

**LINGUÍSTICA TEXTUAL:  
UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA  
E A QUESTÃO CENTRAL  
DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTIDA NOS PCN**

Dâmares Souza Silva (PUC-SP)  
[damares.s@bol.com.br](mailto:damares.s@bol.com.br)

**RESUMO**

O tema deste estudo incidiu na análise das transformações pelas quais passou o objeto de estudo da linguística textual e a influência dessas mudanças para a diretriz de ensino e a aprendizagem da leitura e escrita na atualidade. O objetivo consistiu em identificar a partir de uma vertente histórica as transformações e características da linguística textual com base em estudos desenvolvidos por Koch (2001; 2004) Koch & Cunha-Lima (2005); Blühdorn & Andrade (2009); Beaugrande (1997); Van Dijk (2012), e analisar a relação desse caráter com a atual proposta de ensino de leitura e escrita da língua portuguesa contida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Considerando os apontamentos sobre as transformações que passou a linguística textual, foi possível compreender as razões pelas quais a competência discursiva é a questão central para o ensino de leitura e produção de texto. Sendo a competência discursiva, segundo os PCN, a capacidade do indivíduo de produzir discursos orais e escritos adequados às situações enunciativas de uso geral, e considerando todos os aspectos envolvidos no processo dos diversos contextos de comunicação, torna-se impropriedade elaborar propostas de ensino de leitura e escrita dos textos que não considerem as características descritas ao longo de toda trajetória histórica da linguística textual, sobretudo as que se referem ao terceiro momento da linguística textual.

**Palavras-chave:** Linguística textual. Ensino de português. PCN

## **1. Introdução**

O presente estudo faz parte de um levantamento bibliográfico referente ao ensino da escrita, e apresenta uma síntese da história da linguística textual buscando identificar as transformações pelas quais passou o objeto desse estudo e a relação de tais mudanças com a atual proposta de ensino de leitura e escrita expressa nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN); além disso, observa a influência dessas modificações para a diretriz de ensino e a aprendizagem da competência leitora e escritora do texto perante as recentes linguagens midiáticas propiciadas pelo avanço das tecnologias de comunicação.

Nesse contexto, procuraremos responder aos seguintes questionamentos: de que forma a análise das mudanças do objeto de estudo da linguística textual pode contribuir para compreender a atual proposição

de ensino e aprendizagem da leitura e produção de texto? O texto mudou diante das novas possibilidades de comunicação propiciadas pelos meios digitais?

## **2. Desenvolvimento**

Com a intenção de edificar possíveis respostas para tais questões elegemos como objetivo: descrever as transformações das características da linguística textual por uma perspectiva histórica, identificando as relações que há entre essas características e a proposta de ensino de leitura e escrita da língua portuguesa contida nos PCN; refletindo sobre as transformações do texto ante as recentes tecnologias de comunicação.

Considerando a relevância do texto nos contextos infinitos de comunicação, é essencial que possamos compreender quais os processos e demandas que fizeram validar o elemento textual como fonte central de estudos voltados para o ensino. Por que, embora seja a sílaba a unidade da palavra, e a frase de forte relevância para composição do texto, essas só por elas mesmas, não se bastam e nem mesmo o texto pode ser estudado fora dos contextos comunicativos?

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, PCN, p. 22, 1998)

Segundo os conteúdos dos PCN, a ênfase do ensino da língua tem como objeto central o texto. O conteúdo do documento evidencia que, de modo algum, os elementos que compõem o texto, como a letra, a sílaba, a palavra e a frase fora de contexto, podem incidir em competência discursiva e, muito embora necessitem de especial atenção para o ensino de suas respectivas especificidades em relação ao texto, não podem compor o objeto central do ensino da língua.

Mas o que é a competência discursiva?

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. [...] (BRASIL, PCN, p. 23, 1998)

Uma análise dos elementos que compõem o objeto de estudo da linguística textual pode contribuir para que compreendamos os possíveis

motivos que fazem o estudo do texto, em seu campo discursivo, de suma importância para o ensino da língua. Alguns estudiosos e teóricos exploram em suas pesquisas fontes de informação que colaboram para tal entendimento.

Dentre eles encontra-se Koch (2001), que, numa perspectiva histórica, declara que a linguística textual ou teoria do texto, na condição de vertente de estudo contemporânea do campo da linguística, atinge atualmente cerca de quatro décadas. Ao longo desses anos a linguística textual foi estudada de diversas formas e, segundo a autora, ainda hoje o é.

Koch (2001) descreve a passagem da teoria da frase para a teoria do texto em três momentos: o da análise transfrástica, o das gramáticas textuais e o da teoria ou linguística do texto, e muito embora acredite que houve espaços de maior ênfase entre elas, defende a ideia de que a sucessão para cada uma delas segue uma ordem mais cronológica que propriamente tipológica.

O que se percebeu, em primeiro lugar, foi justamente a necessidade de ultrapassar os limites da frase, para dar conta de certos fenômenos como: referência, elipse, repetição, seleção dos artigos (definido e indefinido), concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, vários fatos de ordem prosódica e assim por diante. Tentou-se então, encontrar regras para o encadeamento de sentenças, a partir dos métodos até então usados na análise sentencial – questões relativas, como vimos, à coreferência, à conexão entre orações, à relação tópico/comentário, entre outros. O texto, nesse momento, é definido como “sequência pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968) ou “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, 1970; BELLERT, 1970). Tanto estudiosos da linha estruturalista como da linha gerativista dedicaram-se a pesquisar tais questões. (KOCH, 2001, p. 72)

A afirmação de Koch evidencia que não era mais possível olhar a frase apenas como elemento solitário de análise, ou seja, era necessário relacioná-la às demais sentenças como elemento de significados, por isso a necessidade da análise transfrástica. Mas mesmo a análise entre as frases ainda não era suficiente, tendo em vista que essa ainda deixava fenômenos sem respostas. De acordo com a autora, na tentativa de resolver esse impasse, criaram-se então as *gramáticas textuais* para buscar respostas para os fenômenos não explicáveis por meio da análise transfrástica.

Novamente, envolveram-se nesta tarefa, estruturalistas, como Weinrich, bem como seguidores da gramática gerativa ou, pelo menos, estudiosos que se formaram no interior desse paradigma. É o caso, por exemplo, de Van Dijk 1972, Lang 1971,1972 e Petofi 1972, 1973. (KOCH, 2001, p. 72)

Koch declara que a partir de então ocorre a consolidação do texto

como objeto da ciência linguística e a novidade tinha como base o caráter evidente de princípios morfológicos, sintáticos e semânticos que atuam quando a análise ultrapassa o nível da frase. Dessa forma, torna-se objeto de estudo a unidade maior, ou seja, o texto, e é a partir dele que se estudam as unidades mínimas – frase, palavra e sílaba – sempre com o cuidado de se considerar de modo analítico e classificatório a função textual dos elementos individuais.

Todo empenho dos estudiosos da época, os estudos das gramáticas de textos não se mostraram suficientes, apresentavam limitações e vieram os questionamentos, entre eles:

[...] como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma língua natural? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a colocá-las em xeque, ou, ainda, novos tipos de textos não previstos pelas regras da gramática? Estas são apenas algumas das perguntas que acabaram por levar ao abandono da tarefa. (KOCH, 2001, p. 74)

Com essa descrição, Koch conclui que essas e outras questões marcaram o fim da teoria do texto e o aparecimento de um novo cenário para os estudos dos textos, ou seja, estes passam a ser investigados a partir dos seus respectivos contextos pragmáticos. O texto deixa de ocupar o topo da hierarquia, e seu campo de investigação passa a ter um espaço bem maior, isto é: o campo de análise do texto ao contexto, sendo compreendido como um conjunto de condições – externas ao texto – da produção, recepção e interpretação dos textos.

Nesse cenário, segundo a autora, o texto ganha um novo conceito, ou seja, ele passa a ser considerado como uma composição bem mais complexa que um conjunto de frases que depende da capacidade específica dos falantes, tanto para sua compreensão, quanto para sua produção, essa competência é que possibilitará distinguir um texto de um aglomerado aleatório de palavras e ou sentenças, bem como reproduzir um texto como, por exemplo, uma paráfrase.

E é assim que entre as décadas de 70 e 80 aparece a segunda geração de estudiosos da linguística textual. Esse cenário é envolvido por uma nova preocupação, ou seja, já não eram mais as relações interfrásticas e/ou mesmo a composição de gramáticas textuais o centro das atenções, desta vez a prioridade é a análise sobre a textualidade e as condições ou critérios para sua realização.

A ênfase passou a recair nos aspectos globais do texto enquanto unidade funcional, nas questões ligadas ao processamento textual, enfocando-se mais

no processo que o produto e concebendo-se o texto como resultado da atividade de sujeitos em interação. Talvez os nomes mais importantes desta fase sejam os de W.U Dressler, Robert Beaugrande e Teun A. van Dijk. (KOCH, 2001, p. 77)

A descrição do panorama histórico da linguística textual delineada por Koch no que tange à análise transfrástica remete à proposta de ensino da língua portuguesa contida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), a qual declara que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; [...] (PCN, 1998, p. 22)

O objetivo de ensino da língua portuguesa contido nos PCN vem ao encontro da constatação dos pesquisadores da linguística textual, ou seja, de que a frase não pode ser o centro do ensino do texto, tendo em vista que tal unidade de estudo apresentou fortes limitações para o estudo textual.

A análise entre as frases consistia em dar conta de alguns fenômenos como: referência, elipse, repetição, seleção dos artigos (definido e indefinido), concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, vários fatos de ordem prosódica e assim por diante.

Verificou-se que mesmo essa proposta de estudo da frase sendo bem abrangente não propiciava condições plenas para se fazer uma análise mais profunda do texto. Essa conclusão, elaborada há mais de três décadas, valida a atual instrução dos PCN de língua portuguesa, isto é, a frase, como também as unidades mínimas que a compõem (a letra, a sílaba e a palavra), descontextualizadas, não podem compor o centro da unidade básica do ensino para interpretação e produção de texto.

Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (HEINEMAN, 1982, *apud* KOCH, 2004)

Koch (2004) relata que na década de 80 surge o terceiro momento da linguística textual. Esse período é demarcado por uma nova orientação

nos estudos dos textos a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é acompanhado de processos de ordem cognitiva. Quem age precisa dispor de modelos e tipos mentais de operações. Nesse momento, diz Koch, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem conhecimentos armazenados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social, têm conhecimentos representados na memória que precisam ser ativados para que sua atividade da vida social possa ser plena de sucesso.

Os textos não são explícitos, não trazem na sua superfície tudo o que é preciso saber para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento das lacunas que permita chegar a uma compreensão inequívoca do seu sentido. Todo o texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas. Esse conhecimento é dado como certo por todos os usuários da língua, embora não existam regras claras de como proceder [...] (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 296)

Blühdorn e Andrade (2009) afirmam que no início dos anos 90 pesquisadores brasileiros voltavam suas investigações referentes à linguagem para uma perspectiva sociointeracional e, como consequência dessa tendência, os estudos tinham como perspectivas os processos e estratégias sociocognitivos contidos nos processamento textual. Esse período coincide com o ano de composição dos PCN de língua portuguesa, isto é, 1998.

Dentro desse enfoque, os principais objetos de pesquisa têm sido a estrutura e funcionamento da memória, as formas de representação dos conhecimentos (observando o acesso, a utilização, a recuperação e a atualização), as principais estratégias (sociocognitiva, interacional e textual) acionadas durante o processo de produção/intelecção [...] (BLÜDORN; ANDRADE, 2009, p. 35)

Perspectiva semelhante é observada no trabalho de Beaugrande (1997), no qual ele afirma ser imprescindível ver o texto como um “evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais” no qual a palavra (padrão de sequência sonora) é parte de uma frase e instrução para inferir o significado.

Logo, a sequência de sons que nós realmente ouvimos ou lemos é como a ponta de um iceberg – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi “condensada” por um falante ou escritor e está pronta a ser “amplificada” por um ouvinte ou leitor. (BEAUGRANDE, 1997, p. 15)

Koch (2004) afirma que os textos já trazem para a situação comu-

nicativa determinadas expectativas e informações referentes aos saberes e experiências a depender da motivação e da formalização de metas, em todas as fases do percurso da construção textual, não apenas na possibilidade de significar seu projeto em signos verbais: “[...] para o processamento textual, concorrem quatro grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais”. (HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991, *apud* KOCH, 2004, p. 22)

Os quatro sistemas de conhecimento destacados por Heinemann & Viehweger são elucidados por Koch (2004): *o conhecimento linguístico* diz respeito à organização da materialidade linguística da superfície do texto, é o que estabelece sentido ao som pelo uso dos conhecimentos gramatical e lexical e uso dos meios coesivos que a língua disponibiliza para a adequação ao tema e aos modelos cognitivos ativados; *o conhecimento enciclopédico*, semântico ou conhecimento do mundo são os saberes que permanecem armazenados na memória de cada pessoa e podem se referir a fatos do mundo, ou do tipo episódico, *modelos cognitivos* adquiridos por meio da vivência sociocultural; *o conhecimento sociointeracional* é referente ao uso adequado das interações da linguagem nas diversas formas de comunicação social; *os modelos textuais globais* referem-se ao conhecimento que possibilita ao falante identificar gêneros ou tipo de textos.

Van Dijk (2012) apresenta uma teoria dos *modelos de contexto*. Para esse autor tais modelos são provenientes de um tipo específico de experiência do cotidiano procedentes da memória episódica dos participantes do discurso.

Supõe-se que esses modelos de contexto controlam muitos aspectos da produção e compreensão de textos e falas. Isso significa que os usuários da língua não estão apenas envolvidos em processar o discurso; ao mesmo tempo, eles também estão engajados em construir dinamicamente sua análise e interpretação subjetiva on-line. (VAN DIJK, 2012, p. 87)

Considerando todos os apontamentos aqui explanados sobre as transformações pelas quais passou a linguística textual é possível compreender as razões por que a *competência discursiva* é a *questão central* para o ensino de leitura e produção de texto. Sendo a competência discursiva, segundo os PCN, a capacidade de o indivíduo produzir discursos orais e escritos adequados às situações enunciativas de uso geral, e considerando todos os aspectos envolvidos no processo dos diversos contextos de comunicação, torna-se impropriedade elaborar propostas de ensino

de leitura e escrita dos textos que não considerem as características descritas ao longo de toda história da linguística textual.

Levando em conta todas as mudanças da linguística textual e as razões que influenciaram todas essas alterações, é importante que inclínemos nosso olhar para o contexto que envolve o texto perante as recentes tecnologias da comunicação. Como podemos compreender o texto no ambiente tecnológico? Este texto é o mesmo? Qual é o papel do leitor e do autor? O que mudou?

De acordo com Santaella, o texto se transformou; como exemplo dessa mudança, a autora descreve o hipertexto:

Cada vez menos os hiperdocumentos estão constituídos apenas pelo texto verbal, mas estão integrados em tecnologias capazes de produzir e disponibilizar fala, ruído, gráficos, desenhos, fotos, vídeos etc. Essas informações multimídia também constituem os nós. Assim os nós de informação podem aparecer na forma de texto, gráficos, sequências de vídeos ou de áudios, janelas ou mistura entre eles. Um nó pode ser um capítulo, uma seção, uma tabela, uma nota de rodapé, uma coreografia imagética, ou qualquer outra subestrutura do documento. (SANTAELLA, 2008, p. 62-63)

O leitor e o autor têm seus papéis transformados:

O hipertexto é eminentemente interativo. O leitor não pode usá-lo de modo reativo ou passivo. Ao final de cada página ou tela é preciso escolher para onde seguir. É o usuário que determina que informação deve ser vista, em que sequência ela deve ser vista e por quanto tempo. (SANTAELLA, 2008, p. 56)

O que mudou é que, sendo interativa a natureza do hipertexto, este possibilita ao leitor que seja também autor. Dessa forma, as funções autor e leitor também interagem no hipertexto.

A definição de texto elaborada por Beaugrande (1997) define de modo sucinto no que se configura o texto no espaço de hipermídia: “evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Analisando a definição de texto de Beaugrande, é possível comparar o texto como o processo de comunicação que é permitido atualmente por meio do ambiente de hipermídia. Fazendo uso das diversas mídias de comunicação, conversamos com indivíduos de outras culturas, conhecemos outras identidades étnicas e culturais, a idiossincrasia é uma constante. O texto, no espaço de hipermídia, tal como nós beneficiários das mídias, passou a ser idiossincrático e as questões que emergem a partir dessa transmutação do texto são: Como interpretá-lo? Como escrevê-lo? Como recriar? E para nós estudiosos da língua: como transformá-lo em objeto pesquisa de forma que possa se constituir em conhecimento



visando possibilidades para o ensino e aprendizagem?

Estamos vivendo no cerne das mudanças comunicativas, cujo suporte é a tecnologia avançada, um novo comportamento emerge do indivíduo diante dessas transformações possibilitadas graças, entre outros fatores, às avançadas tecnologias de comunicação. Também nesse contexto a leitura e escrita – tradicionais tecnologias – adquirem um novo *ethos*. Essa nova identidade precisa ser investigada para que assim possamos abrir possibilidades de estudo, compreensão e produção do texto na contemporaneidade.

### 3. *Conclusões*

Enfim, considerando todos os fatores que abordamos neste trabalho, concluímos que as transformações do objeto de estudo da linguística textual contribuem para compreendermos o atual propósito de ensino de leitura e escrita contido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, e ainda para incentivarmos a estudar as novas identidades e possibilidades de investigação que vem adquirindo o texto perante as atuais tecnologias de comunicação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLÜHDORN, Hardarik; ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. In: WIESER, Hans Peter; KOCH, Ingedore G. Villaça (Orgs.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 17-46.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

DIJK, Teun A. Van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2001, p. 71-86.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

KOCH, Ingedore G. Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005, v. 3, p. 251-300.

SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês *et al* (Orgs.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 47-72.