base na análise gramatical. Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental apontam que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado no uso (prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos) e na reflexão sobre a língua e a linguagem (prática de análise lingüística), na expectativa de que os alunos construam um conjunto de conhecimentos sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura, e produção de textos, apropriem-se de instrumentos procedimentais e conceituais necessários para a análise/reflexão lingüística e reconheçam as especificidades das variedades do português.

Elas ainda afirmam que o termo “análise lingüística” surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre a língua e seus usos, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Mendonça (2006) identifica-se com a gramática reflexiva, pois inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de gramática quanto questões mais amplas sobre textos. Apresentam sugestões de trabalho no 3º e 4º ciclos, enfocando: variação lingüística (modalidades, variedades, registros), organização estrutural dos enunciados, léxico e redes semânticas, processo de construção de significação, modos de organização dos discursos.

No capítulo “Produção de textos orais e escritos” observam que ler e escrever são atividades desempenhadas constantemente, nas diversas situações do cotidiano e que as pessoas usam a leitura e a escrita também para se comunicar, ampliar o conhecimento, instrumentos para criar identidade, perfil pessoal e profissional, devido sermos seres construídos pela linguagem. Sendo assim, dependendo de proficiência na leitura e na escrita, o indivíduo poderá alcançar mais êxito ou menos, socialmente, pois um dos objetivos principais do ensino de português é desenvolver a competência da comunicação em geral. Cabe, então, à escola ampliar o foco no ensino voltado para a leitura e a escrita, envolvendo também a oralidade, ensinando as formas com as quais os alunos têm pouco convívio, como debate, entrevista, jornal falado. Para que isso aconteça, é de fundamental

importância que os professores conheçam as propostas dos PCNs de Língua Portuguesa que tratam do assunto, vindo, assim, a provocar mudanças de paradigma no ensino de Língua Portuguesa.

No último capítulo “Propostas de atividades: integrando as práticas de linguagem”, as autoras apresentam sugestões de trabalho com textos escritos e orais, envolvendo todos os aspectos citados na obra, de forma que os professores possam ter parâmetros de como abordar os referidos temas, num momento de tantas mudanças e tantas controvérsias a respeito do ensino, todo o conteúdo da obra em questão é de suma importância para os profissionais da educação que queiram fazer a diferença. Assim, avalio o volume, ora resenhado, como um ótimo instrumento de apoio ao professor de Língua Portuguesa. Recomendo a leitura por se tratar de uma obra altamente inovadora e de acordo com as mais recentes pesquisas na área de linguagem.

Referências

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e Produção de textos*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

Recebido em 27/11/2014.

Aprovado em 27/11/2014.