



JONATHAS PACHECO MARTINS

**A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Lavras – MG

2021

Jonathas Pacheco Martins

**A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Artigo apresentado ao curso de Letras/Português da Universidade Federal de Lavras, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Letras/Português.

Orientadora: Márcia Fonseca de Amorim

Lavras – MG

2021

Jonathas Pacheco Martins

**A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Artigo apresentado ao curso de Letras/Português da Universidade Federal de Lavras, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Letras/Português.

APROVADO em 17 de junho de 2021.

Prof. Dra. Márcia Fonseca de Amorim
(Orientadora)

Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano
(1º membro)

Prof. Dr. Natalino da Silva de Oliveira
(Membro Externo)

Lavras – MG

2021

Dedicatória:

Dedico este trabalho ao meu Criador que tem me dado o privilégio de poder acordar todos os dias para trabalhar e estudar.

Dedico-o à UFLA, que me permite crescer na compreensão de minha língua materna.

Agradecimento

Minha gratidão eterna à minha esposa e filhas. Só tenho podido prosseguir porque elas têm sido compreensivas, abdicando-se de parte de nosso tempo, para que eu possa estudar.

Agradeço, imensamente, à Professora Márcia Fonseca Amorim que sempre se mostrou acessível e, como muita sensibilidade, orientou-me à conclusão desse trabalho.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 REFLEXÕES SOBRE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	8
2.1 A problemática docente.....	8
2.1.1 A contextualização do Saber.....	9
2.2 Notas conceituais e históricas.....	10
2.2.1 A Linguística de Texto.....	11
2.2.2. A Construção de Sentidos.....	12
2.3 Onde e como os pontos se cruzam.....	14
2.3.1 As condições psicolinguísticas.....	14
2.3.2. O conceito de ensino da língua: uma ressignificação.....	17
2.4 A utilidade dos fatores da textualidade no planejamento e consecução da prática docente.....	20
2.5 Sugestão de proposta pedagógica.....	24
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS.....	28

A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Jonathas Pacheco Martins¹

RESUMO

O presente trabalho parte da problemática encontrada no dia a dia escolar no que se refere à dificuldade de construção de conhecimentos pelos estudantes. O ponto de vista defendido é o de que uma das causas está na pouca atenção dada à práxis, e mais propriamente à ausência de contextualização do ensino. A partir de uma pesquisa qualitativa, o trabalho revisita os documentos oficiais de parametrização (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estudiosos da linguagem, como Koch (2010), Travaglia (2010), Possenti (1996), Bagno (1999), Geraldi (1999), Smith (1989), entre outros, com o fim de demonstrar que uma das possibilidades para se romper esses desafios está em o professor refletir sobre os fundamentos da Linguística Textual e sua relação com a construção de sentidos. Nesse passo, propõe-se que uma prática docente frutífera deve estar baseada no ensino do texto em sala de aula (a língua posta em uso), já que possibilita, desde o planejamento da aula, que o professor ancore as reflexões sobre a língua nos fatores da textualidade e permite que ele se fundamente na e a partir da realidade do aluno. O resultado, por conseguinte, é contribuir para que o estudante se forme como sujeito capaz de exercer criticamente sua cidadania e seu protagonismo social.

Palavras-chave: Linguística Textual. Construção de sentidos. Estudo do texto. Ensino da língua.

*“Ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem
pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula”*

Sírio Possenti

¹ Graduando do Curso de Letras-Português EAD-UFLA. Email: jonathas.martins@estudante.ufla.br

1 INTRODUÇÃO

Um processo de ensino e aprendizagem efetivo e eficaz pressupõe a construção de uma base sólida de escolhas e estratégias educacionais que devem ser pensadas a partir de uma acurada observação das condições sociais, culturais e econômica em que muitos sujeitos se encontram situados. Em sala de aula, o professor se depara com múltiplas realidades. Sujeitos dos mais diversos estratos sociais adentram, ano após ano, as portas da escola e trazem consigo suas histórias, idiossincrasias e visões de mundo, as quais influenciam diretamente no aprendizado.

Como agentes mediadores da construção do conhecimento, professores devem se ocupar de apreender, em formação continuada, saberes, como as reflexões propostas pelos estudos linguísticos, visando a concretização de sua missão docente. Essa apreensão é fundamental para a prática docente e possibilita aos profissionais do ensino construir uma indispensável ferramenta de orientação no fomento de sua prática. Mas como propor ações mais efetivas na sala de aula? Que ações o professor de língua deve promover para formar sujeitos críticos e atuantes na vida social?

Partimos do pressuposto de que qualquer prática pedagógica divorciada de condições que propiciem a construção de conhecimentos se mostrará ineficaz à formação de um aluno-sujeito socialmente inserido e capaz de ser protagonista de sua história. Assim sendo, o objetivo do presente trabalho é discorrer sobre a importância de o docente atentar-se para os fatores de textualidade que são fundamentais para a construção de sentidos, a qual, por sua vez, é pressuposto *mor* no aprendizado, pois tem a força de desfazer a barreira de separação entre teoria e prática, percebida, ainda, em muitos fazeres pedagógicos. Ou seja, uma pedagogia baseada na práxis permite a constante interação entre reflexão/ação e ação/reflexão, tornando possível ir da teoria estudada em sala de aula à aplicação prática do conhecimento apreendida e da reflexão que emerge a partir das considerações empíricas (a prática) dos envolvidos no ensino-aprendizagem.

Especificamente, este artigo procura ressaltar, a partir de uma revisão bibliográfica dos documentos oficiais parametrização como os PCNs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e de estudiosos da linguagem como Koch (2010), Travaglia (2010), Possenti (1996), Bagno (1999), Geraldi (1999), Smith (1989) entre outros, a importância da Linguística de Texto (LT) no planejamento e desenvolvimento das aulas, e como os postulados desse construto teórico podem facilitar a observância das condições alhures ditas como imprescindíveis à construção do saber. Considerando o campo vasto de conhecimento desse ramo da linguística, o foco de abrangência desta proposta de estudo será a coerência conceitual da LT, que diz respeito ao nível cognitivo e ao sistema de pressuposições e implicações, os quais, no plano das ações e intenções, produzem determinados sentidos.

2 REFLEXÕES SOBRE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 A problemática docente

professores de língua portuguesa enfrentam dificuldades em relação à prática docente. Além da carência de estrutura, eles se deparam com problemas relacionados à construção de conhecimentos pelos alunos e, por consequência, à dificuldade destes em aplicarem o aprendizado à vida social.

Com base em dados estatísticos, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018 concluiu que, no que concerne à leitura e compreensão de texto, o país não avançou nos últimos anos. De acordo com a avaliação, cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio, e que eles estão dois anos e meio abaixo dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação ao nível de escolarização e de proficiência em leitura. Tal fato aponta para a necessidade de se pensar em uma revisão das propostas de ensino, buscando situar melhor as ações a serem desenvolvidas na escola que a fim de contribuir com a relação ensino/aprendizagem.

2.1.1 A contextualização do Saber

Os baixos índices obtidos na avaliação do ensino de base têm origem em diversos fatores, mas o fator que queremos abordar tem a ver com a falta de *contextualização* do saber, haja vista que, em ele não existindo, torna-se impossível a construção de sentidos, já referido como fator imprescindível no processo de conhecimento. A contextualização, como princípio norteador da construção de sentidos, encontra sua importância na capacidade que tem de garantir “estratégias favoráveis à construção de significações” (BRASIL, 2013, p. 245). Isso quer dizer que todo projeto pedagógico pensado a partir da interrelação entre o contexto no qual a escola está inserida e a realidade do aluno possibilita, indubitavelmente, que a aprendizagem faça sentido para o estudante.

Nesse sentido, os Parâmetros Comuns Nacionais para o Ensino Médio asseveram que:

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. (BRASIL, 1999, p. 22). Grifo Nosso

E prosseguem:

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam (BRASIL, 1999, p. 23). Grifo Nosso

Ademais, é de conhecimento da maioria dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que os principais problemas escolares, na disciplina dedicada ao ensino da língua materna, são, na verdade, de ordem textual. As dificuldades são percebidas, por vezes, na incapacidade que os alunos apresentam de conectar os elementos de referenciação, impossibilitando, dessa forma, a produção e a interpretação de um texto.

Esses problemas, reitera-se, influem diretamente na construção de sentidos, pois o texto é o resultado da interação dos falantes em uma dada prática social e a linguagem produzida é constituída de uma rede complexa de sentidos que se materializa a partir dos fundamentos presentes na superfície textual, na sua forma de organização e no requerimento de uma reunião abrangente de conhecimentos, que se reconstroem no momento da interação verbal.

No que diz respeito à interação verbal, Koch pondera que:

a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sócio-cognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constroem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário mobilizar conhecimentos — socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos —, bem como situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos. (KOCH, 2005, P. 8)

Assim, mais do que transmitir um conhecimento nos moldes da escola tradicional, o docente que se preocupa com a formação integral do estudante é encorajado a planejar propostas pedagógicas a partir do reconhecimento da singularidade de cada aluno, respeitando o contexto psíquico, cultural, econômico e social de cada estudante, de modo a promover um diálogo entre os conhecimentos já construídos pelos alunos e os conhecimentos estruturados na prática escolar.

2.2 Notas conceituais e históricas

Antes de adentrarmos propriamente no cerne do trabalho, é conveniente trazer algumas notas sobre os conceitos que pretendemos relacionar. Isso é importante, pois os postulados iniciam o leitor na conclusão do desiderato que se propõe com esse texto, qual seja, perceber a plausibilidade da intersecção entre construção de sentidos e Linguística Textual no propósito de ensinar.

2.2.1 A Linguística de Texto

A Linguística de Texto teve seu primeiro marco histórico na década de 1970, quando alcançou projeção. Inicialmente, tinha por preocupação descrever os fenômenos sintáticos-semânticos que ocorrem entre os enunciados ou entre as suas seqüências. Essa fase ficou conhecida como “análise transfrástica”, em que os estudos ficavam limitados à gramática do texto (gramática estrutural) (KOCH, 2015). A partir de 1980, as teorias de texto passaram a ocupar o espaço de estudo e pesquisa, tendo como principais estudiosos Beaugrande e Dressler, Gívon e outros estudiosos ligados à linha americana da Análise de Discurso, Weinrich, Van Dijk, Petöfi, Schmidt, além de franceses como Charolles, Combettes, Vigner e Adam (KOCH, 2015).

Todo esse percurso histórico fomentou o surgimento de diversos conceitos do que seja *o texto*. Esses conceitos se imbricavam em certos momentos, sendo postulados como: 1) uma frase complexa ou signo linguístico de nível mais alto na hierarquia da língua; 2) um signo complexo; 3) uma expressão semântica centrada em estruturas maiores; 4) ato de fala de contornos complexos; 5) o resultado de um discurso acabado; 6) meio de realização de uma comunicação verbal; 7) processo que exige a utilização de recursos cognitivos; 8) o ambiente de interação entre os falantes (atores sociais) e de construção e reconstrução de sentidos (KOCH, 1995).

Na busca por conceituar a Linguística Textual a partir dos pontos comuns às correntes definidoras de texto, Koch (2010, p. 11), citando Marcuschi (1983, p.12-13), faz a seguinte afirmação:

Proponho que se veja a Linguística de Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o *estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais*. Seu tema abrange a *coesão superficial* ao nível de constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações intenções. Em suma, a Linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo das ações humanas. Por um lado deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão, e por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e pragmático. (grifo nosso)

O objeto da LT é, portanto, o texto entendido não como uma palavra ou frase isoladas, mas “uma unidade básica de manifestação da linguagem, visto que os homens se comunicam por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto”. (KOCH, 2010, p. 11). Toda forma de interação humana é mediada por textos que possuem uma estrutura própria e atendem às necessidades de um dado grupo social.

2.2.2. A Construção de Sentidos

A construção de sentidos está relacionada à *compreensão*, a qual pode ser entendida como o “fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta” (SMITH, 1989, p. 21). Isto é, relaciona as intenções, o conhecimento, o que esperamos e o que já possuímos em nossas mentes quando do início do processo de aprendizado, e é viabilizado em três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O *conhecimento linguístico* é o saber gramatical e lexical o qual articula o som ao sentido. É por meio dele que é possível a organização dos elementos na superfície textual, pois utiliza dos meios que a língua dispõe na lembrança e sequenciação textual dos modelos cognitivos ativados. Koch (1995, p. 22) explicita que:

É com base em tais modelos, que se levantam hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir de um título ou de uma manchete; que se criam expectativa(s) sobre o(s) campo(s) a ser(em) explorado(s) no texto; que se produzem inferências que permitem suprir as lacunas encontradas na superfície textual.

O *conhecimento enciclopédico* ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na mente de cada pessoa, adquirido pelas informações e fatos do mundo ou pela experiência e reestruturados no processamento de uma dada informação.

O *conhecimento interacional* é o conhecimento sobre as atividades verbais, sobre os modos de inter-ação por meio da linguagem, e se subdivide em: conhecimento *ilocucional* (os objetivos que se pretende alcançar com a interação), conhecimento *comunicacional* (as normas gerais de comunicação), conhecimento *metacomunicativo* (articulação de sinais e apoios textuais) e conhecimento *superestrutural* (estruturas ou modelos textuais globais).

Assim, compreensão e aprendizado são basicamente a mesma coisa, pois relacionam o que será aprendido àquilo que o aprendiz já dispõe, e esse novo aprendizado só é possível porque o que já temos em nossas mentes permite que desenvolvamos um sentido do mundo.

De modo específico, a compreensão diz respeito ao conjunto que corresponde ao processo cognitivo realizado pelo aluno/leitor/sujeito frente a um texto (sentido amplo) e ao processo que reconhece a base cotextual, de onde se constrói as inferências que desembocam na dinâmica interpretativa (sentido estrito).

Na atividade interacional dos sujeitos sociais (falantes em interação), há sempre um sujeito que planeja, a partir de sua interação com os outros e sob a influência de variados fatores, a produção de um texto. Isso significa que a construção de um texto exige uma série de atividades de ordem sociocognitiva, que confluem para a produção de sentidos.

A propósito, Andrade e Dias (2006, p. 148), citando Kintsch (1998), afirmam que:

a compreensão deve ser vista como: (1) uma estrutura frouxamente amarrada, isto é, compatível com a forma flexível e sensível ao contexto da compreensão humana; (2) um processo tipo bottom-up, ou seja, que filtra a percepção e preenche inferencialmente os vazios encontrados no material-estímulo do momento, não através de teorizações do percebedor, mas de (3) adaptações flexíveis a variações no meio ambiente.

E concluem que:

Os processos de compreensão de textos dizem respeito não apenas a uma questão individual de monitoramento da compreensão e de produção de inferências relativamente à informação apreendida, mas também à leitura mais geral que o indivíduo possa incorporar ao que está tentando compreender, a qual advém de sua vivência e aquisições anteriores. Necessário dessa forma é que se conheçam e se coloquem em uníssono os dois aspectos da compreensão de textos (ANDRADE, DIAS, 2006, p.154)

É preciso ressaltar, porém, que compreensão é mais do que o entendimento sobre as circunstâncias e fatos com os quais estamos envolvidos: é o *modus operandi* pelo qual aprendemos. Dessa forma, a informação não visual, a memória a longo prazo e conhecimento prévio, esquemas, estrutura cognitiva, previsão e metacognição devem estar inter-relacionados, como forma de facilitar a apreensão pelo aprendiz da língua (SMITH, 1989).

2.3 Onde e como os pontos se cruzam

2.3.1 As condições psicolinguísticas

Estudos psicolinguísticos relacionados ao ensino-aprendizagem, como o de Smith (1989), têm concluído que o pensamento deve ser considerado não como um conjunto de processos especializados, mas como uma operação normal da estrutura cognitiva (a teoria de mundo de todos nós) que é dinâmica e está em constante modificação quanto às preocupações atuais e às características das coisas.

No processo de construção do conhecimento, diversos tipos de saberes são mobilizados. Essa mobilização não está atrelada apenas às características textuais, mas também às especificidades do usuário da língua. Seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo são estratégias cognitivas tomadas como úteis na construção de sentidos e os modos dessa utilização dependem da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto, do contexto, das crenças, opiniões e atitudes (KOCH, 2005).

Assim, o professor deve atentar-se para o fato de que todo processo de compreensão (aprendizado) pressupõe atividades do aluno, sendo, portanto, um processo ativo e contínuo de

construção e reconstrução, no qual *unidades de sentido* ativadas no texto se conectam a formas de conhecimento extraídos de um referencial integral também ativado em sua memória.

As condições responsáveis pela eficiência no ato de pensar em situações particulares não são dependentes da aquisição de habilidades extravagantes ou especiais, o que remete ao fato de as crianças, desde a mais tenra idade e, mesmo antes de adentrarem na escola, utilizarem (em seus termos) dessa estrutura para as suas necessidades.

E mais, pode-se pensar o que quiser das crianças no que diz respeito ao seu comportamento escolar, mas, muito provavelmente, não se pode afirmar que elas, mesmo as mais hipossuficientes da perspectiva material, não são capazes de aprender. Como assertivamente pondera Possenti:

Todos podemos ver diariamente que as crianças são bem sucedidas no aprendizado das regras necessárias para falar. A evidência é que falam. Se as línguas são sistemas complexos e as crianças as aprendem, de uma coisa podemos ter certeza: elas não são incapazes. Podemos duvidar que as línguas sejam sistemas complexos? Quem tiver tal dúvida, que tente estudar qualquer uma delas, e verá como qualquer ideia preconceituosa desaparecerá. Enquanto essas duas coisas não ficarem claras, continuaremos reprovando exatamente os que a sociedade já reprovou, enchendo as salas especiais e curtindo o fracasso dos nossos projetos. (POSSENTI, 1999, p. 29)

O conhecimento prévio, como primeira condição no ato de pensar, faz a conexão do pensamento com o conhecimento. Ele pode ser entendido como o repositório pré-existente do aluno, que se relaciona a outros fatores para a construção de determinado sentido. Trata-se do conhecimento atinente a informações do mundo, às experiências, às lembranças e o olhar panorâmico e individual do contexto.

Pesquisas relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento prévio, como a de Teixeira e Sobral (2010), apontam que a fonte do conhecimento prévio pode ser segmentada em três grandes grupos, os quais, embora distintos, se articulam. O primeiro é de *origem sensorial* (baseado nas informações obtidas por meio das interações com o mundo natural); o segundo, de origem social (relacionado a um conjunto de saberes compartilhados pelo grupo social a que o aprendiz pertence); e o terceiro, de *origem analógica* (diz respeito à comparação

entre domínios distintos de saber) (TEIXEIRA, SOBRAL, 2010, *apud* POZO *et al*, 1991). Portanto, é crível afirmar que o aprendiz só será competente em sua empreitada se compreender o que é esperado quando pensa ou quando tenta pensar.

A segunda condição é a *disposição*, que se caracteriza pelas propensões individuais que podem ser inatas, estarem relacionadas aos aspectos da personalidade com os quais nascemos, ou podem ser resultado da experiência. Ela pode ser definida como a capacidade de o aluno portar-se de modo crítico e reflexivo diante das crenças e modos de saberes fabricados fora dele. Essa postura envolve uma série de elaborações, tais como a construção de representações mentais e o emparelhamento entre o estímulo textual e o conhecimento de mundo que é realizado através de processos mnemônicos e inferenciais (SMITH, 1989)

A terceira está relacionada à *autoridade*, que é considerada como o exercício do pensamento, especialmente o crítico, e demanda uma postura proativa, haja vista que o “desafio ao pensamento convencional ou à opinião de outras pessoas, ou até mesmo o chegar às próprias conclusões, não é algo que todas as pessoas estão em condições de fazer, certamente não em todas as situações” (SMITH, 1989, p. 39).

Isto é, em muitas instituições educacionais e relacionamentos interpessoais, a autoridade para o engajamento em pensamento que se opõe ao paradigma de “respostas prontas” não é de livre exercício. Infelizmente, logo que um aluno se coloca disposto a pensar, é taxado de reacionário, polêmico e malcriado.

Porém, o docente, preparado e formado quanto às condições para um pensar livre e proveitoso, pode construir uma ponte de diálogo com o aluno, de modo a proporcionar-lhe a oportunidade de desenvolver a compreensão do mundo através de metodologias específicas, como leituras de textos em sala de aula e debates sobre eles, com o intuito de torná-lo crítico e capaz de resolver problemas.

Essas condições, aliás, são endossadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta, em sua apresentação, que as escolhas pedagógicas devem estar voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades. De acordo com esse texto orientador, deve haver uma clara indicação:

do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017, p. 11).

É nesse particular que a práxis encontra a sua maior relevância, já que oportuniza ao professor a utilização de metodologias que aproximem o conteúdo as singularidades de cada aluno e/ou a sua elaboração tendo como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos estudantes.

O filme “Escritores da Liberdade” (2007) é um exemplo de postura perseverante e sensível do docente em relação ao seu magistério. Nele, é possível ver uma professora (a personagem Erin Gruwel) que – em que pese todas as dificuldades encontradas (alunos, diretores, colegas de trabalho etc.) – não aceita a realidade como ela é e adota uma postura proativa para conseguir atingir seu objetivo maior: fazer que seus alunos se interessassem pela leitura e escrita e vissem na educação uma oportunidade de construir um futuro diferente para eles.

Utilizando-se do livro "O Diário de Anne Frank" para estimular os alunos a escreverem seus próprios diários, Gruwel confere aproximação com os estudantes ao lhes facultar que contassem as suas dificuldades diárias em meio à violência e abusos constantes aos quais são submetidos, o que contribuiu para que eles refletissem a respeito de suas próprias condições sociais e mudassem, por conseguinte, o comportamento entre eles e a relação com os demais sujeitos com os quais interagem.

2.3.2 O conceito de ensino da língua: uma resignificação

Historicamente, a escola tem concebido o ensino da língua como um mero sistema de normas e um emaranhado de regras gramaticais, que visam tão somente a produção da norma comunicativa. Essa concepção exclusivista e elitista, além de submeter os alunos a extenuantes

e repetitivos exercícios que os deixam impacientes, desinteressados e limitados em sua expressão linguística, não os habilita a exercerem sua cidadania de maneira crítica e na posição de protagonista da sua história (GERALDI *et al*, 1999).

É preciso lembrar que, mais do que um problema pedagógico, a educação é um problema social, demandando dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por conseguinte o respeito pelas condições de vida de seus alunos, ao mesmo tempo em que se contrapõem aos modelos de ensino e conteúdos produzidos para a manutenção de muitas situações injustas e preconceituosas.

Diversos estudos, como o de Geraldi *et al* (1999), apontaram que uma metodologia que observe apenas passos para uma abordagem artificial do texto está fadada ao fracasso, pois essa postura está relacionada às concepções de linguagem de base monológica que não propiciam uma elaboração de texto que considere as práticas sociais (a língua posta em uso).

Assim, defendemos que o caminho mais exitoso para a formação integral e eficaz do aluno passa pela resignificação do que seja o *ensino da língua em sala de aula*, cujo objetivo seja detectar os compromissos que devem ser criados por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante ao falar de certa forma em determinada situação real de interação. Nas palavras de Possenti (1999, p. 38): “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. (o texto em sala de aula)”.

Ensinar uma língua é ensinar a arte da comunicação, ou seja, é estimular os alunos a desenvolverem, reconhecerem e avaliarem adequadamente as mais variadas interações discursivas, que percorrem uma multidão de funções e se acumulam especificamente numa pluralidade de ações, nas quais cada indivíduo se define, se assume como sujeito, se apoia no mundo, e se integra no plano social.

De modo prático, o trabalho com a linguagem, facilitado por meio da leitura e da produção de textos, capacita o aluno a se comprometer com uma postura de sujeito do discurso, seja na posição de falante ou escritor, ouvinte ou intérprete, pois o objetivo é muito mais do que ensinar e aprender tipologias, denominações e classificações, a partir de manuais didáticos ou gramáticas escolares: o que se busca é estudar as relações que se estabelecem entres os sujeitos

no momento de sua interação. Neste sentido, Suassuna (1995, p. 38), citando Silva *et al* (1987, p. 69), pontua que:

O nosso trabalho enquanto professores de língua é estarmos atentos e sensíveis às produções dos alunos, àquilo que elas nos mostram e nos escondem do seu conhecimento e da sua capacidade linguística, aos aspectos que as distanciam ou diferenciam da convenção, ao que nelas subverte a própria norma, para, nos momentos dedicados à análise dos fatos da língua, podermos ir além da mera nomeação e classificação desses fatos, selecionando-os, agora não mais pelo programa escolar, mas de acordo com o seu aparecimento nas produções da classe; evidenciando-os um a um para os alunos, nos seus textos, na sua produção; confrontando-os para que os alunos possam compará-los, conhecer a forma, a variedade que desconheciam, inclusive aquela que se aproxima mais da convenção, do padrão; analisando-os, enfim.

Convém salientar, porém, que defender o ensino da língua em sala de aula em que se priorizem as relações contextuais dos falantes em interação não é o mesmo que menosprezar o ensino da norma padrão. O que se pretende é colocar as etapas em seus devidos lugares, tendo como eixo de orientação o texto, pois não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem carece de domínio na utilização corrente e não traumática da língua escrita.

O estudo da gramática, enquanto norma culta, tem sua importância e deve, sim, acontecer, pois o aluno, conhecendo as estruturas da língua, irá utilizá-la de modo mais consciente e adequado às diferentes situações e comunidades de fala. O que se propõe é que esse ensino normativo deva partir e ocorrer no momento de interação entre alunos e professores e não como algo a ser ministrado a parte do ensino da Língua Portuguesa. Língua e gramática estão intimamente relacionadas e são complementares. Um ensino significativo da gramática deve, necessariamente, passar pela compreensão dos porquês de seu ensino e quais as utilidades dela na práxis social. Bagno (1999, p. 52) assevera que “é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficialmente, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma”. E como saída pedagógica, propõe que:

Esse ensino deveria ser precedido pelo estudo da língua em suas verdadeiras condições de uso, com objetivo de proporcionar aos alunos o conhecimento e domínio das diferentes formas de comunicação, incluindo as diferentes tipologias textuais existentes e não apenas a norma culta e sua gramática, para que no “fim do processo” os mesmos sejam capazes de optar pela linguagem que mais se adapta a situação vivenciada. Estes, os gêneros discursivos, deveriam ser as prioridades e os principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa, possibilitando assim aos alunos o verdadeiro domínio sobre a língua, para posteriormente partir para o ensino da sua gramática. (BAGNO,1999, p. 52).

Em suma, corroboramos o caminho proposto Bagno (1999) sobre língua e variação e também o que foi proposto por Sírio Possenti (1996), em sua clássica obra “Por que (não) ensinar gramática”, para quem, no ensino da língua, o professor deve priorizar, numa ordem de valores, a *gramática internalizada*, já que está intimamente relacionada ao conhecimento prévio. Essa gramática internalizada trata-se da teoria de mundo percebida em categorias e de modo ordenado, que é sempre acionada na interação social dos falantes, com o fim de auxiliar na compreensão e, por conseguinte, na construção de sentidos. A depender de fatores empíricos, cada sujeito social terá uma gramática internalizada, cabendo ao seu interlocutor (o produtor do texto) atentar-se para quem e com quem ele fala.

Para darmos prosseguimento à perspectiva defendida neste estudo, no próximo tópico abordaremos a textualização e a relevância desse conceito para a leitura e produção de textos coesos e coerentes com as práticas de uso da língua.

2.4 A utilidade dos fatores da textualidade no planejamento e consecução da prática docente.

A textualidade pode ser definida como as características que fazem com que um texto seja visto como texto e não uma junção de palavras soltas. É o conjunto de saberes sobre a língua, que, por sua vez, relaciona-se ao conhecimento textual dos falantes, proporcionando que eles as apliquem em suas produções linguísticas de modo a construir determinado sentido (COSTA VAL, 2021).

Especificamente, a textualidade é dividida em fatores, cujos princípios fundamentam a construção textual de sentidos, e se apresentam “centrados no texto” (coesão e coerência) e “centrados no usuário” (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade) (KOCH, 2015).

Assim, o docente, conhecedor das condições psicolinguísticas e cômico do ensino da língua como seu objetivo, pode utilizar-se dos postulados da Linguística de texto, a fim de planejar a sua aula e, na prática, estar atento às condições que favorecem a construção de sentidos, de maneira a facilitar o efetivo aprendizado da língua portuguesa.

Por exemplo, o professor, nas práticas de ensino de regras gramaticais de sintaxe, não se prenderá ao rigor da teoria, mas realizará uma *análise linguística* focada em como os elementos presentes no texto se interligam e são capazes de construir uma base de nível superior à frase (**coesão**), e como os elementos que subjazem à superfície textual se interligam criando uma rede significativa de sentidos (**coerência**).

Estes princípios, denominados por Koch (2015) como “duas faces de uma mesma moeda” relacionam-se à construção de sentidos e são imprescindíveis na produção textual, pois estão atreladas à ordem das ideias e dos argumentos. Ou seja, a unidade de sentido que possibilita que dado texto seja inteligível e meio hábil de comunicação num determinado texto só é possível se os enunciados estiverem ligados de maneira ordenada, significativa e de fácil entendimento por parte do leitor para chegar à compreensão do texto como um todo coerente.

Portanto, é necessário que a produção textual seja feita de forma concatenada, a fim de que remeta a um elemento já expresso e, ao mesmo tempo, renove conteúdos, de modo a evitar meras repetições e informações que contraponham o que foi referido anteriormente.

O docente se informará dos fatores que tornam o texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou passível de ser construída (KOCH, 2015), e nas particularidades do texto e as suas distinções do mundo real (**situacionalidade**). Em outras palavras, a construção de um texto sempre pressupõe o uso adequado do grau de formalidade, a variedade dialética, tratamento a ser dado ao tema etc., como enumeram Koch e Travaglia (2010).

Em outras palavras, a situação para o texto e o texto para a situação deve estar relacionada à adequação da linguagem (mais propriamente a sua manifestação) a uma

determinada situação comunicativa e sempre deve observar o contexto, pois, assim, será possível o direcionamento do sentido do texto desde a sua produção.

Deve haver da parte do sujeito que diz, também, um equilíbrio na distribuição das informações novas e já conhecidas, ou que se pressupõe já conhecidas, ao longo do texto, ao mesmo tempo em que sejam menos previsíveis (**informatividade**). A propósito, Possenti (1996) advoga o princípio de que o que já é sabido não precisa ser ensinado² e, de modo prático, propõe que:

os programas anuais poderiam basear-se num levantamento bem feito do conhecimento prático de leitura e escrita que os alunos já atingiram e, por comparação com o projeto da escola, uma avaliação do que ainda lhes falta aprender (...). Com base em tal levantamento, organizaremos os "problemas" em séries, segundo sua especificidade e eventual dificuldade, definida com base também na psicologia de aprendizagem que adotamos na escola. Assim, alguns dos problemas serão postos como prioritários, exatamente aqueles que achamos que alunos típicos de determinada série podem eliminar. Outros, poderão ser deixados para séries mais avançadas (ou, pelo menos, não serão os prioritários numa determinada série) (POSSENTI, 1996, p. 39).

Portanto, o professor, pautado no “princípio da economia”, deve presumir que o discente traz consigo conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos, a fim de que repetições e informações desnecessárias sejam desconsideradas, ao passo que o/a estudante, impelido/a pelo “princípio da continuidade de sentido”, precisa colocar em prática todos os elementos e estratégias que tem à disposição para dar ao texto uma interpretação dotada de sentido.

A preocupação do professor estará, ainda, nos diversos modos pelos quais determinado texto depende de outros textos para se fazer entendido (**intertextualidade**), na intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente (**intencionalidade**), e na aceitação do interlocutor em fazer parte do jogo discursivo e, de

² Grifo Nosso

acordo com suas regras, fazer o possível para chegar a uma conclusão comunicativa que lhe faça sentido (**aceitabilidade**).

Por ocasião da produção, o locutor/produtor já prevê essas inferências, na medida em que deixa implícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor, com base em seus conhecimentos prévios e nos elementos da própria situação enunciativa. Esta é também a razão por que, na dependência desses conhecimentos e do contexto, diferentes interlocutores poderão construir interpretações diferentes do mesmo texto.

Em suma, conclui-se que a construção de sentidos e a linguística textual se inter-relacionam quando se leva em conta o *contexto sociocognitivo* de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (aluno-professor-escola-família-sociedade).

Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc) devem ser, ao menos em parte, compartilhados uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos. Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo uma bagagem cognitiva, ou seja, já é por si mesmo um contexto. A cada momento de interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 61).

Coaduna essa ideia as considerações de Possenti (1996) que, em defesa da priorização da gramática internalizada, justifica haver sabedoria em uma criança que fala, já que o domínio de uma língua é fruto de práticas efetivas, significativas e contextualizadas; existe sabedoria nos procedimentos “pedagógicos” de mães, pais, babás, cuidadoras etc., com os quais a escola, que tem como objetivo o ensino do português padrão, pode muito aprender.

Entendemos, portanto, ser impossível abstrair o contexto das condições de produção, do momento e ocorrência da enunciação (quem fala, com quem, quando, onde, em que condições, com que objetivo etc.), pois o conjunto desses fatores determina, indubitavelmente, a produção de um texto e variam todo tempo na interação discursiva.

2.5 Sugestão de proposta pedagógica

Professores inspiram e são inspirados por meio de ideias pedagógicas que são divulgadas pelos mais diferentes meios. A mútua cooperação entre os profissionais da educação é o que agiliza o planejamento e a consecução das aulas, sendo, portanto, sempre bem-vinda uma metodologia que vise auxiliar de alguma maneira o professor que almeja que o seu ensino faça sentido para os alunos.

Em consonância ao que vem sendo defendido no presente artigo, é necessário salientar, porém, que nenhuma estratégia pedagógica vem pronta para uso. Cada ambiente escolar tem sua particularidade. Cada sala de aula tem suas singularidades. Cada aluno é único. Portanto, toda proposta pedagógica, como parte de um currículo, deve ser vista como uma construção sistemática do saber, que é dinâmico e se (re)constrói nas interações sociais. Deve-se, assim, haver uma profunda reflexão acerca do processo de produção do conhecimento escolar, em especial as estratégias pedagógicas, já que elas são, ao mesmo tempo, processo e produto (VEIGA, 1998).

Nesse sentido, trazemos a seguir uma proposta pedagógica na qual é possível verificar as relações existentes entre a Linguística textual e a construção de sentidos e como isso auxilia em muito na concretização de uma prática docente que colha bons frutos no que se refere ao ensino da língua portuguesa.

Figura 1: Imagem da Internet: "Ah, que pena seria? Pedido de bolo no WhatsApp rende confusão"



Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/ah-que-pena-pedido-de-bolo-no-whatsapp-rende-confusao-hilaria/>

A figura em questão é parte de uma conversa compartilhada no aplicativo de mensagens "WhatsApp". Ela se tornou viral na internet diante do resultado nada agradável de

uma decoração de uma festa infantil: a cliente solicita a confecção de uma decoração, mas no pedido há inadequações na comunicação, e o tema que deveria ser “A pequena Sereia” acabou sendo “ah que pena seria”. Este texto e as condições em e como ele foi produzido é uma excelente oportunidade de o professor utilizar-se dos pressupostos da linguística textual, delimitando, passo a passo, o caminho a percorrer rumo a construção de sentidos.

A seguir, trazemos algumas razões práticas que tornam esse texto relevante e oportuno. Em primeiro lugar, a prática pedagógica partirá do uso de um gênero textual muito conhecido e utilizado atualmente: o *chat* encontrado no suporte aplicativo “Whatzapp” (portanto, contextualizado). Vale ressaltar que os textos se manifestam por meio de gêneros, orais e escritos, e cumprem a uma função social. A função social de uma carta é diferente da função social de um artigo científico, de uma reportagem, de uma charge e, assim, sucessivamente. O método proposto neste estudo está de acordo com os documentos de parametrização³ e ancorado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que orienta a utilização das novas tecnologias.

Em segundo lugar, o professor terá condições de explicar, de modo claro, sobre como se deu a interação dos falantes e, por meio de perguntas, poderá avaliar com os alunos a coerência, a coesão, o lugar de situação, os intertextos, a informatividade, como o sentido se estabeleceu e quais os resultados dessa unidade de sentido construída (o texto: a língua posta em uso).

Em terceiro, o professor terá elementos linguísticos para trabalhar as variações linguísticas presentes no texto, e por meio de uma reflexão sobre os usos da língua em diferentes práticas sociais, assinalar o equívoco no processamento da informação, classificá-lo, propor alternativas corretas e solicitar a observância dessas últimas num contexto de interação, cujo uso seja o português padrão.

Diante dessas ponderações, registramos o seguinte plano de aula como opção para o trabalho do texto em consideração:

³ Que orienta o ensino a partir de gêneros textuais

Plano de Aula

Título: A importância da construção de sentidos nas comunicações diárias

Escola: Proposta a ser aplicadas em qualquer escola

Série: 1º ano do Ensino Médio

Objetivos: (EF01LP17) - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

Materiais utilizados: Internet, smartphones, Datashow, aplicativo “WhatsApp”

Duração: 2 aulas de 50 minutos

1ª. Aula:

Passo 1.

O professor inicia a aula com uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do gênero textual utilizado e o suporte que o recebe, ao mesmo tempo em que preenche as lacunas de aprendizado acerca desse e de outros gêneros digitais.

Passo 2.

O professor – a partir de perguntas como: a comunicação foi eficaz? O sentido pretendido foi estabelecido? O resultado da comunicação foi alcançado? – pode compartilhar os conhecimentos teóricos necessários para que determinado sentido seja construído; quais os elementos contextuais e cotextuais que dotam um texto de significado (Coesão e coerência, intencionalidade), quais são os outros textos que dialogam com o texto principal (intertextualidade); quais as características dos falantes e as condições de lugar para que um texto faça sentido (informatividade, aceitabilidade, situacionalidade).

Passo 3.

Em seguida, o professor compartilhará os conhecimentos acerca da norma padrão (sintaxe, morfologia, adequação ortográfica etc.).

Passo 4.

O professor poderá dividir os alunos em grupos e, como atividade extraclasse, propor que os grupos se dividam na condição de prestador de serviços e contratante, que se utilizam de novas tecnologias para as tratativas do negócio e, na aula seguinte, os alunos farão a apresentação dos trabalhos.

2ª Aula

Apresentação dos trabalhos (10 minutos cada grupo). Nesse momento, o professor deve atentar-se para a ocorrência da compreensão (a construção dos sentidos), tendo como fio orientador os postulados da linguística textual.

Avaliação: A avaliação se dará ao longo das aulas, com a observação da participação dos alunos na interação com o professor, na elaboração da atividade extraclasse e na apresentação do trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu refletir a relação entre os fatores de textualidade e a construção de sentidos (fator imprescindível no processo de construção de conhecimentos), e como a linguística de texto pode ser um relevante construto teórico de orientação no planejamento da prática docente, com vistas a transpassar as barreiras entre a teoria e prática, e vice-versa.

Assim, destacou-se os fatores de tempo e espaço na interação dos envolvidos no discurso, a sensibilidade e nível cognitivos dos sujeitos (conhecimento prévio), e os critérios de coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade da linguística textual. Sobre a questão levantada neste estudo, foi proposto que as ações pedagógicas que envolvem contextualização de saberes e práticas possibilitam um maior envolvimento do sujeito na construção de saberes.

Diante das evidências que demonstram ser pouco produtivas para o aprendizado da língua, estabelecer classificações, denominar os tipos de sentenças, fazer distinções tipológicas entre frases, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares, defendeu-se,

metodologicamente, que o ensino da língua portuguesa deve ser mediado pelo texto (a língua posta em uso), pois possibilita que o planejamento e a prática docente se baseiem nas constatações verificadas nos compromissos criados por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante ao dizer de certa forma, em determinada situação real de interação. Essa práxis docente permite aos alunos um conteúdo contextualizado e socialmente relevante.

Enfim, no diálogo proposto ao longo do trabalho, observou-se que a prática docente que obtém frutos é aquela que se fundamenta na realidade do aluno, no seu cotidiano. Ou seja, um planejamento e fazer pedagógicos que levem em conta o contexto de cada aluno e estão embasados nos mais recentes estudos teóricos sobre o texto e a construção de sentido, conforme propõe a LT, contribuem na missão de formar cidadãos capazes de exercerem criticamente o seu protagonismo social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Waleska Camboim Lopes de; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. Processos que levam à compreensão de textos. *In: Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 147-154, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a17.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

COSTA VAL, Maria da Graça. Textualidade. *In: Glossário CEALE*. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textualidade>. Acesso em 12 de mai. 2021.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. A construção dos Sentidos no Discurso: uma abordagem Sociocognitiva *In: Revista Investigações - Linguística e Teoria Literária*. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. V. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1478>. Acesso em: 5 abr. 2021.

_____. “O que é a Linguística Textual” *In: A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 7-11.

_____. **O Texto: Construção de Sentidos**. Revista Organon. v. 9. n. 23. UFRGS. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29382>. Acesso em: 14 abr. 2021.

_____; ELIAS, Vanda Maria. Texto e Contexto. *In: Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. 3ª Edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 57-73.

_____. Princípios de Construção textual do sentido. *In: Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015. pág.45-54.

Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 4 abr. 2021.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Sobre o Ensino de Português na Escola. *In: O Texto na Sala de Aula*. GERALDI, João Wanderley (org); Milton José de Almeida... [et al.]. - 3.ed. - São Paulo. Editora Ática, 1999.

SMITH, Frank. Conhecimento e compreensão. *In: Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 21-40.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: Problemas e Perspectivas Metodológicas**. Revista Tópicos Educacionais. v. 13, n. 1/2. Recife. 1995. p. 31-39. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22892/18816>. Acesso em: 19 abr. 2021.

TEIXEIRA, Francimar Martins; SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra. **Como novos conhecimentos poder ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso**. Revista Ciência & Educação, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a11.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.