

## A análise de textos na formação de professores de português como língua estrangeira: uma proposta interacionista

Florencia Miranda

### Florencia Miranda

Universidad Nacional de Rosario,  
Santa Fé, Argentina

E-mail: florenciamiranda71@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6907-1398>

### Resumo

Este artigo propõe refletir sobre a análise de textos na formação de professores/as de português como língua estrangeira (PLE). Esta reflexão está situada em uma prática desenvolvida na Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina), no âmbito da Licenciatura em Português, e visa discutir um aspecto central da formação linguística de professores/as de PLE: o saber (e o saber-fazer) sobre os textos enquanto objetos fundamentais da tarefa docente. Além disso, e como consequência desta problematização, se apresenta uma proposta de intervenção implementada em uma disciplina dessa Licenciatura, denominada “Compreensão de textos em português”. Em termos teóricos e epistemológicos, esta discussão – e a proposta didática vinculada a ela – está situada no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. O artigo começa definindo o que se pode entender por “texto” e por “análise de textos”. Depois, situa a problemática no caso particular da formação de professores de português. Finalmente, mostra uma proposta de intervenção didática para abordar a análise textual na formação docente e um possível percurso de análise de textos.

**Palavras-chave:** Análise de textos. Formação docente. Interacionismo sociodiscursivo.

Recebido em: 17/12/2022

Aprovado em: 07/06/2023



<http://www.perspectiva.ufsc.br>  
 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e92213>

**Abstract****Textual analysis in the training of teachers of Portuguese as a foreign language: an interactionist proposal**

This article proposes to reflect on the analysis of texts in the training of teachers of Portuguese as a foreign language (PLE). This reflection is situated in a practice developed in the Portuguese Teacher Training Course at the Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina) and aims to discuss a central aspect of the linguistic training of PLE teachers: knowledge (and know-how) on texts as fundamental objects of the teaching task. In addition, and because of this problematization, an intervention proposal is presented, implemented in a discipline, called Comprehension of texts in Portuguese. In theoretical and epistemological terms, this discussion – and the didactic proposal linked to it – is situated within the framework of Sociodiscursive Interactionism. The article begins by defining what can be understood by text and by text analysis. Then, it situates the problem in the case of the training of Portuguese teachers. Finally, it shows a didactic intervention proposal to address textual analysis in teacher education and a possible way of text analysis.

**Keywords:**

Text analysis.  
Teacher training.  
Sociodiscursive interactionism.

**Resumen****El análisis de textos en la formación de profesores de portugués como lengua extranjera: una propuesta interaccionista**

Este artículo se propone reflexionar sobre el análisis de textos en la formación de profesores de portugués como lengua extranjera (PLE). Esta reflexión se sitúa en una práctica desarrollada en la Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina), en el ámbito del Profesorado en Portugués, y tiene como objetivo discutir un aspecto central de la formación lingüística de los docentes del PLE: el saber (y el saber-hacer) sobre los textos como objetos fundamentales de la tarea docente. Además, y como consecuencia de esta problematización, se presenta una propuesta de intervención, implementada en una disciplina de este Profesorado, denominada Comprensión de textos en portugués. En términos teóricos y epistemológicos, esta discusión –y la propuesta didáctica vinculada a ella– se sitúa en el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo. El artículo comienza definiendo qué se puede entender por texto y por análisis de texto. Luego, sitúa el problema en el caso particular de la formación de profesores de portugués. Finalmente, muestra una propuesta de intervención didáctica para abordar el análisis textual en la formación docente y un posible camino de análisis de textos.

**Palabras claves:**

Análisis de textos.  
Formación docente.  
Interaccionismo sociodiscursivo.

## Introdução

Este artigo propõe refletir sobre a análise de textos na formação de professores/as de português como língua estrangeira (PLE). Essa reflexão está situada em uma prática desenvolvida na Licenciatura em Português da *Universidad Nacional de Rosario* (UNR, Argentina) e visa discutir um aspecto central da formação linguística de professores/as de PLE: o saber (e o saber-fazer) sobre os textos enquanto objetos fundamentais da tarefa docente. Além disso, e como consequência desta problematização, se apresenta aqui uma proposta de intervenção implementada em uma disciplina da referida Licenciatura, denominada “Compreensão de textos em português”.

O eixo que me interessa abordar no espaço deste artigo diz respeito aos conteúdos do ensino (o *que*) e não particularmente às estratégias de ensino (o *como*). Nesse sentido, nos próximos itens abordarei a problemática da “análise de textos” como um conteúdo da formação docente no campo da língua estrangeira (no caso, português, embora isto possa ser também observado na formação de docentes de outras línguas). Os questionamentos que impulsionam este trabalho são os seguintes: por que os/as (futuros/as) professores/as precisam saber *analisar textos*? O que significa em concreto realizar uma *análise de textos*? Como esse saber (e saber-fazer) pode estar integrado à formação inicial dos/as professores/as?

Para iniciar esta problematização, é importante situar de forma explícita meu ponto de vista. Em termos teóricos e epistemológicos, esta discussão – e a proposta didática vinculada a ela – está situada no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2004; 2008; Dolz et al., 2009; Miranda, 2012, entre outros). Em termos empíricos, situo a reflexão na prática de formação docente desenvolvida na UNR nas últimas duas décadas e em pesquisas sobre formação e prática docente (incluindo análise de materiais didáticos) realizadas na mesma universidade (ver, por exemplo, Miranda, 2015 e 2019).

A seguir, iniciarei a reflexão sobre a noção de texto e a problemática da análise de textos na formação docente. Depois, descreverei o contexto específico em que se desenvolve a prática de intervenção realizada na UNR. Finalmente, explicitarei as características principais da proposta didática implementada, incluindo uma breve (mas necessária) exemplificação.

### A noção de texto e a formação docente de línguas estrangeiras

Quando se fala sobre textos é importante considerar que não se trata de uma noção estável nem fixa. Tal como já se discutiu em muitos trabalhos anteriores (Conte, 1989; Koch, 2001; Miranda, 2010; 2015, entre outros), historicamente o conceito de texto foi recebendo acepções diferentes, ligadas a concepções diversificadas. Assim, por exemplo, as autoras citadas referem três possíveis definições de texto:

1. Texto como sequência de enunciados ou frases.
2. Texto como unidade linguística (verbal) abstrata.
3. Texto como objeto semiótico concreto, situado em um determinado contexto.

A primeira definição é reconhecida como própria das correntes chamadas de Análises transfrásticas, enquanto a segunda corresponde ao período de desenvolvimento das Gramáticas textuais. Ambas as definições assumem o caráter *abstrato* da noção de texto – em certos casos, opondo esta noção à de discurso, que seria entendido como *concreto* – e, ao mesmo tempo, reduzem o texto a uma unidade puramente feita de língua (entendida como sistema verbal independente dos contextos possíveis de uso). Já a terceira definição está enquadrada nas Teorias do texto que, a partir de finais dos anos 70, começaram a definir o texto como um objeto concreto, inserido em situações particulares (ver, por exemplo Schmidt, 1978, e Beaugrande e Dressler, 1997).

Apesar do tempo transcorrido desde estas primeiras Teorias do texto e do impacto que essas teorias tiveram no ensino de línguas (ver, por exemplo, Widdowson, 1978), é importante observar que no campo específico da Didática das línguas, ainda hoje, persistem exemplos claros da vigência das duas primeiras concepções mencionadas. Isto fica evidenciado na análise de materiais didáticos atualmente em uso. No caso do ensino de PLE, isso foi observado, por exemplo, em Miranda (2015).

A partir da análise de materiais didáticos realizados no quadro de pesquisas sobre gêneros textuais e ensino de línguas<sup>1</sup>, verificamos que, nas práticas de ensino de línguas – e muito claramente, ainda, nos livros didáticos –, as características mais notáveis de uma abordagem baseada na concepção de texto como sequência de frases ou enunciados (definição 1) são as seguintes:

- a) Foco exclusivo na estruturação sequencial de frases e no conteúdo proposicional local.
- b) Não há uma ideia de verdadeira unidade (apresenta-se uma sequência que poderia iniciar antes ou acabar depois).
- c) As amostras de língua não têm elementos paratextuais ou só tem um título.
- d) Não há exploração de relações intertextuais.
- e) Não se identifica um gênero textual específico.
- f) Não se reconhecem nem se explicitam elementos contextuais.

Por seu lado, atividades didáticas baseadas na concepção de texto como unidade linguística abstrata (definição 2) apresentam os seguintes traços:

- a) Na compreensão:

---

<sup>1</sup> Os Projetos de pesquisa desenvolvidos na Universidad Nacional de Rosario sobre análise de textos e gêneros textuais vinculados ao ensino de línguas são os seguintes: *Análisis interlingüístico de géneros textuales: el caso del resumen de ponencia* (2009-2012); *Análisis de géneros para la enseñanza de la lengua extranjera y la traducción (portugués/español)* (2011-2015); *Análisis de géneros, enseñanza de lenguas y traducción (portugués-español)* (2015-2018); *Lenguas, textos y producción de materiales didácticos desde un enfoque comparativo e interaccionista* (2019-2022).

É apresentada uma peça linguística sem informação sobre parâmetros de produção/circulação nem de gênero textual, com o foco colocado no conteúdo proposicional global ou local e nas formas léxico-gramaticais.

b) Na produção:

Solicita-se uma produção linguística (a partir de um tema e com eventual explicitação de formas léxico-gramaticais que devem ser utilizadas), mas sem indicações de parâmetros de um contexto possível (real ou simulado), nem de um gênero textual específico.

Contrariamente às duas concepções anteriores, quando se assume o texto como objeto semiótico situado (definição 3), as atividades didáticas incluem os seguintes aspectos:

a) Na compreensão:

- São observados e analisados aspectos da relação texto-contexto (enunciador, destinatário, finalidade, local e tempo de circulação original...).
- Também, se realiza a identificação do gênero textual, a abordagem de aspectos relativos ao conteúdo (global e local) e da relação com outros textos e discursos.

b) Na produção:

- Há indicação explícita de parâmetros de um contexto possível (real ou simulado), incluindo um gênero textual apropriado à situação.
- Eventualmente, há indicação de procedimentos discursivos e de formas léxico-gramaticais que devem ser utilizadas.
- Também pode ser solicitado que o/a estudante escolha ou defina parâmetros contextuais ou o próprio gênero do texto.

Situada em uma Teoria do Texto de base interacionista sociodiscursiva, e retomando discussões prévias de linguistas do texto e de analistas do discurso, defendo que o texto é “um objeto semiótico complexo, aberto e dinâmico (Bernárdez), que constitui uma unidade de comunicação situada, finita e auto-suficiente, independentemente da modalidade ou suporte (Bronckart), e que pode ser produzida por um ou mais sujeitos empíricos (Maingueneau)” (MIRANDA, 2010, p. 68). Assim, o texto é sempre, a meu ver, uma unidade concreta e situada da comunicação linguística (ou melhor, em palavras de Voloshinov (2009), da interação discursiva). Aliás, tal como discuti em trabalhos anteriores (por exemplo, MIRANDA, 2010), todo texto envolve três dimensões: uma dimensão semiótica (ou semiolinguística), uma dimensão socio-histórica e cultural, e uma dimensão psico-cognitiva. De maneira que a organização linguística interna não pode ser o único aspecto a considerar, por exemplo, na análise de qualquer texto. Voltarei a isso mais tarde.

Ora bem, por que o texto – entendido nessa última concepção que acabo de explicitar – pode (ou deve) ter um lugar central na formação de professores/as de línguas estrangeiras? Para responder isso, retomo duas ideias fundamentais da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. A primeira é que os textos constituem os observáveis de toda língua. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 69):

Uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos textos. (...) embora toda a língua natural pareça, de fato, estar baseada nas regras de um sistema, essas só podem ser identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade.

A segunda ideia importante diz respeito ao próprio lugar dos textos no ensino de línguas, assumido como unidade de base, e é a seguinte: “O texto se apresenta como a unidade de base do ensino, no sentido de que ele é, ao mesmo tempo, unidade funcional da comunicação e unidade atestável da atividade languageira” (DOLZ-MESTRE e GAGNON, 2015, p. 36).

Articulando essas duas ideias, verificamos que o texto é (ou deve ser) um objeto central na formação docente, no mínimo, por duas razões: por um lado, os/as professores/as trabalham cotidianamente com textos, na medida em que para o ensino utilizam amostras da língua (ou solicitam que os/as estudantes produzam amostras de língua) que só ocorrem na forma de produções efetivas, isto é, em textos. Assim sendo, seja para desenvolver as capacidades de compreensão, seja para desenvolver capacidades de produção linguística ou, ainda, para refletir sobre a própria língua ou a cultura-alvo, o objeto empírico do trabalho didático é sempre um texto – completo ou fragmentado, autêntico ou simulado<sup>2</sup>.

## A análise de textos na formação docente

Assumindo, então, que os textos constituem objetos empíricos e teóricos do trabalho docente, podemos observar, agora, o caso específico da atividade de análise de textos que aqui nos interessa. Começo por uma breve definição. Na esteira das considerações anteriores, assumo a análise de textos como um procedimento de observação e descrição do funcionamento psicossocial e da organização semiótica interna dos textos empíricos. Isto implica que analisar um texto é uma tarefa que envolve ações de observação e de explicitação tanto das relações entre o texto e os elementos da situação em que ele foi produzido/recebido, quanto dos mecanismos de organização da semiose interna.

---

<sup>2</sup> Embora não seja o foco específico desse trabalho, vale mencionar que a oposição entre textos autênticos e textos simulados no ensino de línguas se integra em uma linha de discussão com uma ampla trajetória. Para uma síntese desse assunto, sugiro a leitura de Andrade e Silva (2017) e para o caso de PLE em particular, Miranda (2015). Para não perder o fio do presente trabalho, direi simplesmente que entendo aqui por texto autêntico todo aquele que tenha sido produzido e tenha circulado (ou circule) em situações reais de produção/circulação fora da situação de ensino. Contudo, também considero que são textos autênticos todos aqueles que se produzem e circulam dentro da própria situação de ensino, tais como os exercícios, os jogos e as produções dos/as estudantes; aliás, a aula mesma é um texto, no sentido da terceira definição que vimos acima.

Na perspectiva interacionista em que me situo, a análise de textos é uma prática que se realiza seguindo a abordagem descendente (BRONCKART, 2004, p. 104), que retoma o caminho para o estudo da linguagem definido por Voloshinov (2009, p. 155) nos seguintes termos:

El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes. Por consiguiente, un orden metodológicamente fundado del estudio del lenguaje debe ser el siguiente: 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas; 2) formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados, esto es, los géneros de las actuaciones discursivas [...]; 3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual.

Em concreto, o caminho descendente no estudo da linguagem também é um percurso válido para a análise de textos. O caminho implica começar a análise observando o quadro socio-histórico e situacional, passar pela identificação e caracterização do gênero do texto em análise, para, a partir daí, observar o funcionamento e o papel dos elementos linguísticos mobilizados no texto. Ou seja, a abordagem descendente propõe um caminho que vai do social ao linguístico.

Com efeito, além da relação entre o texto e o contexto (ou situação), a análise textual exige considerar a relação dos textos com o gênero textual. Tal como Bronckart (2004, p. 105) descreve, todo texto é o resultado de um procedimento duplo de adoção/adaptação de um modelo de gênero socialmente construído e partilhado. Assim, os textos mostram necessariamente uma tensão entre singularidade e genericidade. Quer dizer, assumindo que todo texto constitui um exemplar de gênero textual, interessa observar na análise desse objeto como ele adota as características do gênero e as adapta às particularidades de uma situação comunicativa específica. É na observação da singularidade do texto que encontraremos as características linguísticas relevantes para a compreensão desse texto particular e dos efeitos de sentido que o texto pode produzir (ou busca produzir)<sup>3</sup>.

No quadro deste artigo, vale a pena lembrar que a análise de textos é uma prática que os/as professores/as de línguas estrangeiras realizam em diversas situações, por exemplo, quando: escolhem textos para as aulas (ou exames, testes...), elaboram atividades ou exercícios a partir desses textos (com objetivos de compreensão ou de produção), avaliam a capacidade de produção textual dos/as alunos/as (analisando os textos dos/as estudantes), avaliam, selecionam e utilizam um livro didático (entendendo que o próprio livro é um texto e um conjunto de textos), etc. Em cada uma dessas situações, os/as professores/as devem realizar uma análise que, da perspectiva interacionista, implica percorrer – de maneira descendente – a observação da relação do texto com o contexto (incluindo relações intertextuais

---

<sup>3</sup> Sobre a produção de sentido a partir do texto, convém lembrar as palavras de Marcuschi (2008, p. 243): “Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas”.

e interdiscursivas, entre outras), do texto com o gênero e, finalmente, as relações entre os mecanismos que participam da organização semiótica interna.

## O contexto de uma prática

Para apresentar a proposta didática sobre análise de textos implementada na Licenciatura (*Profesorado*) em Português da UNR para a formação docente, corresponde fazer uma breve descrição desse contexto particular de formação.

A Licenciatura em Português funciona na Faculdade de Humanidades e Artes da UNR desde o ano 1992. Foi o primeiro curso universitário de formação de professores/as de PLE na Argentina. O curso tem uma duração de 4 anos. A maioria das disciplinas é anual. É um curso gratuito e o ingresso é livre (não tendo exame, já que o único requisito é ter concluído o ensino médio). A maioria dos/as estudantes são falantes de espanhol como língua materna e começam sem (ou com poucos) conhecimentos prévios de língua portuguesa. Também há um número significativo de estudantes com o português do Brasil como língua materna.

A grade curricular inclui quatro áreas: Línguas e linguísticas, Formação docente, Literaturas, Culturas. Para este trabalho, interessa observar a primeira área mencionada, que se ocupa especificamente da formação linguística. A essa área pertence o conjunto de disciplinas que se detalha na Tabela 1.

**Tabela 1:** Disciplinas<sup>4</sup> da Área de Línguas e Linguística. Licenciatura em Português – UNR

<b>Sub-Área de Lengua y Gramática Portuguesa</b>
Comprensión de Textos en Portugués; Lengua y Gramática Portuguesa I; Lengua y Gramática Portuguesa II; Lengua y Gramática Portuguesa III; Lengua y Gramática Portuguesa IV; Fonética Portuguesa; Fonética y Fonología Portuguesa.
<b>Sub-Área de Lengua y Gramática Española</b>
Lengua y Gramática Española I; Lengua y Gramática Española II.
<b>Sub-Área de Latín e Historia de la Lengua</b>
Latín I, Latín II, Historia de la Lengua.
<b>Sub-Área de Lingüística</b>
Lingüística General, Interlingüística Portugués-Español, Seminario de Lingüística.

**Fonte:** A autora, a partir do documento *Plan de estudios de la Carrera de Portugués - UNR*

Embora todas essas disciplinas lidem de formas diferentes com a problemática da análise de textos, o caso que observaremos aqui é a proposta particular da disciplina Compreensão de textos em

<sup>4</sup> Mantenho a designação das áreas e o nome das disciplinas na língua original.

português. Essa disciplina faz parte do primeiro ano do curso e foi concebida como um espaço para abordar o estudo de textos em língua portuguesa. Inicialmente, a disciplina só se debruçava sobre textos escritos de gêneros diversos, mas com o tempo foram incorporados gêneros orais e audiovisuais.

Os objetivos que se espera atingir com essa disciplina são os seguintes:

- Criar um espaço para a reflexão orientada acerca da própria prática de compreensão de textos;
- Refletir sobre a variedade de objetivos de compreensão implicada necessariamente na diversidade de textos produzidos socialmente, entendendo que não existe uma única forma de leitura ou audição de textos, mas que esta tarefa também não é absolutamente livre;
- Observar a relação dos textos com os contextos de produção, circulação e/ou recepção;
- Entrar em contato com uma ampla diversidade de gêneros textuais, para observar uma maior variedade de recursos de linguagem;
- Aceder a ferramentas de análise de textos, para desenvolver uma atitude crítica e reflexiva na relação com os textos;
- Assumir uma atitude positiva e sem preconceitos em relação à diversidade de textos produzidos em sociedade (desde os mais cotidianos e espontâneos até os mais elaborados).

A disciplina é anual e conta com uma carga horária semanal de quatro horas, incluindo aulas presenciais e atividades não presenciais. O programa atual da disciplina (a ementa) inclui cinco unidades temáticas, cada uma delas organizadas em torno a uma problemática vinculada à prática de compreensão textual. Como se observa na Tabela 2, para cada unidade foi selecionado um eixo temático e um conjunto possível de gêneros textuais vinculados a essas práticas de leitura e/ou audição.

**Tabela 2:** Conteúdos da disciplina Compreensão de textos em português, da UNR

<p><b>UNIDADE I</b></p> <p><b>A leitura/audição de contato e a leitura/audição para dar informação</b></p> <p><b>Gêneros:</b> Bilhete. Mensagem. E-mail. Formulário. Aviso. Prólogo/apresentação de livro. Gêneros conversacionais orais e escritos...</p> <p><b>Eixos problemáticos:</b> Fatores que intervêm na compreensão de textos. Textos e contextos. Textos da esfera privada / textos da esfera pública. Autor / enunciador. Receptor / destinatário. Gênero / Suporte. Objetivos / função social. Conhecimento do gênero (experiência textual/social): identificação e descrição de traços ou características.</p> <p><b>Aspectos semiolinguísticos:</b> Tema(s) do texto. Estrutura global: plano do texto (partes) e formatação. O papel dos elementos icônicos e da disposição espacial. A tipografia. Dêixis (pessoal, temporal, espacial e ostensiva). Formas de tratamento. Léxico e campos semânticos. Micro-objetivos do texto (atos de fala).</p>
--

<p><b>UNIDADE II</b></p> <p><b>A leitura/audição para a busca de informação e a leitura/audição induzida (o caso da atividade publicitária)</b></p> <p><b>Gêneros:</b> Anúncio classificado. Publicidade em revista ou jornal. Publicidade na rua (outdoor). Folheto. Fôlder. Flyer. Spot de rádio. Spot de TV. Embalagem. Rótulo...</p> <p><b>Eixos problemáticos:</b> As atividades de linguagem (lugar social). O papel do suporte para o gênero. Variedades da língua portuguesa e contrastiva português-espanhol. Relação verbal / não verbal. Intertextualidade (relação entre textos). Intertextualização (misturas de gêneros). Os conhecimentos prévios: aspectos culturais.</p> <p><b>Aspectos semiolinguísticos:</b> Vocabulário relativo a atividades sociais específicas. Siglas e abreviaturas. Contrastiva léxico-semântica, sintática e pragmática: falsos amigos/equivalentes, convergências e divergências. Sistemas não verbais (fotos, desenhos, sons, etc.). Valores do modo imperativo. Pronomes e advérbios. Adjetivação. Descrição e argumentação (recursos e organização em sequência).</p>
<p><b>UNIDADE III</b></p> <p><b>A leitura/audição para a aprendizagem, o estudo e a reflexão</b></p> <p><b>Gêneros:</b> Regras de jogo. Regulamentos. Receita. Manual de uso. Bula. Manual escolar. Texto didático (instruções, exames, etc.). Verbete. Artigo acadêmico. Capítulo de livro. Resenha crítica...</p> <p><b>Eixos problemáticos:</b> Relação enunciador-destinatário. Conhecimento prévio e introdução de novas informações.</p> <p><b>Aspectos semiolinguísticos:</b> Anáfora e cadeias referenciais. Organizadores textuais. Dêixis textual. Mecanismos de progressão temática e reformulação. Estrutura sequencial: sequências descritivas, instrutivas, explicativas e argumentativas. Formas verbais do presente e do futuro. Modo indicativo e subjuntivo. Formas não pessoais do verbo.</p>
<p><b>UNIDADE IV</b></p> <p><b>A leitura/audição para a informação geral e a troca de ideias (o caso do jornalismo e a mídia)</b></p> <p><b>Gêneros:</b> Notícia. Entrevista escrita. Entrevista oral. Editorial. Artigo de opinião. Crítica. Comentário...</p> <p><b>Eixos problemáticos:</b> Relação texto-gênero-suporte. Atitudes enunciativas: expor e contar. As vozes do texto (autor, narrador/expositor, personagens). Subjetivação e impersonalização do discurso.</p> <p><b>Aspectos semiolinguísticos:</b> Tipos discursivos: discurso interativo, discurso teórico, narração e relato interativo. Marcas enunciativas. Formas verbais do pretérito. Marcas da interação: marcadores conversacionais.</p>
<p><b>UNIDADE V</b></p> <p><b>A leitura/audição para o prazer ou para o lazer</b></p> <p><b>Gêneros:</b> Conto. Crônica. Romance. História em quadrinhos. Charge. Poema. Letra de música...</p> <p><b>Eixos problemáticos:</b> Ficção/Não-ficção. As vozes do texto (narrador, personagens). Relação escrita/oralidade. A exploração da linguagem.</p> <p><b>Aspectos semiolinguísticos:</b> Sequência narrativa (fases e organizadores textuais). Sequência dialogal. Mecanismos para marcar a distribuição de vozes. Interjeições, onomatopeias e representação da oralidade na escrita.</p>

Fonte: Ementa da disciplina Comprensión de textos en Português (2022)

Os conteúdos de cada unidade vão sendo retomados nas unidades seguintes, de maneira que em cada unidade são mencionados apenas os conteúdos novos previstos. Além disso, vale explicitar que a enumeração de gêneros em cada unidade é indicativa e mostra só algumas opções possíveis, que não são de abordagem obrigatória.

No próximo item, apresento a metodologia de trabalho e, mais especificamente, o procedimento proposto para o desenvolvimento da capacidade de análise textual dos/as estudantes, futuros/as professores/as de português como língua estrangeira.

### **Uma proposta de abordagem da análise de textos**

A metodologia de trabalho da disciplina Compreensão de textos em português (da Licenciatura em Português, UNR) prevê aulas teórico-práticas de análise de textos autênticos de gêneros diversos. Em cada aula se propõe a reflexão e discussão de eixos problemáticos (relação texto-contexto, identificação de traços próprios do gênero, aspectos contrastivos entre variedades do português ou na relação português-espanhol, etc.).

As aulas são espaços em que a análise textual se realiza de forma permanente, alternando momentos de análise coletiva, em grupos ou individual. Em cada aula é analisado um texto (ou um conjunto de textos), que coloca(m) problemas diferentes e exige(m) categorias de análise apropriadas. Essas categorias vão sendo apresentadas e discutidas na medida em que vão surgindo necessidades particulares para a descrição dos próprios textos.

Nas primeiras aulas do ano, são trabalhados os conceitos de texto, gênero textual e contexto. Esses três conceitos configuram a base de uma problematização que se reitera sempre em cada aula e face a cada novo texto ou conjunto de textos; essa constitui a primeira etapa da análise. Este primeiro momento pode ser sintetizado em três questionamentos:

1. O objeto semiótico que vemos/ouvimos/assistimos é um texto? Um fragmento? Um conjunto de textos? Como identificamos as fronteiras?
2. Qual o gênero textual desse(s) objeto(s)? Quais as marcas que nos permitem identificar esse gênero?
3. O que sabemos do contexto de produção e circulação original?

Para a análise do contexto de produção e circulação original, retomamos as categorias apresentadas em Bronckart (1999, p. 91-103) e reformuladas em Miranda (2010, p. 146). Assim, observamos em cada caso os parâmetros do contexto de produção/circulação, identificando, se possível,

elementos do contexto físico (emissor, receptor, tempo, espaço e suporte<sup>5</sup>) e do contexto sócio-subjetivo (lugar social, enunciador, destinatário e finalidades).

A partir daí, a segunda etapa da análise do texto implicará observar aspectos da organização semiótica relevantes para dar conta da singularidade desse objeto e dos efeitos de sentido produzidos ou procurados pelo texto. Isto mesmo é válido para o caso da análise de um conjunto de textos que, por alguma razão, se decide analisar de forma articulada (por exemplo, quando analisamos várias receitas de cozinha que circulam em diferentes suportes para discutirmos como os recursos semiolinguísticos e os gêneros se diversificam em função das possibilidades dos suportes).

Tal como mostrei em Miranda (2010), a organização semiótica interna dos textos abrange um conjunto de dimensões que funcionam de forma articulada, mas que podem ser analisadas de maneira parcial ou focalizada. Essas dimensões (ou subdimensões da dimensão semiolinguística dos textos) incluem diferentes elementos e mecanismos que podem ser analisados e são os que se mostram na Tabela 3.

**Tabela 3.** (Sub)dimensões semiolinguísticas da organização dos textos

<b>(Sub)Dimensões semiolinguísticas</b>	
Temática	Tema(s). Progressão temática Léxico e fraseologias (ou expressões ritualizadas) Coesão nominal Coesão temporal e aspectual Ficção/não ficção
Enunciativa	Dêixis temporal / organização do tempo Dêixis espacial / referências espaciais Sujeitos: - eu / outro(s) (dêixis pessoal) - Imagens Responsabilização Modalização
Composicional	Plano de texto (seções ou partes) Tipos discursivos Articulações entre tipos discursivos Estrutura seqeencial Sequências prototípicas e outras formas de planificação Estruturação frásica e transfrásica Estruturação morfológica Estruturação grafo-fônica

<sup>5</sup> As categorias do contexto físico emissor, receptor, tempo e espaço são retomadas da proposta de Bronckart (1997); já a categoria suporte é acrescentada a partir da reorganização das categorias apresentada em Miranda (2010).

Estratégica-intencional	Objetivos / Sub-objetivos (atos de linguagem) Estratégias e processos discursivos Figuras de linguagem
Disposicional-apresentação material	Segmentação e organização das seções Suporte escrito: Formatação tipográfica, cromática, etc. Suporte oral (ou audiovisual): variações de ritmo, tom, etc. Sons. Gestos e movimentos.
Interativa	Relações entre as diferentes seções do plano de texto Relações entre diversos sistemas semióticos (verbais – não verbais) Intertextualidade - Discurso relatado - Intertextualização Outras interações (como as referências metatextuais ou metagenéricas)

Fonte: Miranda (2010, p. 148-149)

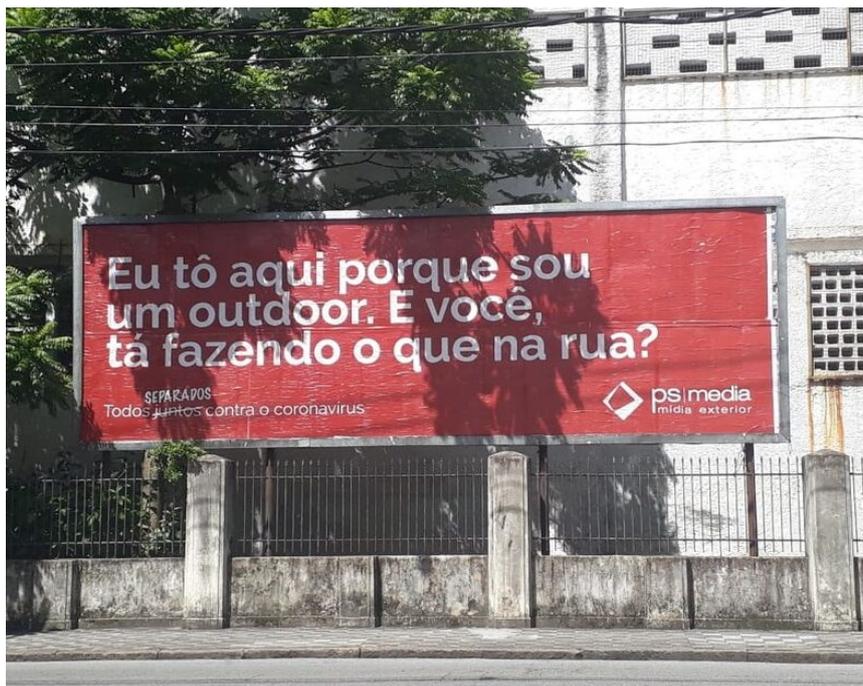
Os diferentes aspectos que se identificam neste quadro podem ser objeto de análise em qualquer texto, mas alguns desses elementos podem ter mais relevância ou destaque do que outros, segundo o caso.

A seguir, proponho exemplificar alguns percursos de análise propostos a partir de textos que foram trabalhados na disciplina em questão. A análise será exemplificada de forma necessariamente breve, por razões de espaço, e é preciso explicitar que seria impossível mostrar aqui toda a discussão e o grau de reflexão que implica a observação/descrição durante as interações em sala de aula de cada aspecto que mencionarei.

Vejamos o Exemplo 1, reproduzido na Imagem 1 abaixo. Analisamos esse texto com estudantes da Licenciatura em Português no mês de maio de 2020. O texto tinha sido produzido e tinha começado a circular durante esse mesmo ano. Mais especificamente, ele saiu à rua no dia 21 de março de 2020. O texto é um outdoor, um cartaz de rua, produzido pela agência PSMedia da cidade brasileira de Santos (SP), mas na análise com os/as estudantes foi preciso discutir a complexa trama da circulação, que incluía não apenas a circulação nas ruas de algumas cidades brasileiras, como também um caminho quase infinito de réplicas nas redes sociais e na mídia<sup>6</sup>.

Reconhecemos o gênero outdoor por um conjunto de traços característicos – ou marcadores de gênero, como definimos em Miranda (2010) – a saber: a localização espacial do texto (em uma estrutura na rua), o tamanho do texto, o suporte (a estrutura física em que o texto se instala), o tamanho da tipografia e a quantidade de material verbal, a variação cromática, entre outros.

<sup>6</sup> Sobre esse aspecto, ver a síntese que se informava na mídia mesmo no início desse caminho em <https://www.diariodolitoral.com.br/santos/sucesso-na-web-outdoor-que-da-bronca-manda-as-pessoas-ficarem/133382/>.

**Imagem 1:** Outdoor objeto de análise

**Fonte:** <https://www.diariodolitoral.com.br/santos/sucesso-na-web-outdoor-que-da-bronca-manda-as-pessoas-ficarem/133382/>

Quanto à análise do contexto, há aspectos do contexto físico que são relevantes – por exemplo, o tempo de produção que é março 2020, a época do início da expansão da pandemia da COVID-19 – e outros parâmetros que não se podem identificar na análise ou que até podem ser considerados menos relevantes para a análise. Por exemplo, o espaço de produção (se foi na cidade de Santos ou em uma outra cidade qualquer) não é identificável nem realmente relevante, mas interessa, sim, observar o espaço de circulação (inicialmente na cidade de Santos e, depois, em outras cidades brasileiras). Certamente mais relevante é a análise do contexto socio-subjetivo. Nesse sentido, podemos observar que se trata de um texto produzido no âmbito da esfera publicitária, mas em articulação com o âmbito da saúde. Sendo um texto de um gênero publicitário, a categoria de enunciador pode ser desdobrada em dois planos: 1) o papel social assumido pelo emissor que produz efetivamente o texto, que seria o próprio papel de publicitário assumido pelo produtor do texto (ou a equipe de publicitários que produz o texto); 2) o enunciador ficcional, construído discursivamente no contexto interior do texto e que, neste caso, corresponde ao próprio outdoor, a quem remete a forma da primeira pessoa do singular “eu”. Além disso, também interessa observar quais as finalidades do texto. Para isso, podemos, em primeiro lugar, retomar declarações dos próprios produtores do texto disponíveis na imprensa, por exemplo, as seguintes palavras de Fred Pistilli, CEO da PSMedia<sup>7</sup>:

<sup>7</sup> Declaração extraída do Diário do Litoral, 27/03/20, <https://www.diariodolitoral.com.br/santos/sucesso-na-web-outdoor-que-da-bronca-manda-as-pessoas-ficarem/133382/>

Nós ainda estávamos trabalhando com o escritório aberto há algumas semanas e cheguei a ver postagens de uma arte do Cascão, personagem do Maurício de Sousa, bravo que teria que tomar banho por causa do coronavírus. Foi nessa hora que percebi que a coisa estava realmente complicada e comecei a pensar. Vieram os pedidos para mantermos isolamento social, mas como para nossos produtos de mídia as pessoas precisam estar na rua para ver e tivemos cancelamentos eu pensei: “Se as únicas coisas que vamos ter nas ruas de mídia são os outdoors, **por que não utilizá-los para conscientizar as pessoas que saem desnecessariamente?**” (DIÁRIO DO LITORAL, 2020, grifo meu)

Assim, vemos um objetivo explícito de conscientização da cidadania. Mas também é possível realizar uma leitura interpretativa e crítica sobre outras finalidades que podem ser atingidas com esse texto, por exemplo, dar publicidade à própria PSMédia.

Embora muitas outras questões possam e devam ser analisadas em relação ao contexto, esta primeira aproximação pode ser sintetizada como se faz na tabela 4.

**Tabela 4:** Análise do contexto de produção

<b>CONTEXTO FÍSICO:</b>
Espaço de produção: Não identificável – [Circulação na rua (cidade de Santos e outras cidades do Brasil)]
Tempo de produção: março de 2020 - época da quarentena por causa do coronavírus
Emissor: Não identificável [pesquisando: pessoas da PSMedia]
Receptor: Qualquer pessoa que leia o texto
Suporte: outdoor - estrutura para grande cartaz no exterior
<b>CONTEXTO SÓCIO-SUBJETIVO:</b>
Lugar social (esfera ou âmbito): publicitário / saúde
Enunciador (papel social do emissor): equipe de publicitários da PS MEDIA (papel do emissor) - enunciador ficcional, construído no contexto interior do texto: o próprio outdoor
Destinatário (papel social do receptor): cidadãos, pessoas que circulam na rua e que não deveriam estar fora
Finalidade/s: dar apoio à campanha em favor da quarentena (explícita), dar publicidade à própria agência (implícita)

**Fonte:** a autora

E é só conhecendo dados contextuais relevantes que será possível compreender os sentidos que nesse texto se produzem: o cartaz (outdoor) é o próprio enunciador que interpela um/a cidadã/o brasileiro/a em uma situação particular. “Eu tô aqui porque sou um outdoor. E você tá fazendo o que na rua?” É preciso saber que o texto é um dos vários exemplares similares que circularam na baixada santista

em março de 2020<sup>8</sup>. A nossa contemporaneidade com o tempo de produção e circulação deste objeto semiótico nos permite trazer à memória atual – atualizar – o que nesse momento histórico recente estava acontecendo: a pandemia da COVID-19 (uma doença nova e ainda mal conhecida), que se prolongaria no tempo, ainda mais do que era possível imaginar naquele momento.

Passando para a segunda etapa da análise, interessa observar vários aspectos da construção semiolinguística e discursiva do texto. Em primeiro lugar, a seleção cromática e tipográfica, que mostra um fundo vermelho que chama a atenção e se associa com mensagens de alerta e as frases em letras brancas bem legíveis à distância.

Em segundo lugar, podemos descrever um plano do texto (ADAM, 2004; MIRANDA, 2010, p.127 e p. 231-238) distribuído em três seções: 1) o título ou chamada (“Eu tô aqui...”); 2) o enunciado “Todos ~~juntos~~ separados contra o coronavírus”, que funciona como corpo do texto ou ainda como slogan; 3) o nome da agência PS MEDIA, que funciona como marca e assinatura do texto.

Em terceiro lugar, vemos a elaboração de um diálogo simulado, uma interpelação direta do próprio texto ao destinatário, mediante o recurso à primeira pessoa do singular e à forma de tratamento de 3ª pessoa gramatical (com valor de segunda no discurso), no enunciado “Eu tô aqui porque sou um outdoor. E você tá fazendo o quê na rua?”. Esta réplica de um diálogo se caracteriza, também, pelo emprego de marcas da oralidade e de um discurso coloquial; em concreto, formas abreviadas do verbo estar (produzidas pelo processo de aférese) e a inversão da ordem canônica da interrogativa [pronome – sujeito – verbo] para a estrutura coloquial [sujeito – verbo – pronome]: “você tá fazendo o que”. Além disso, interessa observar o jogo de palavras construído no enunciado “Todos ~~juntos~~ separados contra o coronavírus”, que só é compreensível por quem tem o conhecimento prévio sobre a época de isolamento social físico obrigatório. O emprego da marca semiográfica de um termo riscado “~~juntos~~” com o acréscimo do antônimo “separados” (colocado sobre o enunciado, em tipografia de maior tamanho e letras maiúsculas) produz um efeito de coexistência das duas expressões: “todos juntos contra X” e “todos separados contra X”. A ideia de ser preciso se juntar para lutar contra alguma coisa não se substitui, mas a palavra riscada e substituída pelo antônimo produz um novo sentido: para lutarmos juntos, é preciso estarmos separados. Essa proposição se vincula à pergunta sobre o que o destinatário/leitor está fazendo na rua e leva à conclusão de que essa pessoa não deveria estar na rua, para manter a separação (o isolamento físico obrigatório).

Vejam, agora, o Exemplo 2 (ver Tabela 5). Este caso – que também comento de forma breve e, por isso, injusta – interessa porque mostra um gênero textual e uma problemática de análise totalmente

---

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, a notícia disponível em <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/empresa-de-outdoors-entra-na-campanha-contra-o-virus-fique-em-casa/>

diferente, mas permite destacar de igual modo a necessidade de se realizar uma análise descendente dos textos.

**Tabela 5.** Canção “Tanto mar” de Chico Buarque

<b>TANTO MAR</b> Chico Buarque	
<b>1975 (primeira versão)</b>	<b>1978 (segunda versão)</b>
Sei que estás em festa, pá Fico contente E enquanto estou ausente Guarda um cravo para mim	Foi bonita a festa, pá Fiquei contente E inda guardo, renitente Um velho cravo para mim
Eu queria estar na festa, pá Com a tua gente E colher pessoalmente Uma flor do teu jardim	Já murcharam tua festa, pá Mas certamente Esqueceram uma semente Nalgum canto do jardim
Sei que há léguas a nos separar Tanto mar, tanto mar Sei também quanto é preciso, pá Navegar, navegar	Sei que há léguas a nos separar Tanto mar, tanto mar Sei também quanto é preciso, pá Navegar, navegar
Lá faz primavera, pá Cá estou doente Manda urgentemente Algum cheirinho de alecrim	Canta a primavera, pá Cá estou carente Manda novamente Algum cheirinho de alecrim

Fonte: <http://www.chicobuarque.com.br/obra/cancao/147>

Neste caso, vemos duas versões de uma “mesma” canção do Chico Buarque, “Tanto mar”<sup>9</sup>. Na aula da disciplina “Compreensão de textos em português”, iniciamos a reflexão colocando as seguintes perguntas: 1) Por que há duas versões da mesma música? 2) Em que se diferenciam essas duas versões?

A problemática que se coloca aqui tem a ver com a complexa questão das versões de um texto: é um mesmo texto em dois estados diferentes? São dois textos diferentes com o mesmo nome e o mesmo autor? E, finalmente, em que se diferenciam esses textos ou essas duas versões?

Para abordar o problema colocado, iniciamos o caminho necessariamente pesquisando aspectos socio-políticos e culturais da época de produção e circulação original dos textos. Assim, devemos situar a produção do texto de 1975 no contexto marcado por dois acontecimentos particularmente relevantes do

<sup>9</sup> É possível assistir um vídeo da versão de 1975 em <https://www.youtube.com/watch?v=hdvheuHhF2U> e um vídeo da versão de 1978 em <https://www.youtube.com/watch?v=ST30-i7cZJk>.

período relativo à circulação da música: em Portugal, o governo de Salazar e a chamada “Revolução dos cravos”, do dia 25 de abril de 1974; no Brasil, o contexto de uma ditadura militar que iria de 1964 a 1985.

No site oficial do autor, há um breve comentário sobre esta obra, mostrando a necessidade de se compreender a relevância do contexto que mencionamos:

A letra de Tanto mar, uma saudação à Revolução dos Cravos - que depusera a ditadura salazarista em Portugal - é proibida pela censura e Chico grava um compacto em Portugal incluindo a canção aqui proibida. Anos depois a música seria liberada, mas Chico refaz a letra em função dos rumos tomados pela revolução portuguesa. (<http://www.chicobuarque.com.br/vida?Decada=1970>)

O mesmo site informa, então, que a letra de 1975 teria sido vetada pela censura, sendo a gravação realizada apenas em Portugal e que a letra de 1978 sofreu modificações que teriam a ver com o novo contexto de produção (ou talvez de retextualização, no sentido de Marcuschi, 2001).

Dos muitos aspectos linguísticos-discursivos que se poderiam referir na comparação dos dois textos ou das duas versões da música, vou mencionar alguns que analisamos especificamente na aula com os/as futuros/as docentes de PLE.

a) Os tipos discursivos:

A categoria tipos de discurso ou tipos discursivos foi proposta e desenvolvida no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo para dar conta de certas formas de configuração dos discursos que se identificam mediante um conjunto de características linguísticas específicas (ver BRONCKART, 1999, p. 137-216 e MIRANDA, 2010, p. 136-143, entre outros). Nessa perspectiva se definem quatro tipos discursivos: discurso interativo, relato interativo, narração e discurso teórico. Esta categoria permite descrever certo funcionamento dos discursos nos textos.

No caso dos textos ou versões em análise, observamos que a versão de 1975 mobiliza um discurso interativo, marcado pela ocorrência de verbos no presente e unidades com valor dêitico (por exemplo, verbos e pronomes na primeira e na segunda pessoa). Já na versão de 1978, vemos a presença do relato interativo, com unidades dêiticas, mas verbos no pretérito. Isto pode ser visto logo nos dois primeiros versos dos textos: “Sei que estás em festa, pá / Fico contente”, na primeira versão, e “Foi bonita a festa, pá / Fiquei contente”, na segunda. Como é evidente, a reformulação do discurso (no presente) para o relato (no passado) se baseia na passagem temporal que vai de 1974/1975 a 1978, mas em ambos os casos se mantêm a marca da interatividade, que permite construir um efeito de certo ar epistolar no texto.

b) A relação Brasil/Portugal e os acontecimentos da época

Se o texto pode ser visto como uma saudação à Revolução dos Cravos, como se diz na citação acima, é porque há marcas explícitas dessa ação. Mais ainda, verificamos dois eixos que permitem observar como no texto se coloca a relação entre um enunciador brasileiro e um destinatário português.

Por um lado, aspectos linguísticos da variedade europeia da língua portuguesa; por outro lado, marcas da localização espacial e temporal dos interlocutores.

Em relação à língua, observamos nas duas versões o uso do vocativo “pá”, que é característico de certo discurso coloquial em Portugal (MARQUES, 1993), e da segunda pessoa gramatical, com valor de forma de tratamento informal, que exprime proximidade, amizade. Esses dois traços (vinculados ao destinatário e não ao enunciador, curiosamente), remetem para uma relação próxima e afetiva.

Quanto às marcas da localização espacial e temporal, vemos o emprego de “lá” (que remete para Portugal) associado à ideia de primavera e festa, e “cá” (que remete para o Brasil) vinculado à ideia de doente e carente. Interessa observar, ainda sobre este aspecto, que a referência à “primavera” em Portugal joga duplamente com a ideia da primavera real (a estação do ano) e simbólica (o renascer político). A passagem do tempo se marca também por certos elementos do conteúdo proposicional, como por exemplo, na substituição de “estás em festa” por “já murcharam tua festa”.

c) Alusões intertextuais:

Um outro aspecto que deve ser observado nos textos é o modo como se exploram certas alusões intertextuais. Assim, em ambas as versões há uma alusão ao poema “Navegar é preciso”, do poeta português Fernando Pessoa: “Sei também quanto é preciso, pá / Navegar, navegar”.

Além disso, na segunda versão há alusões à primeira versão, que aparecem como uma retomada que cria um efeito de continuação entre uma versão e a outra. Assim, por exemplo, “E inda guardo, renitente / Um velho cravo para mim” retoma os versos “E enquanto estou ausente / Guarda um cravo para mim”; ou ainda, os versos “Manda novamente / Algum cheirinho de alecrim” retomam os anteriores “Manda urgentemente / Algum cheirinho de alecrim”.

Com estes dois exemplos de análises textuais, apresentados aqui de forma breve, quis mostrar como é necessário partir de uma contextualização clara dos textos para, depois, aprofundar aspectos da organização semiolinguística e discursiva. É esse percurso descendente que considero fundamental e necessário para a formação de professores/as de português capazes de refletir criticamente sobre os textos e sua relação profunda com a cultura, a sociedade e a época em que são produzidos e circulam.

## Considerações finais

Neste artigo propus uma reflexão sobre a prática da análise de textos na formação de docentes de português como língua estrangeira. Para isso, comecei definindo o que se pode entender por texto e por análise de textos. Depois, situei a problemática no caso particular da formação de professores de

português na Universidad Nacional de Rosario, na Argentina. Finalmente, mostrei uma proposta de inserção da problemática da análise textual na formação docente e um possível percurso de análise de textos, na base da perspectiva teórica-epistemológica e metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo.

Podemos retomar, agora, as três perguntas colocadas na introdução. Por que os/as (futuros/as) professores/as precisam saber analisar textos? O que significa em concreto realizar uma análise de textos? Como esse saber (e saber-fazer) pode estar integrado à formação inicial dos/as professores/as?

A análise de textos é uma prática corrente e necessária da atividade docente. Por isso, na formação de professores/as de português na UNR dedicamos uma disciplina específica ao desenvolvimento da capacidade de compreender textos. Esta capacidade não implica apenas poder entender os conteúdos proposicionais que os textos veiculam. Aliás, além da compreensão desses conteúdos, é fundamental nesta etapa da formação inicial dos/as professores/as desenvolver a capacidade de compreensão do funcionamento dos textos em situações concretas e do papel dos mecanismos de organização semiótica para a construção de sentidos.

A perspectiva interacionista sociodiscursiva permite pensar a análise de textos como uma atividade situada. Assim, a consideração do ambiente natural de produção/circulação dos textos (contexto físico-psicossocial) cria condições para explorar a complexidade do objeto-texto. A abordagem descendente proposta para a análise textual implica, primeiramente, situar o texto (em seu quadro socio-histórico e cultural) para depois realizar as caracterizações dos elementos e mecanismos semiolinguísticos que participam na (e possibilitam a) construção de sentidos.

Na formação de professores/as, a prática da análise de textos deve permitir explorar as relações entre textos/contextos diversificados, observando sempre o texto como um objeto empírico e singular que não está constituído apenas de língua, mas também de múltiplas referências e ligações extralinguísticas (sociais, históricas, culturais...).

## Referências

- ADAM, J. M. Plano de texto. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. Dicionário da Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2004.
- ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Pandaemonium, v. 20, n.31, p.1-29, 2017.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. Introducción a la lingüística del texto. Barcelona: Ariel, 1997.
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J-P. Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. In Texto! vol. XIII, 1. Disponível em [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart\\_rastier.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf), 2008.

- BRONCKART, J-P. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 2004.
- CONTE, M. E. *La linguística testuale*. Milano: Campi del sapere/Feltrinelli, 1989.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA, S. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, 2009.
- DOLZ-MESTRE, J., GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: L. BUENO & T. da COSTA-HÜBES C. *Gêneros Oraís no Ensino*. Campinas: Mercado de Letras, , p. 23-56, 2015.
- KOCH, I. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, p.71-86, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Brasil: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Brasil: Parábola, 2008.
- MARQUES, M. L. B. e M. Os bordões do português falado contemporâneo: Análise de dois exemplos: “não é” e “pá”. *Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa)*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1993.
- MIRANDA, F. As dimensões interlinguística e intercultural em livros didáticos de português para hispanofalantes. In VASCONCELOS, S. I.C. C. de (Org.) *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 161-175, 2019.
- MIRANDA, F. Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. *EntreLínguas*, 1(2), 291-310, 2015.
- MIRANDA, F. Los géneros: una perspectiva interaccionista. In: SHIRO, M.; CHARAUDEAU, P.; GRANATO, L. (eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 2012.
- MIRANDA, F. *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG-FCT, 2010.
- SCHMIDT, S. J. *Linguística e Teoria de Texto*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.
- VOLOSHINOV, V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot, 2009.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.