

A linguística textual no ensino da língua estrangeira: construindo sentidos e desenvolvendo competências sociais

Text linguistics in foreign language teaching: building senses and developing social skills

Klondy Lúcia de Oliveira Agra *

RESUMO: Este estudo procede de pesquisa ação em sala de aula, com o objetivo principal de aplicar instrumentos adquiridos através da Linguística Textual (LT) no processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira (LE). Após a aplicação da LT como instrumento de trabalho em sala de aula, os resultados obtidos comprovaram as hipóteses levantadas, e a conclusão apontou à grande mudança ocorrida nesse processo ao ter o texto como objeto central. Ou seja, priorizar nas aulas de LE as atividades de leitura e produção de textos, conduziu o aluno à reflexão sobre o funcionamento da Língua nas diversas situações de interação verbal, induzindo-o a utilização de todos os recursos que a Língua oferece para concretização de suas propostas, com sentido e adequação dos textos a cada situação.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Estrangeira. Textos. Sentido.

ABSTRACT: This study proceeds from action research in classrooms, with the main objective of applying tools acquired through Text Linguistics (TL) in the teaching-learning of foreign language (FL). After the application of TL as a work tool in the classroom, the results confirmed the hypotheses and the conclusion pointed out to the important changes in this process by having the text as the central object. In other words, to give priority, in the learning environment, to the activities of reading and text production led the student to reflect on the functioning of language in different situations of verbal interaction, inducing him to use all the resources that language offers to the achievement of their bids, with sense and appropriateness of texts for each situation.

KEYWORDS: Foreign Language. Texts. Sense.

* Tem Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia (2004), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Rondônia (1999), graduação em Letras Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (1996), graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal do Pará (1983) e graduação em Pedagogia - Administração Escolar pela Universidade Federal do Pará (1977). Atualmente é professora titular de Língua Inglesa e Comunicação Empresarial da Faculdade Interamericana de Porto Velho (UNIRON). E-mail: klondy2@gmail.com

Introdução

A Linguística Textual (LT) tem se dedicado a estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção (KOCH, 2001, 1998; MARCUSCHI, 2008, 1983). Esse estudo tem interessado aos professores de Línguas, principalmente por dotá-los de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual de seus alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social (MARCUSCHI, 2008).

Por meio do ensino da Língua Estrangeira (LE) apoiado na instrumentalização obtida no estudo da LT, tendo como objetivo verificar como a utilização da mesma importa à construção do sentido na Língua Estrangeira, visto demonstrar, unindo a teoria à prática, por meio dos resultados obtidos, a real aplicabilidade dessa instrumentalização. Defendo, neste estudo, que o professor, ao ensinar uma LE, deve encaminhar esse ensino integrando as duas faces: a face da linguagem e a face da cultura.

O que me conduz a esse ponto de vista é o entendimento de que, com sentidos construídos culturalmente, o estudante da LE compreenderá significados especializados num determinado grupo social e, com o estudo profundo e simultâneo da Língua e linguagem, inseridas em determinada cultura por meio do texto, evitará conclusões ambíguas e obterá bom nível de compreensão.

Após a aplicação da LT como instrumento de trabalho em sala de aula, os resultados obtidos comprovaram as hipóteses levantadas e a conclusão apontou a grande mudança ocorrida nesse processo, ao ter o texto como objeto central. Ou seja, priorizar as atividades de leitura e produção de textos, nas aulas de LE conduziu o aluno à reflexão sobre o funcionamento da Língua nas diversas situações de interação verbal, induzindo-o à utilização de todos os recursos que a Linguagem oferece à concretização de suas propostas, com sentido e adequação dos textos a cada situação.

Este estudo demonstrou que a LT no ensino da LE constrói sentidos e desenvolve competências sociais visto que se entende por competências sociais, neste estudo, o conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e aptidões que possibilitam maior probabilidade de obtenção de sucesso na execução de atividades de interação social.

Utilização da Linguística Textual na Aplicação da Pesquisa Ação

O processo ensino-aprendizagem exige do professor a busca por novos saberes e práticas. Quando esse processo trata do ensino de uma Língua Estrangeira (LE), ele passa a ser uma tarefa que vai muito além de repassar normas, vocabulário ou exercícios de repetição dessa Língua ao aprendiz, pois inclui identidades linguísticas diferentes relacionadas a marcos de cognição social distintos.

A fim de utilizar a instrumentalização fornecida pelo estudo da LT na execução desta pesquisa, recorri aos métodos descritos por Márcio Antônio Cardoso Lima e Pura Lúcia Oliver Martins (2006), no artigo denominado *Pesquisa-Ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino perseguindo problemas práticos e unindo a teoria à prática*, bem como, ao Plano de Ensino para turma do Ensino Tecnológico, com textos de gêneros diversos, preparados por mim.

Nessa metodologia de pesquisa, o pesquisador deve estar empenhado em solucionar algum problema através de uma ação. O problema a ser solucionado, nesse tipo de pesquisa, torna-se objeto de estudo. De acordo com Thiollent (2005, p.16), a pesquisa ação pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Pesquisador e grupo pesquisado interagem de modo participativo e cooperativo, desenvolvendo as ideias propostas no plano de pesquisa.

Buscando, ao final do processo, a transformação do grupo envolvido, com a geração de soluções para o problema em questão. Através da pesquisa ação, as aulas ocorreram com a troca de conhecimentos e experiências, com a utilização da técnica de ensino "Aprendizagem Cooperativa" (*Cooperative Learning*).

A teoria e a prática dessa aprendizagem cooperativa são baseadas no princípio de que podemos aprender um com o outro tanto quanto com um professor. Ao professor que atua com esse método cabe criar tantas oportunidades quanto sejam necessárias para que a aprendizagem ocorra. O sucesso dessa metodologia de ensino depende de todos e de um bom planejamento, o que, neste caso, foi feito.

O curso durou quatro meses e os resultados obtidos demonstraram que a LE estudada² por meio de leitura, compreensão e produção de texto conduz o aprendiz à competência textual, com um conhecimento claro sobre o funcionamento da língua e as diversas possibilidades fornecidas por ela para a interação verbal (MARCUSCHI, 2008).

Com a aplicação das ferramentas da LT na condução da pesquisa ação, o aluno da LE obteve a certeza de que cada língua organiza sua articulação a seu modo, com o entendimento de que é por meio da leitura, da compreensão e da produção do texto que os recursos disponíveis por essa língua se manifestam, sejam eles gramaticais, sintáticos ou estilísticos (KOCH, 2004; KOCH; ELIAS, 2006; KOCH; TRAVAGLIA, 2003). Esse estudo possibilitou ao aprendiz da LE a produção de conhecimentos, com a transformação de informações em resultado de processos de trabalho.

O Texto e a Necessária Construção do Sentido

Neste estudo, ao falar do sentido³ e da necessária construção de sentido para a compreensão do texto, tomo a concepção teórica de Frege e seus

² O ensino da LE na turma objeto da pesquisa foi a Língua Inglesa. Procurou-se observar particularidades diversas das culturas Norte-americanas em contextos e cenários diversos.

³ Traduz-se sentido neste estudo como *sense* e não como *meaning*, pois se compreende que são os sentidos humanos, construídos culturalmente, que conduzem ao significado e permitem a interação e compreensão dentro de culturas determinadas.

fundamentos sobre a unidade de sentido, com base no clássico ensaio “Sobre o Sentido e a Referência⁴” (1978). Para Frege, o sinal⁵ é o elemento que remete à significação. O sinal para Frege é mais do que a palavra, mas é inclusive a palavra. A referência é a substância – quando ela existe. O sentido é a ideia compartilhada como referente, isto é, uma concepção geral que permite o entendimento dos significados das frases entre os falantes. A representação é a concepção pessoal acerca do referente. Seguindo o raciocínio de Frege sobre o que vem a ser o sentido, compreende-se que o cognitivo social está presente, tanto na leitura, na compreensão ou na produção do texto, visto que em tais atividades deve estar presente o entendimento entre interlocutores.

Para a compreensão da construção de sentido, seja na interpretação de contextos e cenários, formados por pessoas e costumes da nossa própria cultura, ou de contextos e cenários de culturas e linguagens diversas, torna-se necessário, inicialmente, aclarar o que entendemos por linguagem e cultura e a relação entre uma e outra. Sabe-se que, no panorama do processo dialógico⁶ da comunicação, os dois conceitos convivem lado a lado, mas tanto um quanto outro conduzem a uma visão unilateral do todo, como afirma Witherspoon (1980, p.2) com clareza: “Se observarmos a cultura do ponto de vista linguístico, obtemos uma perspectiva unilateral da cultura; se observarmos a

⁴ Este ensaio foi escrito com problemas da lógica em mente (isto é, a relação de *igualdade*) e é uma amostra dos primeiros exemplos de análise filosófica a apontar que o problema invade a língua natural e que não é um problema restrito à matemática ou à lógica formal. Deste ponto de vista, Frege (1978), como Pierce, antecipam a preocupação de filósofos e críticos com os problemas que envolvem a língua e o significado, particularmente onde problemas semânticos e epistemológicos sobrepõem-se, mas exigem diferenciação.

⁵ Utiliza-se a palavra sinal e não signo para não confundir com o signo linguístico de Saussure.

⁶ O conceito de *Dialogismo* foi elaborado pelo linguista russo Mikhail Bakhtin. Bakhtin enfatiza o que há de comum entre a situação de enunciação de qualquer falante e a situação de enunciação dum produtor literário: ambos estão condicionados ao diálogo, um diálogo que se verifica a diferentes níveis: entre o falante e o interlocutor diretamente envolvido, entre o falante e o sistema linguístico no qual assenta e do qual deriva o seu discurso particular, entre aquele e o contexto imediato e mediato (povoado por uma multiplicidade de linguagens ou discursos diferentemente acentuados e ideologicamente saturados). (BAKHTIN, 1981, 1984).

linguagem do ponto de vista cultural, obtemos uma visão unilateral da linguagem”⁷ (tradução minha).

Susan Bassnett (1991, p.14), quando discute sobre tradução, reafirma este ponto de vista e esclarece:

A linguagem, então, é o coração dentro do corpo da cultura, e é da interação entre as duas que resulta a continuação da energia-vital. Assim, da mesma forma que o cirurgião, operando o coração, não pode negligenciar o corpo que o envolve, o tradutor que trata o texto em isolamento da cultura, está com seu texto em perigo.⁸ [Minha tradução]

Assim, observa-se, nesta pesquisa, a linguagem e a cultura de acordo com Witherspoon (1997), ou seja, a linguagem como um código simbólico através do qual mensagens são transmitidas e entendidas, informações são decodificadas e classificadas e eventos são anunciados e interpretados. A cultura, a sua vez, como o conjunto de ações: maneira de vestir-se, escolha de alimentos e modos de comê-los, todos os modos, hábitos, pensamentos e crenças, enfim, todas as maneiras de atuar que formam os costumes, o contexto, o cenário.

Dessa maneira, observa-se que a língua está inserida na linguagem, e linguagem e cultura estão entrelaçadas formando um mesmo contexto. Desse modo, compreende-se o porquê da complexidade na questão da compreensão e construção de textos em línguas diversas, pois esse é um processo que necessita da construção de sentidos ou da especialização de sentidos culturalmente construídos⁹, tanto na leitura quanto na compreensão ou na produção do texto, visto que em tais atividades deve estar presente o entendimento entre os interlocutores.

⁷ "If we look at culture from a linguistic point of view, we get a one-sided view of culture. If we look at language from a cultural point of view, we get a one-sided view of language." (WITHERSPOON, 1980, p.2)

⁸ "Language, then, is the heart within the body of culture, and it is the interaction between the two results in the continuation of life-energy. In the same way that the surgeon, operating on the heart, cannot neglect the body that surrounds it, so the translator treats the text in isolation from the culture at his peril." (BASSNETT, 1991, p.14).

⁹ A especialização de sentidos é que possibilita a compreensão correta em contextos variados Bakhtin (1999).

Com essa compreensão, concorda-se com Bakhtin (1999) e sua assertiva de que uma língua é algo social e histórico, determinado por condições específicas de uma sociedade e de uma cultura e adota-se sua teoria de que a língua é o reflexo das relações estáveis dos falantes dentro dessa cultura que constitui o cenário.

Deste modo, a procura de entender e demonstrar a importância da construção de sentidos no ensino da LE considera a teoria exposta por Bakhtin (1999, p.94) e sua certeza de que a língua só é compreendida se inserida num contexto e numa situação concreta. Sobre o assunto o autor argumenta:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura "sinalidade" não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente "sinalidade" e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo¹⁰.

Para Bakhtin, a língua é uma evolução ininterrupta, uma criação contínua, e, toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Esse autor demonstra seu ponto de vista com as seguintes palavras:

Assim, na prática da língua viva, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item do dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. Para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada - como uma palavra de dicionário -, é preciso que se adote uma orientação particular e específica. É por isso que os membros de uma

¹⁰ O imobilismo da língua como vem sendo estudada através da Linguística e os fundamentos de Saussure.

comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas lingüísticas. A significação normativa da forma lingüística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita). (BAKHTIN, 1999, p.95)

Destarte, para Bakhtin, todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que esse ato introduz o objeto da compreensão em um novo contexto, o contexto potencial da resposta. Neste estudo, procurou-se observar todo texto com a concepção de que toda inscrição, como toda enunciação, é produzida para ser compreendida e fez-se a prática orientada para uma leitura no contexto, lembrando, em todos os passos, que o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto, e que há tantas significações quantos contextos possíveis, e que tais contextos não estão simplesmente justapostos, mas sim, encontram-se em uma situação de conflito tenso e ininterrupto.

Sendo assim, durante todo o processo da pesquisa-ação, ao se trabalhar com o texto, além de utilizar os sentidos previamente construídos em determinada cultura, procurou-se pela necessária construção de novos sentidos. Sentidos esses que não se orientam apenas na superfície do texto, na formalidade da Língua, mas, também, guiam-se pelas correlações que se estabelecem no funcionamento integral da linguagem, fazendo do texto (sua leitura, compreensão ou produção) uma atividade consciente e organizada que é colocada em prática em toda interação social.

São, portanto, nessas atividades cognitivas que se mostram os sentidos culturalmente construídos e sua ativação, pois há um processo global de enunciação, o qual implica a atividade consciente e organizada da escolha ou seleção de elementos linguísticos, a partir de um contexto sócio-interacional, cujas ordenações e combinações se dão de acordo com os sentidos do leitor/autor.

Desse modo, a compreensão ou a produção textual dependem desses sentidos. De acordo com Koch (2002, p.19), o produtor e o interpretador são

estrategistas que, no jogo da linguagem, mobilizam uma série de estratégias objetivando a produção de sentido. Para essa autora, o texto é um processo em constante construção que utiliza as seguintes peças no jogo da linguagem:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas), para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos. (KOCK, 2002, p.19),

Koch (2002), ao fazer referência às formas de encadeamento para a construção de sentido no texto, compara esse processo ao trabalho de tricotar, uma tarefa que a partir do entrelace da agulha permite a execução de pontos que servem de base à grande variedade de padrões que constituem uma peça. Na comparação com a produção ou compreensão do texto verifica-se que, ao entrar em contato com o texto, o autor/leitor mantém uma operacionalização mental em constante movimento, utilizando-se de processos de ordem cognitiva, linguística e discursiva (KOCH, 2004). Nessa constante busca pelo sentido, o leitor estabelece relações entre conteúdos novos e dados anteriores ao enunciado.

As relações entre segmentos textuais estabelecem-se em vários níveis: no interior do enunciado, o relacionamento se dá em termos da articulação tema-remática (...). A informação temática é normalmente dada, enquanto a remática constitui, em geral, informação nova. O uso de um ou de outro tipo de articulação tema-remática (...) tem a ver com o tipo de texto, com a modalidade (oral ou escrita), com os propósitos e atitudes do produtor. (KOCH, 2002, p.121)

Por isso, a comparação com o tricotar feita pela autora, pois ao acompanhar as oscilações nos movimentos realizados durante o processamento textual, a ação do leitor/ouvinte se assemelha ao movimento da agulha naquele

trabalho manual, em que o buscar novo enlace da linha é buscar a ideia nova e procurar estabelecer pontes de sentido com o que foi realizado/lido/proferido anteriormente. É claro que esta relação não é tão simples e explícita como se possa supor, afinal, ela poderá exigir a produção de inferências, de expressões referenciais e o recurso a outros mecanismos linguísticos (KOCH; TRAVAGLIA, 2003). De acordo com Koch (2002, p.30):

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma (daí a metáfora do texto como um iceberg). Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. Visto que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto precisa proceder ao "balanceamento" do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (NYSTRAND & WIEMELT, 1991; MARCUSCHI, 1994). Na verdade, é este o grande segredo do locutor competente.

O produtor do texto pressupõe, da parte do leitor/ouvinte, conhecimentos textuais preexistentes, ou seja, uma gama de sentidos culturalmente construídos. Por isso, esse autor não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto procede a um balanceamento do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (KOCH; TRAVAGLIA, 2003).

A inferenciação, importante estratégia de mapeamento dos sentidos do texto, é uma estratégia linguística e cognitiva que permite estabelecer uma ponte de significação entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios partilhados. A relação entre a informação textualmente anunciada e o conhecimento prévio é estabelecida através da intertextualidade dos elementos do cenário em que se dá comunicação e todo o contexto sociocultural (KOCH; TRAVAGLIA, 2003).

Desse modo, com a leitura, compreensão e produção de textos variados, com a necessária construção dos sentidos (KOCH; ELIAS, 2006), é que se buscou pela competência comunicativa neste estudo.

A Linguística Textual na Prática do Ensino da Língua Estrangeira¹¹

O estranhamento maior, inicialmente acentuado pelos alunos da LE, deu-se exatamente pelo fato do texto passar a ocupar o papel central nesse ensino, isto é, passou a ser priorizado em aulas de LE, com as atividades de leitura, compreensão e produção de textos, havendo sempre uma revitalização do estudo da gramática, não como um fim em si mesmo, mas no sentido de evidenciar de que modo funciona o trabalho de seleção e combinação dos elementos dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição nos textos que lemos ou produzimos.

Vimos, então, mediante a prática, como a gramática constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido no texto. Essa prática possibilitou a condução do aprendiz da LE à reflexão a respeito do funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, acerca do uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

Todo o processo se encaminhou sob a crença de que o professor ao ensinar uma LE deve orientar esse ensino integrando as duas faces: a face da língua e a face da cultura, com a certeza de que é a interculturalidade, ou seja, o envolvimento do aprendiz com a cultura da Língua alvo, que conduz o interlocutor à compreensão no processo da comunicação, seja esse processo simbólico, verbal ou não-verbal.

Na aplicação dessa metodologia, conduziu-se o aprendiz à comunicação eficaz na cultura alvo, através de artifícios adequados, propiciando a esse aprendiz a construção de sentidos nessa cultura com textos diversos. Ademais, procurou-se conduzir o estudo com a compreensão de que a construção de

¹¹ Neste artigo, optei por não apresentar exercícios e análises, pois acredito que a metodologia a ser empregada por professores em cursos diferenciados vai depender de um bom plano de ensino (como específico no texto) e da área a ser trabalhada. O que quis demonstrar com o artigo encontra-se no seu objetivo, não pretendo em hora alguma ensinar a elaborar exercícios e análises, assim deixei de fora esse quesito.

sentidos para a leitura, compreensão ou produção do texto não é estática nem exclusiva, e sim, que há no processamento textual um vaivém de sentidos construídos na cooperação e interação discursiva, reiterando o tripé indissociável formado pela história, cultura e sentido necessário à interação social.

Com textos sempre contextualizados num determinado cenário, foi possível conduzir o aprendiz da LE à obtenção da explicitude desse texto. Graças aos conhecimentos de cada aprendiz, houve múltiplas leituras, o que implica a existência de leitores com diferentes especializações ou conhecimentos prévios (sentidos culturalmente construídos) (KOCH; TRAVAGLIA, 2003). Houve, portanto, em todo o processo, a interação autor, texto e leitor à produção conjunta de sentidos que se sujeitaram às modificações segundo os diferentes contextos comunicativos (KOCH, 1998).

Esse reconhecimento de que múltiplas compreensões são possíveis, graças aos sentidos de cada indivíduo, nos conduziu ao estudo apresentado por Raccach (2002), denominado *A Semântica dos Pontos de Vista*, no qual o autor propõe e defende uma aproximação das relações entre a pragmática, a semântica e a cognição, aproximação que, segundo esse autor, é a mais adequada para uma teoria científica das línguas e, em particular, aos fenômenos da construção dos sentidos.

Pierre-Yves Raccach faz digressões sobre o que se pode ver e como se pode ver as coisas, fazendo-nos reafirmar a teoria de que o sentido de um enunciado não é percebido, é construído. Raccach (2002, p.69) exemplifica sua teoria e conclui:

[...] cada enunciado, por mais que utilize as mesmas palavras, evoca pontos de vista que pertencem à cultura de uma comunidade lingüística, ou melhor da comunidade lingüística a que pertence o falante. Assim, vê-se indiretamente o papel das representações coletivas na construção de uma realidade que constitui o objeto do discurso.

Assim, em vez de se pretender descrever o significado como núcleo lógico de um sentido subjetivo, convém considerar o significado

como instrução (objetiva) para a construção do sentido (subjetivo)¹².
[Minha tradução]

Como resultado, a turma em questão atingiu o objetivo proposto, conhecendo, identificando e produzindo os diversos gêneros nas variadas situações de interação verbal, demonstrando assim, suas competências sociocomunicativas através de suas leituras, interpretações e produções, optando pelo sentido adequado ou inadequado no interior de cada prática social descrita pelo cenário em que o texto estava inserido.

Essa competência é que lhes possibilitou optar entre os diversos gêneros: um texto técnico, um texto humorístico (anedota, piada), um poema, uma instrução, um relatório, um requerimento, uma procuração, uma conversa telefônica ou outro.

Conclusão

Com a convicção de que o ensino de Língua Estrangeira (LE) deve se encaminhar integrando a língua e a cultura, durante todo o estudo, procurou-se por ferramentas que auxiliassem no processo e após sua conclusão, comprovou-se que a Linguística Textual pode fornecer ao professor de LE caminhos eficazes para esse ensino, permitindo o atendimento aos requisitos descritos nos PCN (BRASIL, 1998), que mostram que a aprendizagem da LE vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas.

Com o auxílio dos instrumentos fornecidos pelo estudo da LT, a LE aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência sobre o funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, por meio da leitura e compreensão de textos diversos, a LE contribui para

¹²"[...] cada enunciación, por las palabras mismas que utiliza, evoca puntos de vista que pertenecen a la cultura de una comunidad lingüística y respecto a los cuales el hablante tiene la facultad de pronunciarse. Asimismo, hemos visto indirectamente el papel de las representaciones colectivas en la construcción de una realidad que constituye el objeto del discurso." (RACCAH, 2002, p.69)

desenvolver a percepção do aluno a respeito da própria cultura por meio do contraste com as culturas estrangeiras.

Esse estudo possibilitou a visão de que a compreensão intercultural promove, também, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento, e, assim, aumenta a autopercepção do aluno como um ser social. Os resultados mostraram, ainda, que esse procedimento facilita o processo ensino-aprendizagem e propicia instrumentos que facilitam a compreensão de especificidades de contextos e cenários.

Há, portanto, a partir deste estudo, a certeza de que o ensino da LE através dos instrumentos da LT permite a construção de sentidos na cultura alvo e, são esses sentidos construídos culturalmente, que conduzem falantes de uma mesma língua à compreensão de especificidades em contextos e cenários específicos.

Conclui-se com este estudo que ao tomar o texto como objeto central do ensino da LE, ou seja, priorizar, nas aulas de LE, as atividades de leitura e produção de textos, atingiu-se aos objetivos da pesquisa, pois ao conduzir o aprendiz da LE à reflexão sobre o funcionamento da LE nas diversas situações de interação verbal, lendo, reconhecendo e produzindo os diversos gêneros textuais, aumentou-se também, em cada um deles, a competência linguística à atuação social.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- _____. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- _____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BASSNETT, Susan; TRIVEDI, Harish. *Post colonial translation: theory and practice*. London and New York: Routledge, 1999.
- _____. *Translations Studies*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — língua estrangeira*. Brasília; MEC/SEF, 1998.

FREGE, G. Sobre sentido e a referencia. In: *Lógica e Filosofia da Linguagem*. Trad. Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix/USP, 1978, p. 59-86.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Linguística Textual: quo vadis?* D.E.L.T.A., São Paulo, n. 17, ed. especial, p. 11-23, 2001.

_____; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Pesquisa-Ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino*. Diálogo Educ., Curitiba, v 6, n.19, p. 51-63, set./dez. 2006.

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

_____. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Série Debates 1, 1983.

RACCAH, Pierre Yves. *La Semantica de los puntos de vista: Hacia una teoria científica y empírica de la construccion del sentido*. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre: PVC/RS. n° 129, pp. 45-72. 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

WITHERSPOON, Gary. *Language and Art, In the Navajo University*. Ann Arbor: University Michigan Press, 1997.

_____. *Language in culture and culture in language*. In: *International Journal of American Linguistics*, vol. 46, n. 1, 1980.

Enviado em julho de 2012.

Aceito em dezembro de 2012.