



Licenciatura em Letras

Língua Portuguesa
modalidade a distância

Disciplina
Compreensão e
Produção de Textos

MATERIAL DIDÁTICO
ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Iaci de Nazaré Silva Abdon
Fátima Cristina da Costa Pessoa

REVISÃO

Ana Lygia Almeida Cunha

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Oficina de Criação | UFPA

Reimpressão 2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA, Belém-PA

Abdon, Iaci de Nazaré Silva

Compreensão e produção de textos/Iaci de Nazaré Silva Abdon e Fátima
Cristina da Costa Pessoa. Belém, EDUFPA, 2008 v.4

Textos didáticos do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Língua
Portuguesa – modalidade a distância.

160 páginas

ISBN: 978-85-247-0458-1

1. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 2. Ensino a distância.

I. Pessoa, Fátima Cristina da Costa. II. Título.

CDD.20.ed.469.07

Iaci de Nazaré Silva Abdon
Fátima Cristina da Costa Pessoa



Licenciatura
em Letras
Língua Portuguesa
modalidade a distância

Disciplina
Compreensão e
Produção de Textos



editRedi

Assessoria de Educação a Distância - UFPA

Belém-Pa
2012

volume 4

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MEC

José Henrique Paim Fernandes

SECRETÁRIO DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SERES/MEC)

Luis Fernando Massonetto

DIRETOR DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Hélio Chaves Filho

DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA CAPES

João Carlos Teatini

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Carlos Edilson de Almeida Maneschy

VICE-REITOR

Horácio Schneider

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Marlene Rodrigues Medeiros Freitas

ASSESSOR ESPECIAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

José Miguel Martins Veloso

DIRETOR DO INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Otacílio Amaral Filho

DIRETOR DA FACULDADE DE LETRAS

Thomas Massao Fairchild

COORDENADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – MODALIDADE A DISTÂNCIA

Alzerinda de Oliveira Braga

Parcerias

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA

PREFEITURA MUNICIPAL DE D. ELISEU

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAUAPEBAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAILÂNDIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCUMÃ

SUMÁRIO

Unidade 1 - O Texto.....11

Atividade 1 - A Lingüística Textual.....13

Atividade 2 - O que é o Texto.....25

Unidade 2 - O Processamento Textual.....45

Atividade 3 - A Lingüística Textual: Estratégias Sociointeracionais, Cognitivas e Textualizadoras.....47

Unidade 3 - Os Gêneros Textuais.....79

Atividade 4 - Os Gêneros e os Tipos Textuais.....81

Atividade 5 - Modalidades de Expressão dos Gêneros: Oralidade e Escrita.....109

Unidade 4 - A Infra-Estrutura do Texto.....133

Atividade 6 - O Plano Geral do Texto.....135

Atividade 7 - O Narrar e o Expor.....149

APRESENTAÇÃO

A disciplina Compreensão e Produção de Textos inaugura o segundo módulo do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – na Modalidade a Distância.

Esta disciplina, que tem como objeto de estudo o texto, objetiva expor, em parte, o conhecimento que tem sido construído sobre essa unidade da língua. A construção desse conhecimento tem envolvido diferentes questões que os lingüistas têm procurado responder: O que se entende por texto? Como se constitui formalmente um texto? Quais suas dimensões de organização? Que tipos de conhecimento estão envolvidos no processo de construção dos sentidos? Como se organizam as modalidades de expressão oral e escrita? Que mecanismos estão envolvidos no processo de construção/recepção dos sentidos do texto? Como se distinguem os textos em vista de suas peculiaridades funcionais, isto é, de sua relação com as práticas socioculturais? Nossa intenção é que, ao concluir a disciplina, você esteja orientado quanto às respostas formuladas para essas questões.

O conteúdo da disciplina está dividido em quatro Unidades, que se subdividem em sete Atividades, conforme o sumário deste material. As informações que se apresentam devem ser vistas como um caminho que se abre para que outras mais informações sejam buscadas nas obras que integram a área da lingüística de texto e de disciplinas afins.

Para o bom funcionamento da disciplina, procure proceder à leitura dos textos das atividades cuidadosamente antes dos encontros presenciais previstos no Curso. Sempre anote suas dúvidas para discuti-las com o tutor presencial ou com o tutor a distância, ou, ainda, com o coordenador da disciplina. Lembre-se de que o bom desempenho neste, ou em qualquer módulo, depende de que você dedique tempo à leitura do material e ao desenvolvimento do exercício, bem como interaja não só com os tutores, mas também com colegas que dividem com você este percurso para a aquisição de conhecimentos, na área na qual fizeram opção de qualificar-se.

O TEXTO

u n i d a d e 1

A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

a t i v i d a d e 1

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- distinguir o objeto de estudo da lingüística textual, conforme os diferentes momentos teórico-metodológicos que se identificam no desenvolvimento desse campo de estudo;
- reconhecer as tarefas da lingüística textual;
- identificar pontos de contato e diferenças entre a lingüística textual e outras disciplinas orientadas para a abordagem do texto/discurso.

Nesta atividade, você terá contato com uma área de estudos da linguagem que se constituiu a partir da década de 60 (séc. XX), momento em que alguns lingüistas assumiram como objeto de estudo o texto. Desde a sua inauguração até hoje, essa área de estudos, denominada de lingüística de texto (LT), vem contribuindo para a compreensão de questões referentes à organização e ao funcionamento do texto. Como estudante de Letras, você deverá se familiarizar com pressupostos teóricos, conceitos, procedimentos de análise que são propostos por estudiosos dessa modalidade da lingüística.

Vamos conhecer, então, quais são as contribuições da LT para o esclarecimento do que é um texto. Chegar a esse conhecimento implica desvendar fatores que explicam como os usuários da língua compreendem e produzem textos nas mais diferentes situações em que o sistema lingüístico é usado como mediador entre as intenções e ações humanas.

Para que fique claro o que é a LT, vamos começar com um breve histórico desta disciplina, construído com base em informações de pesquisas publicadas por Conte (1977), Marcuschi (1983), Fávero & Koch (1983) e Koch (1989).

A LT começou a se desenvolver na Europa no final dos anos 60, como já dissemos. Surgiu como uma nova perspectiva para os estudos da linguagem, seja quanto ao seu objeto, seja quanto ao seu método de trabalho: o texto passa a ser visto como unidade de análise. É bom lembrar que antes desse momento a lingüística geral considerava como sua unidade maior de estudo a sentença (ou frase), procurando estudá-la, conforme a perspectiva teórico-metodológica, ora enfatizando o aspecto formal (estrutural), ora o funcional (a frase no seu contexto de uso), ora a competência gramatical dos falantes para construir frases em número ilimitado em sua língua.

O surgimento desta disciplina deve-se, sobretudo, a lingüistas anglo-germânicos. A partir deles, inicia-se a tarefa de expor os princípios constitutivos do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. É importante destacar que, paralelamente ao desenvolvimento da LT, têm-se fortalecido e ampliado, no campo da Lingüística, outras modalidades de estudos voltadas para fenômenos que ultrapassam os limites da frase, como o texto e o discurso, e interessadas menos nos produtos (as unidades lingüísticas

em si mesmas) e mais nos processos: a enunciação, a interlocução e suas condições de produção. Esses estudos são os que se conhecem sob a denominação de Análise do Discurso, Teorias da Enunciação, Pragmática, Análise da Conversação, e todos estes, juntamente com a LT, convidam-nos a incluir no campo de nossas reflexões fenômenos antes não considerados como propriamente lingüísticos.

Prosseguindo com o histórico da LT, cumpre referir a distinção apresentada por Conte (1977) a respeito do percurso feito pela disciplina em diferentes gerações de estudiosos.

A autora situa o desenvolvimento dessa modalidade de estudo em três momentos e esclarece que essa distinção não é cronológica – não são etapas de uma sucessão temporal –, mas, sim, tipológica, ou seja, é uma distinção que considera modos diferentes de conceber o objeto de estudo da LT e as tarefas que lhe cabe desenvolver. Entende-se, então, que esses três momentos se orientam por diferentes pressupostos teórico-metodológicos.

Vamos identificar esses momentos. Para isso transcrevemos passagens do texto de Marquesi (1995), em que a autora expõe o percurso teórico-metodológico da LT, com base no que propõe Conte (1977). A cada passagem transcrita, acrescentamos breve comentário sobre o que diz a autora:

(i) No primeiro momento – o da pesquisa **transfrástica** – o objeto de indagação [da LT] não é o texto em si mesmo, mas os tipos de ligação entre enunciados em uma série de enunciados.

Neste sentido, coloca-nos Conte que a maior parte das pesquisas transfrásticas diz respeito às relações referenciais – em particular, a identidade referencial ou co-referência –, considerada como constitutiva da coerência de um texto: vários constituintes lingüísticos denotam uma única entidade (referência). (MARQUESI, 1995, p.14).

Sobre o primeiro momento – o da análise transfrástica – entende-se que este se caracteriza como uma fase preparatória para um outro momento mais complexo da LT. Essa é a fase em que os estudiosos concebem que o objeto de estudo da disciplina em questão é o texto na sua microestrutura, ou seja, na sua organização material, que é resultado, o mais das vezes, da articulação de enunciados (veremos depois que um texto não se define por sua extensão). Interessa, assim, aos lingüistas, nesse momento, investigar mecanismos de **textualização**, quer dizer, o conjunto de recursos pelos quais se faz a tessitura do texto, que têm sido reconhecidos como recursos coesivos.

(ii) No segundo momento – o das gramáticas textuais – sua razão de ser se deve à sua capacidade [da LT] de explicar fenômenos lingüísticos inexplicáveis segundo uma gramática do enunciado. E o que a legitima, segundo Conte, “é a descontinuidade entre enunciado e texto, a diferença qualitativa (e não meramente quantitativa) entre enunciado e texto”. (MARQUESI, 1995, p. 15)

Sobre esse segundo momento, entende-se que é aquele em que a LT, reconhe-

TRANSFRÁSTICA

Tipo de relação que extrapola o interior da frase; ou melhor, que se realiza entre frases ou entre conjunto de frases.

TEXTUALIZAÇÃO

Processo de construção da materialidade lingüística do texto.

COMPONENTE CO-TEXTUAL

Informações que estão contidas no próprio texto, no entorno de cada enunciado.

COMPONENTE CON-TEXTUAL

Situação imediata (lugar e tempo da interação) ou mediata (dados históricos, sociais, culturais) de que o texto é parte.

cendo que um texto não é meramente um produto (conjunto de enunciados), assume como objeto a competência textual, o que vai criar para os lingüistas de texto novas perspectivas de abordagem que o momento anterior da LT não comportava. Construir uma gramática textual impunha aos estudiosos novas tarefas, a saber: (i) determinar o que faz de um conjunto de enunciados um texto, ou seja, esclarecer quais são os princípios de constituição do texto, (ii) revelar em que consiste a coerência de um texto; (iii) delimitar critérios para a delimitação de um texto; (iv)

diferenciar, no texto, suas várias espécies, ou seja, procurar critérios para distribuição dos textos em classes de gêneros.

Entre os representantes desse momento teórico-metodológico, responsáveis pelo desenvolvimento dos principais modelos, conforme aponta Conte, estão Van Dijk, Rieser e Petofi. O primeiro – Van Dijk – trouxe como contribuição a distinção entre estrutura textual profunda e estrutura textual superficial, que se associa, por sua vez, à distinção entre macroestrutura e microestrutura, respectivamente. O segundo – Rieser – propôs a princípio a construção de um modelo teórico baseado na concepção de que uma gramática textual é modelada sobre uma gramática gerativa. Posteriormente abandonou a tentativa de construir esse modelo e procurou substituí-lo por outro que tivesse maior poder explicativo. O terceiro – Petofi –, por sua vez, propõe um modelo que já sinaliza a transição para o outro momento da LT. Para esse autor, a gramática textual é apenas um dos componentes de toda a teoria do texto que ele projeta, na qual distingue um componente **co-textual** e um componente **con-textual**. É o terceiro momento – denominado de teoria do texto – aquele em que os estudiosos sentem necessidade de abordar o texto em seu contexto de uso, ou seja, em seu contexto pragmático.

(iii) Segundo Conte, esse terceiro momento refere-se ao tratamento do texto em seu contexto pragmático. Nesse âmbito, a pesquisa se estende do texto ao contexto, ou, no dizer de Petofi, do cotexto (regularidade interna do texto) ao con-texto (conjunto de condições, externas ao texto, da produção de texto, de sua recepção, de sua interpretação). (MARQUESI, 1995, p. 16)

Resumindo-se o que se disse sobre os três momentos da LT, estes se distinguem porque correspondem a recortes diferentes do que deve ser considerado objeto dessa disciplina. Assim, pode-se dizer que o primeiro momento da LT se volta para a organização da superfície do texto, procurando ver quais recursos lingüísticos concorrem para a articulação entre segmentos do texto; o segundo momento se orienta para o esclarecimento de fatores da textualidade, que respondem pela produção, recepção e funcionamento do texto, buscando-se, em última análise, explicitar em que consiste

o que se chama de competência textual (o que impõe a tarefa de construir um modelo que explicita regras relacionadas à “boa formação de um texto”); o terceiro momento se propõe a desvendar aspectos da competência comunicativa do falante/ouvinte, alçando-se à tarefa de explicar como o texto funciona nas diversas situações de interação, o que impõe considerar não mais somente o texto como unidade lingüística, mas, sobretudo, como atividade pela qual o produtor e o receptor constroem, conjuntamente, sentidos plausíveis para as manifestações lingüísticas.

Conhecida a trajetória teórico-metodológica da LT, vamos, então, procurar refletir sobre a relação que essa disciplina estabelece com outras que também assumiram a tarefa de enfrentar o estudo de fenômenos que não podem ser observados no nível do enunciado considerado como unidade sintática e examinado na sua organização interna, apenas.

De forma resumida, pode-se dizer que a LT ocupa-se do texto observando como se processam, por meio dele, os sentidos (quer na produção, quer na recepção). Melhor dizendo, a LT procura identificar as estratégias (mobilização de tipos de conhecimento) relacionadas à organização do texto na sua superfície lingüística, por meio de recursos que envolvem o léxico e a gramática (o que tradicionalmente ficou conhecido como mecanismos de coesão), mas também as estratégias relativas à cognição propriamente dita (mobilização de informações organizadas na memória) e as referentes ao bom êxito das relações humanas que se estabelecem por meio da linguagem nas mais diversas práticas sociais (mobilização de estratégias referentes ao conhecimento de regras sociais de uso da linguagem).

Dissemos, acima, que a LT se relaciona, por certa afinidade, com outras disciplinas, que são identificadas a seguir:

1) Análise do Discurso (AD)

Embora existam definições bastante variadas sobre a AD, esta pode ser especificada, nos termos de Maingueneau (2000), como

a disciplina que, em vez de proceder a uma análise lingüística do texto em si ou uma análise sociológica ou psicológica de seu contexto, visa a articular sua enunciação [do texto] sobre um certo lugar social. Ela está, portanto, em relação com os gêneros de discurso trabalhados nos setores do espaço social (um café, uma escola, uma loja...) ou nos campos discursivos (político, científico...).

A análise do discurso pode, então, interessar-se pelo mesmo corpus que a sociolingüística, a análise conversacional etc., mas, apoiando-se nas disciplinas vizinhas, ela adota um ponto de vista diferente. O estudo de uma consulta médica, por exemplo, conduz à consideração das regras do diálogo (objeto da análise conversacional), às variedades lingüísticas (objeto da sociolingüística), aos modos de argumentação (objeto da retórica) etc., mas essas diferentes contribuições são integradas pelos analistas do discurso. (MAINGUENEAU, 2000, p. 13-14)

BOA FORMAÇÃO DO TEXTO

Pela expressão “boa formação de um texto” não se deve entender tratar-se de um texto que obedeça às normas da gramática padrão, mas, sim, de um texto que satisfaz à necessidade de coerência e clareza.

2) Sociolinguística

Para entendermos o que constitui o objeto de investigação dessa disciplina, vamos-nos valer da contribuição de Bright (1974):

[...] ela [a sociolinguística] deve “demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social. Ou seja, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade”. (BRIGHT 1974, p, 23).

Da passagem acima, entende-se que o objeto de estudo da sociolinguística é a diversidade linguística, fenômeno natural em qualquer língua. Existe, de fato, um conjunto de fatores socialmente definidos, com os quais se supõe que a diversidade linguística esteja relacionada. A sociolinguística não se confunde com a LT, pois enquanto esta trata de esclarecer o que é um texto, aquela (a sociolinguística) se constitui como uma área dentro da Linguística para tratar, especificamente, das relações entre linguagem e sociedade.

3) Análise da Conversação (AC)

Para entendermos o que constitui o campo de abrangência dessa disciplina, atentemos para o que diz Marcuschi (1991, p. 6-7), um dos grandes divulgadores dessa modalidade de estudo no Brasil:

A Análise da Conversação (AC) iniciou-se na década de 60 na linha da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva e preocupou-se, até meados dos anos 70 sobretudo, com a descrição da estrutura da conversação e seus mecanismos organizadores. Norteou-a o princípio básico de que todos os aspectos da ação e interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização estrutural convencionalizada e institucionalizada. Isto explica a predominância de estudos eminentemente organizacionais da conversação.

Hoje, tende-se a observar outros aspectos envolvidos na atividade conversacional. Segundo J.J. Gumperz (1982), a AC deve preocupar-se sobretudo com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos [gestos, olhar, entonação, volume da voz etc.] e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação seja bem sucedida. Esta perspectiva ultrapassa a análise de estruturas e atinge os processos cooperativos presentes na atividade conversacional: o problema passa da organização para a interpretação.

[...]

A rigor, a AC é uma tentativa de responder a questões do tipo: como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo de forma coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?

Como você vê, no texto de Marcuschi, há uma disciplina que tem como objeto de estudo a conversação, ou seja, uma manifestação de uso da linguagem em que duas ou mais pessoas alternam suas falas para trocar os mais diferentes tipos de experiência,

e alcançar algum propósito, conforme o contexto sociocultural em que se desenvolve a conversação. Esta disciplina não se confunde com a LT, pois, embora ambas tenham em comum o fato de que seu interesse é por fenômenos que só se constatarem na dinâmica do uso da língua, a LT se debruça sobre qualquer gênero de texto para desvendar como, por meio dos recursos da língua e de conhecimentos de mundo e de regras sociais de uso da linguagem, o produtor/receptor é capaz de construir sentido(s) para os textos.

4) Retórica

Trata-se de uma disciplina cuja origem é anterior ao surgimento da Linguística, como ciência da linguagem. A Retórica surgiu na Antigüidade, como parte dos estudos de linguagem desenvolvidos por gregos e romanos, objetivando identificar em discursos os chamados recursos retóricos, entre os quais a linguagem figurada e outros expedientes (não-lingüísticos) que possibilitam alcançar a persuasão. Além do legado que nos deu pela apreensão das chamadas figuras de linguagem, a Retórica traz grande contribuição ao estudo da argumentação, que é um dos fenômenos pelo qual também, hoje, lingüistas se interessam, com o propósito de constatar que recursos propriamente lingüísticos (unidades da língua) podem ser empregados como expediente para argumentar com eficiência, e, por conseguinte, alcançar um público-alvo.

Nota-se, a respeito da Retórica, que esta também toma como referência de estudo o texto, para alcançar objetivos que são diferentes daqueles a que se propõem os lingüistas de texto.

EXERCÍCIO

A resolução do exercício abaixo ajudará a fixar conhecimento sobre o assunto abordado nesta atividade. Responda ao que é solicitado e apresente seu trabalho ao tutor no próximo encontro presencial.

1 Elabore um quadro sinóptico (quadro resumo) dos três momentos do percurso teórico-metodológico da LT.

2 Considerando os diferentes momentos teórico-metodológicos da LT, julgue como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmativas abaixo:

(I) A LT, no primeiro momento, abordou o texto na sua organização interna, observando os elos semântico-sintáticos entre os segmentos do texto. ()

(II) A LT, no primeiro momento, analisou o texto apenas na sua dimensão lingüística, deixando de observar estratégias cognitivas (relacionadas ao conhecimento organizado na memória) e estratégias sociointeracionais (relacionadas às regras sociais que regem o uso da linguagem). ()

(III) Ao se construir o segundo momento da LT, os lingüistas de texto deixaram de se interessar pelos fenômenos relacionados com a organização interna do texto, por considerar um tipo de estudo irrelevante. ()

(IV) No terceiro momento da LT, o texto passa a ser considerado não só na sua dimensão lingüística, mas também na dimensão pragmática. Há interesse de observar, por exemplo, as estratégias que o produtor de texto mobiliza para evitar mal-entendidos ou esclarecer como quer ser entendido. ()

(V) Em um de seus momentos teórico-metodológicos, ao considerar que a interação verbal constitui a realidade essencial da linguagem, a LT aproximou-se de outras disciplinas que também assumem esse pressuposto, como é o caso da Análise do Discurso, da Análise da Conversação. ()

3 Procure depreender da leitura dos textos desta atividade quais são as tarefas da LT.

4 Com base na leitura complementar, a seguir, apresente a diferença entre os três tipos de competência mobilizados na interação verbal.

LEITURA COMPLEMENTAR

O texto selecionado para leitura complementar da Atividade 1 é parte da conferência proferida por Maria da Graça Val, docente da Universidade Federal de Minas Gerais, durante o IV Fórum de Estudos Lingüísticos, sediado no Rio de Janeiro.

Textualidade

O conceito de textualidade, desde os primeiros momentos da Lingüística Textual (LT), tem sido entendido como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases.

A LT começou a se desenvolver na Europa a partir do final dos anos 60, sobretudo entre os anglo-germânicos, e tem se dedicado a estudar os princípios constitutivos do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. Paralelamente ao desenvolvimento dessa teoria, do final da década de 60 até nossos dias, têm se fortalecido e se ampliado, no campo da Lingüística, os estudos voltados para fenômenos que ultrapassam os limites da frase, como o texto e o discurso, e interessados menos nos produtos e mais nos processos – a enunciação, a interlocução e suas condições de produção. Parece propício, portanto, neste momento, retomar o conceito de textualidade e repensá-lo, levando em conta contribuições advindas de lugares diferentes, como a Análise do Discurso, as teorias da enunciação, a Pragmática, a Análise da Conversação, os estudos sobre a língua falada, que nos convidam a incluir no campo de nossas reflexões fenômenos antes não considerados como propriamente lingüísticos.

Para atingir esse objetivo, um bom começo pode ser fazer um rápido panorama das tendências mais marcantes no interior da própria Lingüística Textual. Já em 1977, Maria-Elisabeth Conte apontou, no desenvolvimento da LT, três “momentos

tipológicos”, isto é, três perspectivas de estudo, mais do que três etapas cronológicas, já que muitas reflexões e discussões ocorreram até simultaneamente, embora privilegiando enfoques e objetos diferentes.

A primeira vertente, caracterizada pela análise “transfrástica”, focaliza as relações entre os enunciados de uma seqüência, interessando-se por questões como a correferência, o emprego do artigo, a correlação entre os tempos e modos verbais, que hoje identificamos como atinentes à coesão textual. Essa vertente surge a partir da constatação de que há fenômenos sintáticos que não podem ser suficientemente entendidos quando se toma a frase como unidade máxima de análise: como explicar a presença de um artigo definido, ao invés de um indefinido, ou o emprego de determinado tempo e modo verbal, ou a própria ordem dos sintagmas numa sentença efetiva, por exemplo, sem considerar, pelo menos, a seqüência de enunciados que compõe o contexto lingüístico em que esses fenômenos ocorrem? Tanto em termos de regularidades estruturais quanto em termos de processos de geração de sentenças, tornou-se visível a existência de regras sintáticas que extrapolam a frase. Isso significa que, paradoxalmente, o interesse em explicar fenômenos do âmbito da frase levou a Lingüística a perceber a necessidade de ultrapassar esses limites, a voltar-se para as relações entre enunciados e a acabar assumindo o texto como objeto de estudo.

Um dos estudos importantes nesse momento foi o de Isenberg (1968), que, além de apontar questões sintáticas como as mencionadas acima, que constituiriam motivações empíricas para o investimento numa gramática do texto, chama a atenção para as possibilidades de relações semânticas entre enunciados não expressas por marcas lingüísticas de superfície. O autor postula a existência de procedimentos de textualização (entre os quais ele aponta doze tipos), que regulariam as relações possíveis entre os enunciados e permitiriam aos falantes gerar e reconhecer estruturas textuais subjacentes. Por exemplo: Isenberg (1968, apud Conte, 1977:72) explica a possibilidade de se articularem as sentenças da seqüência “O menino foi ao cinema. Alguém lhe deu o dinheiro” pelo princípio de textualização que ele denomina “conexão de pressupostos”, o qual permite que se estabeleça entre elas uma relação semântica do tipo “isso só foi possível porque”, embora essa interligação não esteja explícita, mas se faça pela conexão de pressupostos cognitivos e culturais, como os conhecimentos de que para entrar num cinema é preciso ter dinheiro para comprar um ingresso e que, normalmente, as crianças não têm seu próprio dinheiro.

A partir de discussões como essa, vai-se mudando o foco, da seqüência de enunciados para o todo do texto; da sucessão de formas sintáticas para a integração de elementos semânticos. A segunda vertente da LT passa a ver o texto, fundamentalmente, como uma unidade lógico-semântica. Ganha importância, então, a compreensão de que um texto é mais do que uma seqüência de enunciados concatenados, e que sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas (e pragmáticas) que promovem a integração entre os significados dos enunciados que o compõem (cf. Lang, 1973, apud Conte, 1977: 86-120).

O interesse dos teóricos da área se volta para a construção de gramáticas do texto, muitas delas de inspiração gerativista. Amplia-se o conceito **chomskyano** de competência lingüística para o de competência textual, capacidade que habilitaria os

NOAM CHOMSKY

Lingüista norte-americano que revolucionou os estudos da linguagem ao propor a chamada Teoria Gerativa, na década de 50 (séc. XX), com a intenção de explicar a competência inata do falante para gerar, em número infinito, frases de sua língua, com base em um número finito de regras sintático-semântico-fonológicas.

falantes a produzir, interpretar e reconhecer textos coerentes, a resumir e parafrasear textos, a perceber os limites e a completude ou incompletude de um texto, a atribuir título a um texto, identificando seu tópico central, bem como a produzir textos a partir de um título ou tema dado. A tarefa da gramática seria descrever e explicar a competência textual, estabelecendo os princípios constitutivos do texto, explicitando os critérios de sua delimitação e completude, determinando uma tipologia de textos.

(...)

No terceiro momento tipológico da LT, segundo Conte (1977), a tendência dominante é construir teorias de texto em que os aspectos pragmáticos assumem status privilegiado. O que ganha relevo é a compreensão de que a significação de um texto não se encerra nem se resolve nele mesmo, mas se produz na relação desse texto com o contexto em que ele ocorre, nas ações que, por ele, com ele ou nele, os falantes realizam. Para Schmidt (1973/1978:163-171), teórico representativo dessa vertente, a textualidade inclui tanto o aspecto lingüístico (sintático e semântico) quanto o aspecto social, e a dimensão sociocomunicativa tem primazia sobre as dimensões semântica e sintática. Esse autor conceitua texto como todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial ilocutório determinado. É somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocutória (sociocomunicativa) identificável por parte dos parceiros de comunicação envolvidos, que o conjunto dos enunciados lingüísticos vem constituir um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado conforme as regras constitutivas (= uma manifestação da textualidade).

Essa definição privilegia claramente a dimensão pragmática (i.e., ‘voltada para a ação’, para a ‘práxis’), na medida em que vê o texto verbal como um dos componentes de um jogo de atuação comunicativa e condiciona sua coerência à identificação, pelos parceiros, da função ilocutória intencionada pelo locutor. A significação do texto não se resumiria ao que ele “diz”, às informações que ele possa veicular, mas teria como componente fundamental as ações que o locutor realiza ao dizê-lo. Por exemplo, numa fala como “a música está muito alta” o sentido não se limitaria ao reconhecimento de uma afirmação sobre um estado de coisas, mas teria como componente decisivo a identificação do ato ilocutório de pedir que se abaixe o volume, realizado pelo falante. Uma teoria do texto, nesse quadro, buscaria explicar não mais a competência lingüística, nem mesmo a competência textual, mas sim a competência comunicativa, que diz respeito à capacidade de atuar com eficiência e eficácia em situações sociais de comunicação.

No panorama construído por Conte (1977), vê-se a alternância do foco de interesse nos estudos da LT: dos componentes sintáticos do texto, relativos a sua coesão, na primeira vertente, para a estruturação semântica, constitutiva da coerência, na segunda vertente, e para o funcionamento sociocomunicativo e pragmático, na terceira vertente.

Conte (1977) não chega a analisar e situar nesse quadro obras contemporâneas ou posteriores à publicação de seu trabalho e que se tornaram clássicas no campo da Lingüística Textual, como os livros *Cohesion in English*, de Halliday & Hasan (1976), e *Introduction to Text Linguistics*, de Beaugrande & Dressler (1981), e o artigo de Charolles (1978), *Introduction aux problèmes de la coherence des textes*.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- BENTES, Anna Christina. “Linguística textual”. In BENTES, Anna Christina, MUSSALIM, Fernanda (orgs.). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. Vol. 1 São Paulo: Cortez, 2001.
- CONTE, M. E. La linguística testuale. Milano: Feltrinelle Econômica, 1977.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. A linguística de texto: o que é e como se faz. Publicação da Universidade Federal de Pernambuco – Mestrado em Letras e Linguística. Série Debates, Recife, 1983.

COMPLEMENTAR

- ALKMIM, Tânia Maria. “Sociolinguística” (Parte 1). In MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRIGHT, W. “As dimensões da Sociolinguística”. In: FONSECA, M. S. & NEVES, M. F. (orgs.) Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. Dicionário de linguística e gramática. Petrópolis (RJ): Vozes, 1977.
- MAINGUENEAU, Dominique. Termos-chave da análise do discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1991 (Série Princípios).
- MARQUESI, Sueli C. Organização do texto descritivo em língua portuguesa. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- VAL, Maria da Graça. O conceito de textualidade. IV Fórum de Estudos Linguísticos. Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 21/10/1999.

RESUMO DA ATIVIDADE 1

A atividade focalizou a disciplina linguística de texto, com o objetivo de esclarecer que há, no campo dos estudos da linguagem, uma corrente de estudiosos que se ocupa do estudo do texto com a proposta de identificar não só fatores linguísticos envolvidos no processamento textual (produção e compreensão), mas também outros fatores de ordem sociocognitiva (conhecimento de mundo internalizado na memória e

conhecimento das regras que devem ser observadas quando interagimos por meio da linguagem nas situações sociais), que também concorrem para que o sentido do texto seja construído. Foi objetivo também dar conhecimento de que a lingüística de texto, em seu percurso como ciência, apresenta três momentos teórico-metodológicos distintos, que se complementam. A atividade expôs ainda a existência de disciplinas que têm afinidade, sob certa medida, com a lingüística de texto, sem se confundir com esta.

O QUE É O TEXTO

a t i v i d a d e 2

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- identificar a natureza do texto quanto ao seu aspecto formal;
- relacionar conceitos de texto a diferentes concepções de linguagem;
- identificar a diferença entre superestrutura, micro e macroestrutura do texto;
- identificar elementos paratextuais.

Conforme visto na atividade anterior, a lingüística textual (LT) tem como objeto de interesse o texto. Nesta atividade, vamos procurar saber mais sobre o que é o texto, tomando por referência as concepções diversas que têm sido formuladas para esclarecer o que faz de uma seqüência ou de seqüências lingüísticas um texto. Vamos começar observando que o texto pode ter as mais diversas formas de manifestação e pode ter tanto uma materialidade fônica (modalidade oral) quanto gráfica (modalidade escrita). Além disso, o texto pode ter diferentes estruturas (formas de organização) e pode ter extensões muito diferentes: alguns se constituem de um só enunciado, como é o caso, por exemplo, de anúncios publicitários, avisos, slogans; outros têm uma grande extensão, como é o caso dos textos que formam os capítulos de um livro. Preste, agora, atenção nos exemplos que seguem:

Texto 1

Tomou Doril a dor sumiu.

(texto publicitário)

Texto 2

O SHOW
O cartaz
O desejo
O pai
O dinheiro
O ingresso
O dia
A preparação
A ida
O estádio
A multidão
A expectativa
A música
A vibração
A participação
O fim
A volta
O vazio

(Texto retirado de KOCH; TRAVAGLIA, 1990)

Texto 3

O SHOW

Sexta-feira, Raul viu um cartaz anunciando um show de Milton Nascimento para a próxima terça-feira, dia 04/04/89, às 21 h, no ginásio do Uberlândia Tênis Clube na Getúlio Vargas. Por ser fã do cantor, ficou com muita vontade de assistir à apresentação. Chegando em casa, falou com o pai que lhe deu dinheiro para comprar o ingresso. Na terça-feira, dia do show, Raul preparou-se, escolhendo uma roupa com que ficasse mais à vontade durante o evento. Foi para o UTC com um grupo de amigos. Lá havia uma multidão em grande expectativa aguardando o início do espetáculo, que começou com meia hora de atraso. Mas valeu a pena: a música era da melhor qualidade, fazendo todos vibrarem e participarem do show. Após o final, Raul voltou para casa com um vazio no peito pela ausência de todo aquele som, de toda aquela alegria contagiante.

(Texto retirado de KOCH; TRAVAGLIA, 1990)

Texto 4

A vaguidão específica

“As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica”

(Richard Gehman)

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer qualquer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse para ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
- Você trouxe tudo pra cima?
- Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.
- Mas traga, traga. Na ocasião, nós descemos tudo de novo. É melhor senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.
- Está bem, vou ver como.

(Fernandes, Millôr – Trinta anos de mim mesmo. Círculo do Livro, p. 77)

(Texto retirado de KOCH; TRAVAGLIA, 1990)

Texto 5

A: O telefone! B: Estou no banho! A: Certo.

(Texto retirado de KOCH; TRAVAGLIA, 1990)

Texto 6

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da Relatividade o espaço é curvo. A geometria Rimaniana dá conta desse fenômeno. (Marcuschi – 1983:31)

(Texto retirado de KOCH; TRAVAGLIA, 1990)

Você deve ter notado que os exemplos acima confirmam o que se disse a respeito das variedades de formas possíveis para o texto. A essa propriedade de o texto poder ter formas de composição as mais diversas soma-se uma outra, a saber, o fato de que muitas são as funções que os textos podem ter nas mais diferentes situações sociais e domínios discursivos (político, religioso, científico, administração pública etc.) em que são produzidos. Agora, considere, a respeito dos exemplares de texto apresentados, o seguinte:

(i) O texto 1 constitui-se de um só enunciado. É um anúncio publicitário que serve à divulgação de remédio para controlar a dor. Nota-se que é um texto que explora a sonoridade como um recurso para chamar atenção para o produto e fixar no potencial consumidor a idéia de que tomar Doril resolverá seu problema com a dor.

(ii) O texto 2 apresenta uma construção atípica (diferente do que é mais usual), pois se constitui de uma seqüência de palavras que não se estruturam sintaticamente. O título “O show” e as palavras escolhidas para compor o texto ativam na mente do leitor um tipo de conhecimento de mundo, “guardado” na memória, que torna possível entender que as palavras ali enfileiradas, sem conexão formal entre elas, referem-se a um evento no mundo, que rotulamos de show.

(iii) O texto 3, da mesma maneira que o texto 2, trata de um show; no entanto tem uma organização diferente daquele: estrutura-se por meio de enunciados que são articulados uns aos outros como uma espécie de tecido que se vai alinhavando. A respeito desse texto, dir-se-á que ele tem uma tessitura fechada, nos termos de Halliday e Hansan (1976), uma vez que as relações entre as idéias são indicadas por algum elemento do léxico (nomes; verbos) ou da gramática (pronomes; conectivos; artigo definido).

(iv) O texto 4 expressa-se por uma forma de composição que chamamos de diálogo. A seu respeito, é importante observar que é um texto cujo sentido em parte não podemos processar, como leitores, pois nos faltam certos conhecimentos que são partilhados pelos dois interlocutores (duas mulheres) que participam da conversa, mas não por nós. Um texto como esse tem maior dependência do contexto situacional, pois faz referência direta a coisas que estão no espaço físico em que se realiza a interação verbal. Como esse contexto nos é desconhecido, perdemos parte dos sentidos que estão sendo construídos pelo diálogo entre as duas mulheres. Lembre-se de que muitas vezes você deixou de compreender certo diálogo que ouviu entre pessoas que não fazem parte das suas relações pessoais, em vista de não dispor de informações que só aquelas pessoas partilham. Por fim, note que naquele texto há palavras cujo significado não está no

próprio texto; é o caso dos pronomes “elas”, “ele”, “outro”, “outras”, que apontam para pessoas do mundo fora do texto, conhecidas pelos participantes do diálogo, mas não por nós, leitores.

(v) O texto 5 também é um diálogo não-planejado e, como tal, tem uma grande dependência do contexto em que foi produzido. Embora os enunciados não estejam articulados, estabelecem-se entre eles relações de sentido, tanto é que seria possível compor um texto que expressasse com mais palavras o mesmo conteúdo manifestado naquele texto, como se confirma em:

Texto 7

A: O telefone! – Estão chamando-o ao telefone, por favor, atenda.

B: Estou no banho! – Não posso atender porque estou no banho.

A: Certo – Certo. Vou dizer à pessoa que ligue depois ou deixe recado.

(vi) A composição de número 6, diferentemente dos outros exemplos, não é uma manifestação lingüística que tenha, em princípio, a propriedade de constituir um texto. Você sabe por quê? Porque é difícil atribuir um sentido para aquela seqüência de enunciados. Não existe uma relação de sentido (continuidade semântica, portanto) entre os enunciados, embora existam laços formais entre estes: cada enunciado repete uma palavra constante no anterior – João vai à padaria A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da Relatividade o espaço é curvo. A geometria Rimaniã dá conta desse fenômeno –; além da repetição, emprega-se o pronome “(d)esse” associado à palavra “fenômeno” como meio de apontar para uma informação já dada. Tem-se, nesse caso, uma evidência de que o sentido do texto não depende apenas da existência de vínculos formais (repetições de palavras e emprego de formas pronominais e de conectores, entre outros recursos) entre os segmentos que o compõem.

Feitas as considerações sobre as diferentes formas de expressão do texto, vamos voltar a refletir sobre a textualidade – propriedade de todo e qualquer texto –, examinando como lingüistas têm procurado abordá-la.

Dimensões da textualidade

Não obstante todas as divergências teórico-metodológicas, os lingüistas de texto parecem concordar num ponto: a textualidade é a base fundamental das realizações verbais e deve ser entendida como a propriedade essencial do texto – aquilo que faz com que os usuários da língua diferenciem um texto de um conjunto aleatório de enunciados.

De fato, um conjunto de enunciados só constitui um texto na medida em que tem textualidade, isto é, funciona como um todo significativo (= unidade de sentido) e é capaz de expressar um propósito comunicativo (também se diz propósito discursivo).

Para esclarecer o que é a textualidade, os linguistas têm procurado desvendá-la em seus diferentes aspectos:

- em relação às propriedades lingüísticas que caracterizam o texto, ou seja, quanto às possibilidades existentes na linguagem para conectar um conjunto de enunciados, de forma a constituir uma unidade significativa ;

- em relação à cognição humana, ou seja, ao conhecimento de mundo que se estrutura na memória, como um fator que concorre, fundamentalmente, para a construção de sentido do texto ;

- em relação ao contexto de situação em que o texto foi produzido, isto é, quanto à totalidade de condições verbais (conhecimento do código) e não-verbais (papel social dos participantes, imagem que um tem do outro, espaço social em que se dá a interação, cooperação entre os participantes) necessárias à realização da interação verbal.

O texto é, portanto, uma unidade definível simultaneamente em diferentes dimensões: uma interna ou imanente ao texto (lingüística), outra psicológica (cognitiva), outra externa, que transcende o texto (contextual). Isso quer dizer que, no processamento do sentido de um texto, o usuário da língua depende de diferentes espécies de conhecimento: ele não usa somente dados lingüísticos (tudo o que está expresso em palavras), mas também seu conhecimento de mundo e os indícios situacionais (dados fornecidos pelo contexto físico em que se dá a interação e pelo contexto sócio-histórico-cultural).

Do exposto até aqui, deve ficar claro que a definição de texto tem seu ponto de partida na textualidade – um conceito apropriado para distingui-lo de seqüências que não formam um texto. As investigações realizadas na área da LT são, na realidade, tentativas de explicar a textualidade. Essas tentativas, ressalte-se, têm seguido cursos diversos.

Há aqueles que procuram definir a textualidade em um nível estritamente lingüístico (neste caso, então, o texto é considerado em sua imanência, isto é, em si mesmo, em suas propriedades internas, intrínsecas). Trata-se, nesse caso, de uma abordagem que procura especificar os processos que utilizamos para transformar um conjunto de enunciados em um texto. Sob esse enfoque, dá-se primazia ao fato de que o texto deve expressar indícios lingüísticos da sua textualidade. Os linguistas que assim concebem a textualidade não desconhecem, evidentemente, que há diferentes dimensões da textualidade e que o texto é a parte lingüística de uma atividade mais global, que envolve outros componentes não-verbais (conhecimento prévio, contexto físico e sócio-histórico-cultural em que se desenvolve a interação, conhecimentos pressupostos como partilhados, tipo de relação que há entre os participantes – chefe e subordinado; pai e filho; marido e mulher; amigos íntimos; médico e paciente etc. etc.). Portanto, deve-se entender que os linguistas que abordam o texto no nível estritamente lingüístico o fazem por uma questão de escolha metodológica, quer dizer, tomam a decisão de abordar a textualidade apenas em seu aspecto formal (lingüístico).

Halliday e Hasan (1976), por exemplo, desenvolveram um estudo pioneiro sobre os fatores lingüísticos que caracterizam o texto, com base numa pesquisa feita com dados da língua inglesa. Contudo, no seu trabalho, deixam claro que reconhecem a importância dos demais aspectos (internos e externos ao texto) envolvidos na construção da textualidade.

Outra atitude dos lingüistas frente à textualidade é considerá-la necessariamente como uma dupla “estrutura”, a ser abordada tanto sob o aspecto lingüístico-cognitivo quanto sob o aspecto pragmático. Desse ponto de vista, valoriza-se a função sociocomunicativa do texto, admitindo-se que este não pode ser analisado como um objeto meramente lingüístico. Além de se constituir por sua materialidade lingüística (um ou mais enunciados), o texto tem um aspecto pragmático, ou seja, depende, para o seu processamento, de informações que não estão nele próprio. Entende-se, assim, que o texto deve ser abordado não só como unidade lingüística, mas também como unidade de uso.

Para aqueles que assumem essa segunda hipótese de trabalho, os problemas discutidos no âmbito da lingüística textual só podem ser adequadamente solucionados se esta for dotada de um componente pragmático. Em outros termos, não se pode constituir uma teoria (conjunto de hipóteses explicativas) sobre o texto com base apenas em critérios lingüísticos – é imprescindível que se investiguem os fatores implicados na produção e recepção de textos em função, isto é, em uso efetivo nas diferentes práticas socioculturais humanas mediadas pela linguagem verbal.

Conceitos de texto

Foi dito anteriormente que a textualidade é a propriedade definidora do texto. Vamos entender que a maneira mais adequada de compreendê-la é considerar que esta não depende apenas de uma competência de organizar os segmentos textuais por meio de mecanismos lingüísticos, mas também de uma competência de mobilizar informações de mundo, de saber como dizer o que deve ser dito, considerando-se quem é o interlocutor e o contexto da interação. Oportunamente, apresentaremos uma proposta de identificação dos fatores que estão envolvidos na construção da textualidade; por ora, vamos tratar dos conceitos de texto.

Embora o termo texto seja muito usual em vários campos – na filologia, na antropologia, na crítica literária, na educação escolar – não é tarefa simples formular um conceito do que é o texto, no campo da lingüística. Parece ser mais fácil decidir se um conjunto de enunciados é um exemplo de texto do que dizer precisamente o que esta palavra significa. A respeito dessa capacidade de julgamento dos usuários da língua, pode-se afirmar que indivíduos falantes do português teriam dificuldade de processar um significado para o texto 6, a seguir, já anteriormente apresentado.

ASPECTO LINGÜÍSTICO-COGNITIVO

Entenda por aspecto lingüístico-cognitivo o que está relacionado aos recursos da língua e a processos mentais relacionados à linguagem.

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da Relatividade o espaço é curvo. A geometria Rimaniana dá conta desse fenômeno. (Marcuschi – 1983:31)

Observamos que todos os enunciados desse trecho de linguagem são gramaticalmente adequados (no sentido de que todos são enunciados próprios da língua portuguesa). No entanto, como leitores, temos a impressão de que tratam de fatos que não se relacionam, e sentimos que não é identificável a finalidade (propósito discursivo) dessa seqüência. Afinal, que relação há entre padaria, mísseis, teoria da relatividade, geometria? Notamos que cada enunciado trata de um tema: fala-se de João, depois da padaria, depois de tijolos e assim por diante, mas não sabemos o que um tem a ver com o outro. No entanto, essa impressão não nos autoriza a afirmar que estamos diante de um não-texto. Será que não haveria um possível contexto (uma situação sociocultural real ou uma situação imaginária) em que alguém pudesse construir a seqüência 6? Poderíamos tentar pensar num evento em que aqueles enunciados se enquadrassem. Quem sabe uma situação em que alguém estivesse delirando e começasse a falar de coisas desconexas. A seqüência 6 expressaria, assim, um fluxo desconexo de pensamento.

Na verdade, sobre a seqüência acima podem os lingüistas de texto assumir uma destas duas posições:

(i) afirmar que não se trata de um texto, porque, embora cada um dos enunciados formalmente esteja ligado a outro (pela repetição de palavras e pelo emprego do pronome “desse” associado à palavra fenômeno), não conseguimos identificar uma unidade semântica (unidade de sentido);

(ii) conceber que, embora não haja unidade de sentido, não se pode afirmar que não é um texto antes de esgotar a procura de um contexto possível no qual aquele enunciado faça sentido.

Antes de apresentarmos as diferentes possibilidades de conceituar texto, vamos alinhavar algumas características formais e funcionais do texto.

I Um texto não se identifica por sua extensão, conforme já dissemos anteriormente.

II Um texto pode ser composto por diferentes tipos de seqüência (descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa, discurso direto, discurso indireto etc.) e, geralmente, um texto é heterogêneo em sua composição. Considere, por exemplo, o texto a seguir (pertencente ao gênero parábola) e veja que, na sua construção, há informações (seqüências expositivas), relato de fatos (seqüências narrativas), reprodução da fala de participantes do evento narrado (seqüências de discurso direto), afirmações que expressam pontos de vista (seqüências argumentativas). Confirme o que dissemos, lendo e observando o pequeno texto:

Texto 8

Milho bom

Esta é a história de fazendeiro que venceu o prêmio “Milho crescido”.

Todo ano ele entrava com seu milho na feira e ganhava o maior prêmio.

Uma vez o repórter entrevistou-o e aprendeu algo interessante sobre como ele cultivava o milho.

O repórter descobriu que o fazendeiro compartilhava a semente do seu milho com seus vizinhos.

– Como pode você se dispor a compartilhar sua melhor semente de milho com seus vizinhos quando eles estão competindo com o seu em cada ano? Perguntou o repórter.

– Por quê? – disse o fazendeiro. –Você não sabe? O vento apanha pólen do milho maduro e o leva de campo para campo. Se meus vizinhos cultivam milho inferior, a polinização degradará continuamente a qualidade de meu milho. Se eu for cultivar milho bom, eu tenho de ajudar meus vizinhos a cultivar milho bom.

Ele estava atento às conectividades da vida. O milho dele não pode melhorar a menos que o milho do vizinho também melhore.

Assim também é em outras dimensões. Aqueles que escolhem estar em paz devem fazer com que seus vizinhos estejam em paz. Aqueles que querem viver bem têm de ajudar os outros para que vivam bem. E aqueles que querem ser felizes têm de ajudar.

(RANGEL, Alexandre. As mais belas parábolas de todos os tempos. Vol. I. Belo Horizonte: MG: Editora Leitura, 2002, p.103)

III Um texto tem uma unidade de sentido, isto é, apresenta idéias que se relacionam umas com as outras e cumpre um propósito comunicativo (discursivo) identificável: informar, divertir, advertir, orientar, solicitar, regulamentar condutas, denunciar, criticar autorizar etc.

IV Os textos enquadram-se em classes chamadas de gêneros textuais (piada, receita médica, carta, requerimento, aula, bula de remédio, conferência, diário, carta do leitor, classificados, quadrinhos, receita culinária, telefonema etc.), e cada gênero distingue-se por uma forma particular; mas pode acontecer de um texto de um dado gênero expressar-se por meio do formato de outro gênero. Por exemplo: um texto enquadrado, funcionalmente, no gênero piada pode apresentar-se na forma de uma bula de remédio, conforme se vê a seguir (texto 9). Esse fenômeno de mescla de gêneros é chamado intertextualidade de gêneros.

Texto 9

Novo medicamento

O Ministério da Saúde, preocupado com o que vem ocorrendo no mercado no que diz respeito ao uso inadequado de alguns medicamentos, vem a público para prestar os seguintes esclarecimentos às mulheres:

NOME DO MEDICAMENTO: HOMEM

Indicações

Homem é recomendado para mulheres em geral.

Homem é eficaz no controle do desânimo, da ansiedade, irritabilidade, mau humor, insônia, etc...

Posologia e Modo de usar

Homem deve ser usado pelo menos três vezes por semana.

Não desaparecendo os sintomas, aumente a dosagem ou procure outro.

Homem é apropriado para uso externo ou interno, dependendo das necessidades da mulher.

Precauções

Mantenha-o longe do alcance das amigas. Manuseie com cuidado, pois Homem explode sob pressão, principalmente quando associado a álcool etílico.

É desaconselhável o uso imediatamente após as refeições.

Apresentação

Mini, Midi, Plus ou Super Mega Maxi Plus (ui!...).

Efeitos Colaterais

O uso inadequado de Homem pode acarretar gravidez e acessos de ciúmes.

O uso concomitante de produtos da mesma espécie pode causar enjôo, fadiga crônica e, em casos extremos, lesbianismo.

Prazo de Validade

O número do lote e a data de fabrico encontram-se no Registro de Identidade e no cartão de crédito.

Composição

Água, tecidos orgânicos, ferro e vitaminas do complexo P.

Atenção

Não contém SEMANCOL.

Cuidado

Existem no mercado algumas marcas falsificadas: embalagem de excelente qualidade, mas, quando desembrulhado, verifica-se que o produto não fará efeito nenhum, muito pelo contrário, o efeito é totalmente oposto, ou seja, além de não ser eficaz no tratamento das mulheres, pode agravar os sintomas e até inibir o efeito do medicamento correto.

Passemos, agora, ao exame dos conceitos de texto. Falamos em conceitos, no plural, pois vamos ver que os estudiosos do texto, ao longo da história da LT, têm proposto modos diferentes de conceituar texto, conforme a visão (concepção) que têm da linguagem(língua), isto é, o conceito de texto tem variado em vista de diferenças de perspectiva teórica que se apresentam entre os lingüistas. É natural, entenda isso, que na construção do conhecimento científico, com a intenção de compreender um objeto de estudo, sejam propostas diferentes formas de ver esse objeto. Procure atentar para o fato de que a LT fez um percurso em termos da formulação do seu objeto de estudo,

afastando-se progressivamente da lingüística estrutural – corrente de estudos que elegeu como objeto de investigação a língua em sua organização interna –, e assumindo orientações de natureza pragmática, em que o texto é considerado como parte de atividades mais globais de comunicação.

É possível que, ao falarmos dos diferentes conceitos que se formulam sobre texto, você seja levado a se interrogar se um dos conceitos é melhor do que o outro. Ora, os conceitos de texto, já vimos, atendem a diferentes orientações teóricas, que vieram sendo construídas ao longo do percurso da LT. Não se pode dizer que alguns desses conceitos estão corretos e outros incorretos, porquanto estão de acordo, cada um, com uma determinada concepção de linguagem/língua. Não se esqueça de que um “objeto” sobre o qual se busca conhecimento pode ser visto sob diferentes recortes que dele se faça. Para entender melhor o que estamos dizendo, vamos lembrar aqui uma parábola chamada “Os Cegos e o elefante”, que abaixo parafraseamos:

Texto 10

Os cegos e o elefante

Estavam sentados à beira de uma estrada, numa cidade da Índia, cinco cegos que tinham muita curiosidade de saber como era um elefante, animal de que muito já tinham ouvido falar. Eis que passa uma caravana de viajantes com a qual seguia um elefante. Os cegos ficaram sabendo do fato e entenderam que havia chegado a oportunidade de satisfazerem a sua curiosidade. Aproximam-se do animal e cada um toca-lhe numa parte diferente do corpo: um apalpa-lhe uma das orelhas; outro, as pernas; outro, a tromba; outro, a cauda; outro, as laterais. Entusiasmados, os cegos expressam o seu conceito do que é um elefante: aquele que tocou a orelha, concebe-o como uma espécie de ventarola; o que segurou a perna, entende que o grande animal tem a forma de uma grossa palmeira; o que apalpou as laterais do corpo, considera-o como uma muralha e assim por diante. Como cada um teve uma percepção distinta do que examinou, os cinco cegos entraram em discussão, defendendo o seu ponto de vista.

A lição que se extrai dessa história é que todos tinham razão, mas cada um deles pôde conhecer apenas uma parte da realidade, em vista da perspectiva pela qual examinou o animal.

Sobre o texto acima, note que um a um dos cegos que examinou o elefante teve a percepção de uma das partes do todo que é um elefante, por isso a hipótese (idéia a ser confirmada) que cada um levantou estava correta segundo a percepção (o enfoque) que cada cego pôde ter. Essa história aqui contada tem a intenção de ilustrar que também no campo da ciência os estudiosos vêem seu objeto de estudo conforme uma concepção que é dominante num dado momento do **percurso da ciência**. Vamos agora observar conceitos de textos, relacionando-os com diferentes momentos teórico-metodológicos na abordagem do texto. Leia o excerto abaixo, no qual Koch (1997, p. 21-22) discute a noção de texto:

PERCURSO DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Caso você queira mais informações sobre o surgimento e o percurso da lingüística de texto, sugerimos a leitura do trabalho de Fávero e Koch (1983), que tem por título *Lingüística textual: introdução*, publicado pela Cortez. Leia também o capítulo introdutório do livro *Lingüística e teoria do texto*, de Schmidt (1978).

O que é um texto

É sabido que, conforme a perspectiva teórica que se adote, o mesmo objeto pode ser concebido de maneiras diversas. O conceito de texto não foge à regra. E mais: nos quadros mesmos da Lingüística Textual, que tem no texto seu objeto precípuo de estudo, o conceito de texto varia conforme o autor e/ou a orientação teórica adotada.

Assim, pode-se verificar que, desde as origens da Lingüística do Texto até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas. Em um primeiro momento, foi concebido como:

- a. unidade lingüística (do sistema) superior à frase;
- b. sucessão ou combinação de frases;
- c. cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d. cadeia de isotopias;
- e. complexo de proposições semânticas.

Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado:

- a. pelas teorias acionais, como uma seqüência de atos de fala;
- b. pelas vertentes cognitivistas como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
- c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global.

Desta forma, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

Combinando estes últimos pontos de vista, o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Defende-se, portanto, a posição de que:

a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;

b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;

c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Desta perspectiva, então, podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

ISOTOPIA

Segundo J. Greimas, estudioso de fatos semânticos, isotopia é a propriedade característica de uma unidade semântica que permite apreender um discurso como um todo de significação. Por exemplo, os dois sentidos da palavra chute (pontapé vs. mentira, balela) permitem compreender de duas maneiras o discurso Que chutela!, conforme o contexto no qual intervém. Existem, pois, palavras/expressões no texto cujo sentido em que são consideradas concorre para o entendimento do texto globalmente.

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (cf. KOCH, 1992).

É esta também a posição de SCHMIDT (1978:170), para quem o texto é “qualquer expressão de um conjunto lingüístico numa atividade de comunicação - no âmbito de um jogo de atuação comunicativa - tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível”.

A respeito do texto de Koch (1992), acima, note que autora nos informa sobre a existência de dois grandes momentos da lingüística textual:

(i) o momento em que o texto é visto fora do seu contexto de uso, ou seja, apenas na sua organização interna. Os conceitos expressos em (a), (b), (c), (d) e (e) no texto de Koch ilustram concepções de texto em que este é observado do ponto vista estritamente lingüístico. Dizer que texto é uma unidade superior à frase é uma maneira de conceituar texto que leva em conta apenas o fato de que existe uma hierarquia entre as unidades da língua (morfema → palavra → frase → texto). Afirmar que (b) o texto é uma combinação de frases também é verdadeiro, porquanto, na sua maioria, o texto é um produto lingüístico que resulta da articulação de frases. Ao afirmar que (c) o texto é uma cadeia de pronominalizações ininterruptas, os estudiosos estão valorizando o fato de que um texto é uma unidade em que as idéias vão se articulando e essa articulação é indicada por elementos da língua, que podem ser os pronomes ou outros recursos que façam o mesmo papel dos pronomes (você certamente já ouviu falar de elementos coesivos do texto, mas vai poder aprofundar esse assunto no Curso de Letras). Ao propor que (d) o texto é uma cadeia de isotopias, também os lingüistas de texto estão voltados para formação interna do texto. Considera-se haver unidades no texto que vão sinalizando qual o tema tratado. Finalmente, ao se considerar que (e) o texto é um complexo de proposições semânticas (afirmações sobre o mundo), põe-se em destaque a idéia de que o texto é uma unidade de sentido (= unidade semântica), ou seja, é resultado de proposições (conteúdos) que vão se somando de forma organizada para representar informações sobre o mundo.

(ii) um momento em que o texto passa a ser visto em seus aspectos pragmáticos, quer dizer, em que se considera o fato de que os sentidos de um texto não dependem apenas do que está expresso por palavras e de que o texto é muito mais do que uma seqüência de enunciados que serve aos indivíduos como expressão do pensamento e como meio de informação.

No texto de Koch, acima referido, a autora informa que a mudança na forma de conceber o texto pode ser vista em formulações feitas por aqueles estudiosos que

(a) assumem a concepção de que o texto é uma seqüência de atos de fala, ou seja, de que por meio do texto realizamos não só um ato de dizer, mas também incitamos e somos incitados a formas de ação (por exemplo, diante de um enunciado como “A porta está aberta” podemos, conforme o contexto em que se disser esse enunciado, manifestar uma informação, uma advertência, uma autorização para alguém entrar, um convite para alguém se retirar, e certamente aquele a quem foi dito o enunciado terá um tipo de reação – poderá, conforme o caso, ficar calado; responder agressivamente; prometer não mais deixar a porta aberta; justificar por que deixou a porta aberta; agradecer; fechar a porta; etc.

(b) abordam a linguagem como um fenômeno da mente, dedicando-se à tarefa de examinar os tipos de conhecimento que precisam ser ativados quando construímos os sentidos de um texto. Entende-se, assim, que o processamento de um texto não depende apenas da competência lingüística (conhecimento do léxico e dos recursos gramaticais de uma língua), mas também de conhecimentos acerca do mundo, os quais estão registrados na memória como resultado de experiências que vivemos e de informações que nos são formalmente transmitidas pela e na escola.

c) adotam a concepção de que o texto não é um produto (algo pronto e acabado), mas, sim, um processo, ou seja, o sentido do texto se constrói na relação entre cada leitor e o texto; por isso é que um mesmo texto pode possibilitar leituras diferentes dependendo de quem faz a leitura. Entende-se, assim, que o texto como expressão lingüística (conjunto de enunciados) é apenas um componente de um processo global acionado na construção de sentidos, do qual são partes importantes não só o texto em si mesmo, mas também os falantes (com sua bagagem de conhecimento) e os contextos em que se realizam as interações sociais por meio da linguagem.

Níveis de organização textual

Vamos nesta seção tratar do texto no que se refere aos níveis em que pode ser concebida a sua organização. Começamos nossa abordagem refletindo sobre o fato de que, ao discutir o conceito de texto, a LT consagrou a idéia de que a propriedade central de um texto (o que está na base da textualidade) é a coerência e procurou modos de esclarecer como se constrói essa propriedade.

Conte (1977, p. 15-16), ao tratar do assunto, procura revelar o princípio da coerência em sua dimensão mais ampla, apontando o fato de que, na construção da coerência, o que está expresso na superfície do texto (conjunto de enunciados efetivamente produzidos) deve estar adequado a um plano global (mentalmente estabelecido) de encaminhamento das idéias do texto. Naturalmente, outros fatores são também interferentes na construção de sentidos coerentes, entre os quais o conhecimento prévio do interlocutor, o contexto imediato (espaço e tempo em que se realiza a interação) e não-imediato de produção do texto (contexto histórico-sócio-cultural).

Essa concepção de que a coerência de um texto não depende apenas do que está na estrutura superficial do texto também é partilhada por Van Dijk (1979, 1973), Van Dijk & Kintsch (1975) e Charolles (1978). Entre esses autores, vamos considerar aqui a contribuição de Charolles (1978), que aponta, em trabalho relevante para a compreensão do que é a coerência textual, dois níveis de organização (estruturação) do texto: o nível macroestrutural e o nível microestrutural. Importa esclarecer qual a diferença entre esses dois níveis.

Macroestrutura e microestrutura textual

Por macroestrutura entende-se que é uma estrutura abstrata, ampla, subjacente ao conjunto de enunciados que formam o texto; é, por assim dizer, um plano semântico global das idéias, do qual depende cada um dos enunciados locais. Ao propor a existência desse nível de estruturação, Conte (1977) assim o conceitua:

A estrutura textual profunda (ou macroestrutura) está na base da estrutura superficial no sentido de ser a ordenação global (plano global) que rege seqüências de enunciados da estrutura superficial do texto. Os enunciados da estrutura superficial, subseqüentes no texto, vice-versa, são chamados de microestrutura (CONTE, 1977, p.19).

O conceito pode parecer complexo para você, mas, para compreendê-lo, conceba a possibilidade de que cada texto pode ser segmentado em partes que correspondem a idéias que vão se desenvolvendo no texto e que cada uma destas partes pode ser representada por um enunciado bem geral que possa englobar conteúdos mais particulares. Vamos exemplificar o que se estamos dizendo com um texto bem simples:

Texto 12

João está com febre e sente fortes dores no corpo. Há dias não consegue se alimentar bem e tem muitas vezes ânsia de vômito.

Vamos entender que, caso quiséssemos reduzir as informações semânticas expressas pelo conjunto dos enunciados desse texto, poderíamos formular um enunciado geral que abarcasse as idéias micro (febre, dores, falta de apetite, ânsia de vômito), que estão formuladas lingüisticamente no pequeno texto acima, ou seja, que estão na sua superfície. Poderíamos, então, construir uma macroproposição, a qual englobaria todas as idéias expressas no texto 12, que seria: João está doente. As macroproposições são uma forma de materializar a macroestrutura do texto. Pense, agora, que você é capaz de, diante de um texto, reduzir as suas informações por meio da formulação de algumas proposições bem globais. Assim como foi possível para o texto 12 construir uma proposição geral que engloba todas as demais afirmações daquele texto, também nas situações em que estamos diante de um texto de maior extensão, temos a competência de formular por meio de um conjunto de macroproposições a estrutura global do texto, isto é, sua macroestrutura.

Anteriormente a Conte (1977), Van Dijk & Kintsch (1975) procuraram formular conceito de macroestrutura, apresentando-a como a estrutura de significação global do texto, sua estrutura de conjunto, e contrapondo-a à microestrutura, que é a estrutura proposicional linear do texto (conjunto de enunciados que formam o texto).

Já em seu trabalho de 1972, Van Dijk procurava esclarecer que, tanto na recepção quanto na produção de textos, conseguimos estabelecer uma idéia geral do que é dito, construindo planos semânticos globais, que nos ajudam a compreender os significados do texto e a escrever/falar coerentemente. O autor expõe, no referido trabalho, a importância da macroestrutura, por seu papel central na organização do nosso comportamento verbal (quando construímos um texto oral ou escrito) e, de modo geral, em nosso comportamento cognitivo (quando organizamos as informações sobre o mundo).

Superestrutura textual

Para que você tenha melhor domínio sobre noções que se referem à organização textual, precisamos apresentar-lhe um outro **constructo teórico** a respeito do texto.

Vamos tratar agora de um outro nível de estruturação, que recebe a denominação de superestrutura textual. Seguindo as idéias de Van Dijk (1980), entendemos que também as superestruturas são estruturas globais que se assemelhariam a um esquema. Talvez, neste instante, você tenha se interrogado: Qual a diferença entre macroestrutura e superestrutura? Vamos entender que a superestrutura não diz

respeito ao conteúdo global do texto (isso é macroestrutura), mas, sim, à forma global do texto, a qual pode ser revelada por meio de categorias esquemáticas.

É bom saber que a nossa competência para classificar textos – como pertencentes a gêneros diferentes (carta, receita culinária, requerimento, curriculum vitae, bula de remédio etc.) ou como textos de bases tipológicas diferentes (narração, descrição, dissertação, argumentação) – está relacionada à habilidade de conhecer superestruturas textuais. Para simplificar, poderíamos dizer que as superestruturas são modelos estruturais que serão preenchidos com o investimento semântico próprio de cada texto, ou seja, com o conteúdo particular a ser desenvolvido em cada texto.

Para que você possa apreender, de fato, a noção de superestrutura, vamos lembrar, aqui, dois exemplos que podemos encontrar nos trabalhos que tratam desse assunto.

Consideramos duas tipologias textuais ou tipos de texto: a narração e a argumentação. A primeira seria constituída pelas seguintes categorias esquemáticas: EXPOSIÇÃO, COMPLICAÇÃO, RESOLUÇÃO e MORAL DA HISTÓRIA. Isso quer dizer que ao produzir um texto narrativo o seu conteúdo se organizaria segundo o referido esquema acima (pense, por exemplo, na história de Chapeuzinho Vermelho). A segunda pode ser descrita em termos das seguintes categorias: TESE ANTERIOR ou PREMISA, ARGUMENTOS e CONCLUSÃO. Naturalmente você já teve oportunidade

CONSTRUCTO TEÓRICO

Entenda por constructo teórico idéias que são construídas pelos cientistas como tentativa de esclarecer o seu objeto de estudo.

de produzir texto em que em recorreu, na sua composição, à seqüência argumentativa. Então, seus passos seriam: assumir uma idéia (premissa); apresentar argumentos em favor da idéia proposta; formular uma conclusão.

É preciso não esquecer que, ao considerarmos os gêneros textuais, também para eles identificamos formas globais. Lembre-se de como se esquematiza uma receita culinária: INGREDIENTES → MODO DE FAZER, ou uma bula de remédio: IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO (apresentação/composição) → INFORMAÇÕES AO PACIENTE (indicações/contraindicações/prazo de validade/ precauções/posologia) → INFORMAÇÕES TÉCNICAS (características do produto). É justamente porque temos conhecimento das superestruturas textuais que sabemos distinguir/produzir textos de diferentes gêneros e dominamos o modo de organização das seqüências textuais que entram na composição dos textos.

Elementos paratextuais

Para finalizar nossa abordagem sobre a estrutura e organização do texto, vamos recorrer à contribuição de Genette (1982, p.9), estudioso que introduziu o termo PARATEXTO no domínio dos estudos do texto. Por esse rótulo, designa-se o conjunto de elementos que contornam um texto, entre os quais podemos citar: título, subtítulo, prefácio, posfácio, encarte, sumário, epígrafe, nota de rodapé, assinatura etc.

O paratexto, conforme Genette (1987, p.7), serve à função de “tornar presente o texto, para assegurar ao mundo sua recepção e seu consumo”. Entende-se, então, por esse conceito, que os elementos paratextuais (ou contextualizadores) trazem informações que situam o texto para o leitor/ouvinte, concorrendo para que este melhor se oriente quanto à construção dos sentidos sinalizados pelo texto. Ressalve-se que, para alguns gêneros textuais, a falta de certos elementos paratextuais pode desorientar o receptor quanto à procedência do texto. Considere, a esse respeito, o exemplo a seguir:

Texto 13 (gênero bilhete)

Giovani,

A diretora precisa urgentemente falar com você. Ela estará, por todo o dia de hoje, atendendo os estudantes no Auditório Setorial. Por favor, não se esqueça de procurá-la.

Andréa

Em 11/10/07

Imagine se esse texto não apresentasse os elementos paratextuais: nome do destinatário, assinatura do emissor, data. O texto ficaria dissociado de seu quadro funcional (dimensão pragmática, ou seja, da língua em uso) e teria a sua funcionalidade afetada em vista de não ter sido apresentado ao mundo.

Considere também, a respeito dos elementos paratextuais, a importância dos títulos na composição de textos. Um título adequado já antecipa alguma informação

sobre o que o texto vai tratar e orienta sobre a focalização que será dada ao conteúdo abordado. É certo que muitas vezes, no domínio do jornalismo, por exemplo, a escolha de títulos de reportagens, notícias vale mais como uma estratégia para chamar a atenção dos leitores.

EXERCÍCIO

A resolução do exercício abaixo ajudará a fixar conhecimento sobre o assunto abordado nesta atividade. Faça o que é solicitado e apresente seu trabalho ao tutor no próximo encontro presencial.

1. Responda:
 - 1.1 Por que há propostas diferentes de conceituação do texto?
 - 1.2 Qual a importância do contexto para a construção do(s) sentido(s) do texto?
2. Consulte num dicionário ou num livro didático o conceito de texto e discuta com seus colegas qual é a perspectiva sob a qual o texto está sendo visto.
3. Resuma a distinção entre micro e macroestrutura do texto.
4. Selecione um exemplar de texto do gênero carta e outro do gênero editorial, e neles identifique elementos paratextuais.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- CHAROLLES, M. “Introdução aos problemas da coerência dos textos”. In: GALVES, C e outros. O texto, leitura e escrita, Campinas: Pontes Editores, 1988.
- CONTE, M. E. La linguistica textuale. Milano: Feltrinelle Econômica, 1977.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Cohesion in english. London: Longman, 1976.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. São Paulo: Editora Coontexto, 1990.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linguística de texto: o que é como se faz. Série Debates 1. Recife, Mestrado em Letras e Linguística, UFPE, 1983.
- SCHMIDT, J. Linguística e teoria do texto. São Paulo: Pioneira, 1978.

COMPLEMENTAR

GENETTE, G. “Seuils”. Paris: Éd. du Seuil, 1987. In: MAINGUENEAU, Dominique. Termos-chave da análise do discurso. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

VAN DIJK, T. A. “Nota sulle macrostrutture linguistiche”.(1975). In: CONTE, M. E. La linguística textuale. Milano: Feltrinelle Economica, 1977.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. Langue Française, n. 40. Larousse: Paris, p. 99-117.

RESUMO DA ATIVIDADE 2

A atividade apresentou uma reflexão sobre a noção de textualidade, ou seja, sobre o que nos leva a reconhecer um enunciado ou seqüência de enunciados como um texto, procurando esclarecer que há dimensões da textualidade, bem como mostrou diferenças de conceituação de texto, que se devem ao fato de os lingüistas envolvidos com esta área de investigação poderem observar e analisar o texto de diferentes perspectivas (ora na sua construção material, ora nas operações mentais mobilizadas no processamento dos sentidos, ora no seu uso em situações reais de interação). Foram identificados, assim, conceitos diferentes de texto, relacionando-os com diferentes modos pelos quais a linguagem/língua têm sido compreendidas, deixando-se claro que se trata de escolhas, que os cientistas fazem, quanto a procedimentos de investigação do objeto de estudo. Além disso, a atividade focalizou níveis de organização do texto, considerando-se o fato de que este tem uma estrutura (microestrutura) acessível aos nossos sentidos (visão/audição), construída pelos recursos do léxico e da gramática, por meio da qual se dão instruções de sentido, isto é, pistas que orientam o leitor/ouvinte sobre a construção dos sentidos possíveis; mas também considerando o fato de que o texto tem uma estrutura mais global (um plano de organização das idéias do texto) que, embora não expressa na superfície do texto, pode ser apreendida se um texto está bem formado. Considerou-se, ainda, o conceito de superestrutura, que diz respeito a aspectos estruturais do texto que nos levam a identificá-lo como pertencente a uma dada classe de textos (gênero) e, também, chamou-se atenção à configuração do texto, considerando-se a distinção entre o que é nuclear (elementos textuais) e o que está no entorno do texto (elementos paratextuais ou contextualizadores).

TEXTUAL

O PROCESSAMENTO

u n i d a d e 2

**A LINGÜÍSTICA
TEXTUAL:
ESTRATÉGIAS
SOCIOINTERACIONAIS,
COGNITIVAS
E TEXTUALIZADORAS**

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- relacionar estratégias textuais a diferentes sistemas de conhecimento;
- explicitar tipos de estratégias textuais mobilizadas na construção dos sentidos do texto;
- identificar a função de cada estratégia textual.

Vamos tratar nesta unidade de um assunto que ainda deve ser novidade para você: como se processam os sentidos de um texto. Talvez você e outros muitos usuários de uma língua não tenham idéia de quanto complexo é o processo de compreensão e de produção de textos, porquanto envolve diferentes tipos de conhecimento que são ativados simultaneamente.

Podemos começar a tratar desse assunto procurando responder a uma pergunta:

O que se entende por processamento textual?

Para dar resposta a essa questão, precisamos lembrar que ao longo do percurso da LT diferentes conceitos de texto foram formulados, conforme a concepção que os estudiosos tiveram sobre o que é a linguagem, sobre como se constroem os sentidos de um texto e sobre os sujeitos que os constroem. Houve um momento no campo dos

estudos lingüísticos do texto no qual se considerou que os sentidos estavam no próprio texto, contidos nos enunciados formulados pelo produtor do texto. Entendia-se, dessa forma, que caberia ao leitor/ouvinte tão-somente o papel de um receptor que não teria participação na construção dos sentidos, pois estes já estavam construídos no interior do texto. O texto era visto como um produto acabado, resultado do esforço do produtor na seleção de palavras, na construção da estrutura dos enunciados e no estabelecimento da relação entre os enunciados. Num outro momento de suas reflexões teóricas, os estudiosos do texto, seguindo orientações de natureza pragmática, passaram a considerar o texto não mais como um produto, mas sim como um processo, ou seja, uma atividade em desenvolvimento no momento em que o texto tem seu sentido construído quer pelo produtor, quer pelo ouvinte/leitor. Nesse processo de construção dos sentidos os participantes (aquele que produz o texto e

PRAGMÁTICA

A pragmática pode ser caracterizada como uma concepção de linguagem que considera na descrição do sentido dos enunciados seu contexto de uso. Ela põe em primeiro plano a força dos signos, o caráter ativo da linguagem, sua reflexividade (o fato de que ela se refere ao mundo, mostrando sua própria atividade enunciativa), seu caráter interativo, sua relação essencial com um quadro (contexto) que permita interpretar os enunciados, sua dimensão jurídica (a atividade de linguagem é subentendida por uma rede fechada de direitos e de obrigações) (Maingueneau, Dominique. Termos-chave da análise do discurso. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000, p.112-113)

aquele que o lê ou ouve) precisam acionar na memória um conjunto de conhecimentos, que, segundo Heinemann e Viehweger (1991), são da seguinte natureza: conhecimento lingüístico; conhecimento de mundo, também dito enciclopédico; conhecimento sobre como interagir com os interlocutores para que haja compreensão suficiente das intenções comunicativas. Processar um texto é, assim, recorrer a esses sistemas de conhecimentos, de forma estratégica, para alcançar propósitos comunicativos, nas diferentes situações socioculturais em que nos relacionamos por meio da linguagem.

O processamento do(s) sentido(s) do texto, isto é, a construção de sentidos não depende, assim, apenas do que está expresso nas palavras do texto; em outros termos, podemos dizer que o **sentido não está no texto** inteiramente, mas, sim, se constrói a **partir dele**, no curso de uma interação. Para esclarecer essa afirmação, lingüistas de texto costumam recorrer a uma metáfora pela qual o texto é visto como um *iceberg* (um grande bloco de gelo): todo texto possui, como um iceberg, uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar a essa parte subjacente do texto, quer dizer, apreender aqueles significados que não estão expressos lingüisticamente (não estão explícitos e sim implícitos), mobilizam-se estratégias cognitivas propriamente ditas (conhecimento enciclopédico) e estratégias sociointeracionais.

Vamos examinar, agora, mais detalhadamente, cada um dos tipos de conhecimento que são acionados durante o processamento (compreensão e produção) de textos.

1. Conhecimento lingüístico (domínio do léxico, conhecimento gramatical, conhecimento de recursos de organização do texto)

Faz parte desse conhecimento tudo aquilo que sabemos sobre a gramática e o léxico da língua. Naturalmente não podemos compreender e produzir textos se não tivermos o conhecimento dos recursos da língua para estruturar enunciados e organizá-los em uma unidade de sentido coesa e coerente – que é o texto. O conhecimento lingüístico ideal revela-se por muitas habilidades, como, por exemplo:

- selecionar adequadamente as palavras ao tema do texto e ao propósito que se quer alcançar com o texto;

- estruturar adequadamente enunciados da língua considerando as possibilidades que esta oferece;

- articular adequadamente os enunciados entre si indicando a relação de idéias que se constitui entre eles, por meio de conectivos, entre os quais se incluem as conjunções e locuções conjuntivas; as preposições e locuções prepositivas; os pronomes relativos, que são meios de que a língua dispõe para sinalizar as relações de idéias entre segmentos do texto de diferentes extensões;

- retomar informações já dadas no texto empregando meios coesivos adequados (pronomes, expressões nominais, artigo definido, palavras sinônimas, repetição de palavra, etc.);

ENUNCIADOS CONOTATIVOS E DENOTATIVOS

Conotação e denotação são valores que o significado das palavras pode representar. Entende-se por denotação a parte do significado que diz respeito, na linguagem, à representação compreensiva em face do mundo exterior objetivo e do mundo subjetivo interior; ou seja, é o significado que é comum, em princípio, a todos os usuários da língua por representar os estados de coisas do mundo biopsicossocial: objetos, fatos, estados psíquicos, pessoas (também chamado significado *stricto sensu*). Entende-se por conotação a parte do significado que não corresponde ao valor do signo como símbolo representativo de um elemento do mundo biopsicossocial, mas que corresponde à capacidade da palavra de funcionar para uma manifestação psíquica ou apelo conforme experiências coletivas ou individuais que passam a ser associadas às palavras, evocando sensações agradáveis ou desagradáveis (Cf. Mattoso Câmara Jr., Joaquim. Dicionário de lingüística e gramática. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 82 e 92). Enquanto a denotação atende à necessidade intelectual de mapear o mundo, a conotação reveste-se de uma carga emotiva pela qual se expressam as impressões sobre o mundo.

- transformar estruturas sintáticas: construções na voz ativa em construções na voz passiva e vice-versa (Ex.: O presidente aprovou o aumento salarial / O aumento salarial foi aprovado **pelo presidente**); expressões verbais em expressões nominais e vice-versa (ex.: O presidente discursou por muito tempo / O discurso do presidente durou muito tempo); orações desenvolvidas em orações reduzidas (Ex.: Deixa que eu conte a história / Deixa eu contar a história); enunciados conotativos em enunciados denotativos e vice-versa (Exemplo: Eu sou louco por cinema / Eu gosto demais de cinema);

- construir seqüências descritivas, narrativas, expositivas, argumentativas, injuntivas (aquelas em que damos instruções de comportamento, como, por exemplo, as que figuram em receitas culinárias, em bulas de remédio, em instruções para montar um aparelho etc.), seqüências de discurso direto, indireto;

- empregar adequadamente tempos e modos verbais na construção de enunciados;

- reconhecer e desfazer a ambigüidade de enunciados, em contextos em que a ambigüidade precise ser evitada, em função do gênero de texto (textos didáticos, textos jurídicos, textos científicos, textos informativos etc.);

- distinguir relações sintáticas (regência nominal e verbal, concordância nominal e verbal, colocação pronominal) que seguem um padrão de linguagem das que se desviam desse padrão: Ir ao Banco/Ir no Banco; Sentar ao computador/Sentar no computador; Chegaram os convidados/Chegou os convidados; O pessoal chegou/O pessoal chegaram;

- construir enunciados estabelecendo a sintaxe de regência, de concordância nominal e verbal, de colocação pronominal, segundo a norma culta;

- conhecer a configuração morfofonológica das palavras, considerando a linguagem padrão (para/pra; você/cê; bandeja/bandeija; tábua/tauba; árvore/arvree; ignorante/inguinorante; emagrecer/esmagrecer; opto/opito; nadar/anadar; roubar/robar; estourar/estorar etc.);

- empregar adequadamente as palavras quanto ao nível de (in)formalidade do texto (fétido/fedido; mau-cheiro/fedor; arrogante/metido a besta; nariz/venta; quadris/cadeiras; mama/peito; competente/safo etc);

- empregar adequadamente as palavras, segundo o valor semântico que expressem (propriedade vocabular); por exemplo: empregar a palavra tráfico em lugar de tráfego; inapto em lugar de inepto; incipiente em lugar de insipiente; estático em lugar de extático; discriminar em lugar de discriminar; etc.

- reativar informações do texto por meio marcadores textuais que servem a essa finalidade (os chamados elementos de coesão referencial: pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, artigo definido, advérbios pronominais, expressões nominais, sinônimos etc);

- organizar as informações do texto: articular informações dadas (pressupostas como já conhecidas) com informações novas, de modo que o texto tenha progressão semântica, ou seja, não diga sempre a mesma coisa;

- introduzir explicações, justificativas, exemplificações, paráfrases (modo de dizer com outras palavras o mesmo conteúdo) de segmentos do texto que não parecerem suficientemente claros;

- organizar o tema (aquilo de que se fala ou escreve) logicamente com o rema (aquilo que se afirma sobre o tema). Por exemplo: Maria (tema) está feliz (rema) / Ela (tema) ganhou um prêmio no sorteio da Loto (rema) / A realização do sorteio (tema) se fez na última semana de abril deste ano (rema) / A família de Maria (tema) foi comemorar com ela a grande vitória (rema);

- reconhecer textos como exemplares de um gênero. Isso se chama de conhecimento superestrutural, isto é, sobre estruturas ou modelos textuais globais, o que nos permite distinguir se um texto é uma carta ou uma bula de remédio ou uma ata de reunião ou convite de casamento etc.

2. Conhecimento de mundo

Naturalmente, a competência lingüística, que envolve muitas habilidades quanto ao léxico, quanto às regras da gramática que estão na base da construção de enunciados e quanto à organização do texto, é um conhecimento imprescindível para que se possa atribuir sentido(s) aos textos que produzimos ou lemos/ouvimos. Mas não basta conhecer os recursos da língua quando se está diante de um texto cujo sentido precisamos processar. O conhecimento lingüístico nos permite processar o significado dos enunciados no seu nível mais elementar: aquele que está construído pelas palavras e pelas estruturas lingüísticas. Trata-se do chamado significado literal ou lingüístico, que é processado independentemente do contexto em que se dá a produção dos enunciados.

Vamos a um exemplo para que fique claro do que estamos falando. Uma construção lingüística como “Está calor” literalmente significa uma informação sobre as condições climáticas; no entanto, em contextos reais de uso, pode significar: um pedido para abrir a janela ou para ligar um aparelho de ar condicionado; a indicação de que o aparelho de ar não está funcionando bem. Esse exemplo serve para que reflitamos sobre

o fato de que a construção de sentido do texto não depende apenas da capacidade de decodificar o significado das palavras em sua combinação na linearidade (superfície) do texto. É preciso que outros conhecimentos sejam acionados para que se faça aquele mergulho necessário na parte subjacente do texto (lembre-se da metáfora do *iceberg*). As chamadas inferências, ou seja, as operações mentais que fazemos para processar informações, a partir daquelas que estão expressas na superfície do texto (codificadas pela língua), dependem do sistema de conhecimentos, já mencionado anteriormente, que vamos construindo ao longo de nosso convívio com as experiências de mundo que nos são dadas informalmente (no nosso dia-a-dia de convivência com as pessoas que nos cercam) ou formalmente (no contexto escolar).

Os conhecimentos se organizam na memória, quer de longo, quer de curto prazo. Todos nós temos o que se pode chamar de “bagagem cognitiva”, formada de muitas informações que vamos construindo e que vão sendo registradas em nossa memória. Alguns conhecimentos são construídos com base nas situações (eventos) a que somos expostos ao longo de nossas vidas. Sabemos quais são os componentes de uma festa de aniversário e como se relacionam (aniversariante, bolo, vela, convidados, canto de parabéns, presente, balões), de uma pescaria (pescador, água, anzol, linha, isca, peixe), de uma aula (sala, professor, aluno, material didático), de um casamento (noivos, padrinhos, convidados, igreja, padre/pastor, coquetel/ceia; brindes), de uma partida de futebol (jogadores, campo, árbitro, bola, bandeirinhas). Esse tipo de conhecimento, referente a entidades do mundo e sua movimentação, constitui a chamada **memória episódica ou experiencial**. Quanto mais somos expostos aos eventos de mundo, mais aumentamos nossa bagagem cognitiva, nesse aspecto. É bom lembrar que esses eventos de mundo podem ser vistos como prototípicos, quer dizer, ser eventos modelos, ou podem desviar-se parcialmente do modelo que formamos na memória. Por exemplo, na sua forma prototípica, uma festa de aniversário teria bolo com vela, balões, bebida, canto de parabéns, convidados, presentes para o aniversariante; no entanto uma festa de aniversário continua a ser assim reconhecida, mesmo, por exemplo, que não haja um bolo com vela ou que não haja balões. Como seres humanos, somos dotados da capacidade de distinguir entre o que é essencial e o que é particularidade, na identificação dos dados e eventos do mundo, de modo que os eventos que se desviam daquilo que seria um modelo, segundo uma determinada cultura, não deixam de ser reconhecidos como parte de uma classe de eventos registrada em nossa memória. Entendeu?

Um outro tipo de conhecimento de mundo é aquele que se organiza na memória na forma de um conjunto de proposições (afirmações) que aprendemos formal ou informalmente, tornando-nos hábeis a construir sentidos para ações de linguagem que envolvem conhecimentos referentes à história, à cultura, à geografia, à física, à matemática, à biologia e a tantas outras áreas em que construímos conhecimentos. Sabemos que o Sol é uma estrela, que o samba é um ritmo afro-brasileiro, que o Brasil é um país

situado do hemisfério sul, que Tom Jobim é compositor de músicas populares brasileiras, que oftalmologista é um profissional que cuida dos olhos, que não há vida em Marte, que correspondências são postadas em Correios, que o vegetal realiza o processo de fotossíntese, que a água ferve se aquecida a cem graus centígrados, entre tantas outras afirmações. De fato, é muito vasto o conhecimento de mundo que ao longo da vida registramos. Naturalmente, a leitura realizada no contexto escolar, ou fora dele, só enriquece esse conhecimento, tornando-nos cada vez mais preparados para interpretar os textos com os quais nos deparamos. O tipo de conhecimento que é registrado na mente na forma de proposições constitui a chamada **memória semântica**.

Chamamos atenção ao fato de que o conhecimento dito científico, aprendido nos livros e na escola, nem sempre coincide com o conhecimento aprendido no dia-a-dia (que forma o chamado senso comum). Nem sempre os dois tipos de conhecimento coincidem, e isso pode gerar problemas de coerência se procurarmos interpretar um texto científico com base em nosso conhecimento comum (ou vice-versa). Vamos a um exemplo, dado por Koch e Travaglia (1990):

Cientificamente, o morcego é um mamífero. Para muitas pessoas, porém, ele é uma ave (visto que voa). Se tais pessoas se deparassem com uma seqüência como (38), poderiam considerá-la incoerente:

(38) O morcego entrou pela janela e voejou sobre a sala. De repente, o mamífero enroscou-se nos cabelos da professora.

É preciso entender que em muitas situações em que um texto parece não fazer sentido para nós (achamos que é incoerente) é porque não dispomos de conhecimentos de mundo que seriam necessários para que construíssemos um sentido adequado para o texto. Ficamos achando, por vezes, que o texto está com problema, quando, de fato, não vemos nele coerência por não dispor de algum conhecimento prévio estritamente necessário para que o texto faça sentido para nós.

Que tal, agora, exercitar seu entendimento sobre o que é o conhecimento de mundo, também dito enciclopédico, que é, como vimos, um tipo de conhecimento que nos vai permitir atribuir sentido ao texto mesmo que nele os laços coesivos sejam muito frouxos, mesmo que estejamos diante de uma mera lista de palavra não ligadas por elementos de conexão. Leia o texto abaixo para que possamos refletir mais sobre o que foi dito a respeito da importância do conhecimento de mundo para o processamento do sentido do texto, isto é, para a construção de um significado coerente ao texto, qualquer que seja.

Texto 1*Circuito fechado*

Ricardo Ramos

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos. gravata, paletó. Carteira níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de ciganos, caixa de fósforo. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, cano. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigano, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigano e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques. (...)

(Texto retirado de KOCH; TRAVAGLIA, 1990)

Em 1, temos palavras justapostas em uma série em que praticamente não há elemento de ligação. Não há de fato a construção de frases com aquela estrutura que você já bem conhece, que inclui sujeito e predicado. Diante dessa lista de palavras que forma o texto de “Circuito fechado” poderíamos, à primeira vista, pensar que não se trata de texto (baseados naquela noção tradicional que temos de texto como conjunto de frases que vão se agrupando em unidades de significação). Esse possível pensamento inicial de que não se está diante de um texto, ao ler a seqüência de palavras acima, não se sustenta se levarmos em conta que não se está diante de uma seqüência aleatória de palavras (isto é, escolhidas sem nenhum critério); as palavras estão escolhidas com base no modelo mental que formamos em função de nossas experiências de vida ao observar as ações das pessoas, que acabam muitas vezes se tornando uma rotina, algo automático. Dependendo de nossos hábitos pessoais, da profissão que exercemos, dos compromissos que temos de executar ao longo do nosso dia, envolvemo-nos com objetos e realizamos ações que acabam construindo parte de nossas vidas. No texto de Ricardo Ramos, acima, percebemos claramente, com base nas palavras que foram selecionadas pelo autor para compor o texto, que se trata da descrição de um dia normal na vida de um homem de negócios. É possível saber disso porque temos “arquivado” na memória o esquema

relativo a essas situações. Nesse caso, as palavras do texto vão ativar tal esquema, que será posto em funcionamento para permitir-nos a compreensão do texto. Note, então, que aquela seqüência que poderia parecer caótica acaba tendo sentido e a consideramos como um texto coerente. Naturalmente, uma pessoa que não conhece as condições de vida de cidades metropolitanas e não tem vivência de certas rotinas da vida doméstica, como as descritas no texto em questão, não teria uma experiência positiva com aquele texto.

O exemplo dado com o texto de Ricardo Ramos nos ajuda a entender que a coerência (o fato de um texto fazer sentido para quem o ouve ou lê) não depende só do que

ELEMENTOS DE LIGAÇÃO

Vocábulo que servem para indicar relação de idéias no texto. No nível da frase, têm essa função as preposições, as conjunções, os pronomes relativos. Mas os elementos de ligação não se apresentam apenas entre constituintes da frase: há aqueles que servem para marcar relações entre segmentos do texto. Os lingüistas de texto denominam os elementos que articulam porções do texto de articuladores textuais, conjunções do discurso.

está dito ou escrito, mas, sim, entre outros fatores, da existência de esquemas mentais (informações organizadas na mente) suficientes para, diante das palavras/enunciados da língua, sermos capazes de formar um sentido plausível, também partilhado por outras pessoas falantes da mesma língua e membros da mesma sociedade/cultura.

Para que fique bem claro o seu entendimento do assunto de que estamos tratando, vamos ler esta passagem:

Se o conhecimento lingüístico é necessário para o cálculo da coerência, todos os estudiosos são unânimes em afirmar que tal conhecimento é apenas parte do que usamos para interpretar o texto, e, portanto, para estabelecer sua coerência. O estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão [...] (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p.60)

Vamos, agora, tratar do outro sistema de conhecimentos necessários ao processamento do texto, a que já nos referimos no início desta Atividade.

3. Conhecimento sociointeracional

Todos nós sabemos que, ao interagir com as pessoas por meio dos textos/discursos que produzimos, desejamos ser bem sucedidos. Se é assim, é preciso refletir sobre o fato de que usamos o código lingüístico não meramente para organizar mensagens que representam nossas intenções comunicativas (dar informação, pedir informação, resumir informações, advertir sobre situações, orientar ações, fazer avaliações, negar convites, discutir idéias polêmicas, reivindicar nossos direitos etc.). Ao interagir com nossos interlocutores, procuramos organizar nosso texto de tal forma que a interação seja levada a bom termo, isto é, que sejamos compreendidos na medida desejada para que não se criem conflitos relacionados a entendimentos que possam afetar o êxito da interação. **O que fazemos, então?** Valemo-nos de conhecimentos relacionados a mecanismos que organizam o nosso modo de dizer ao outro o que queremos. Vamos conhecê-los e ficar cientes de sua importância na construção de estratégias sociointeracionais, quer dizer, daquelas que acionamos ao interagir nos mais diferentes contextos sociais. Não vamos aqui fazer uma descrição acabada do que consiste o conhecimento sociointeracional, mas apenas mencionar algumas possibilidades para que se esclareça a natureza desse conhecimento:

- usar formas de atenuação nos casos em que os enunciados podem comprometer a nós mesmos como enunciadore ou ao nosso interlocutor: eufemismos, quantificadores, paráfrases etc.; por exemplo: em vez de dizer “Você está gorda”, dizer “Acho que você está acima do peso”; em vez de “A comida está salgada”, “A comida poderia estar com menos sal”; em vez de “Ele é viciado”, “Ele é dependente da droga”; em vez de “Ele não é competente para este cargo”, “Ele talvez não esteja habilitado para este cargo”;
- usar fórmulas de polidez: por favor, com a devida permissão, com licença, um minuto de sua atenção, obrigada, lamento não atender, se me permitir;

- atribuir causa aos malentendidos: “Acho que não me expressei bem por causa do meu nervosismo, por isso desconsidere o que o disse”;
- realizar atos preparatórios de fala: “O que você está pensando em fazer amanhã?”, “Você teria algum tempo agora? Como está seu tempo hoje?”;
- apresentar justificativas para as solicitações, para a recusa a convites, para apreciações negativas, para proibições, para advertências etc.
- modalizar juízos de valor: “No meu modesto entendimento”, “Se me permite dizer”, “Não gostaria de ser mal interpretado, mas...”;
- negociar turnos de fala, abordagem de tópicos: “Você me permite falar primeiro?”; “Que tal falarmos de...?”, “Que tal mudar de assunto?”, “Seria bom mudar o rumo da conversa...”, “Não vamos falar mais nisso, por favor”;
- não asseverar como verdade aquilo sobre o que não se tem certeza (o que se chama de mecanismo de modalização de enunciado): **Talvez** não haja mais expediente neste horário no Banco; **É possível** que ele esteja mentindo; **Não sei bem** se todos vão aprovar esta medida provisória. **Parece que** vamos ter uma mudança na política econômica.
- indicar a fonte do enunciado (caso de polifonia): “Como já dizia minha avô...”; “Segundo disse presidente do sindicato...”; “No dizer dos políticos...”; “Já corre na boca dos vizinhos...”;
- enfim, é por esse conhecimento dito interacional que os usuários da língua são capazes de reconhecer objetivos ou propósitos de um falante; o tipo de ato de fala que está sendo realizado: pergunta, resposta, paráfrase, advertência, promessa, denúncia, desculpa, ordem etc.

Já sabemos que o processamento do texto depende de um sistema de conhecimento relativo à língua (léxico e gramática), ao mundo e ao modo de enunciar. Agora, preste atenção: sempre que mobilizamos esses conhecimentos, no ato do processamento do sentido do texto, sabemos fazer, em tese, a escolha certa para o alcance dos nossos propósitos; somos, por assim dizer, estrategistas. Para melhor esclarecer o que estamos dizendo, vamos ler a passagem do texto de Koch (1997) em que a autora expõe o que são **estratégias de processamento textual**:

Na acepção de Van Dijk e Kintsch (1983:65), o processamento cognitivo de um texto consiste de diferentes estratégias processuais, entendendo-se estratégia como ‘uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação’. Tais estratégias consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. Elas fazem parte do nosso conhecimento geral, representando o conhecimento procedural que possuímos sobre compreensão de discurso. Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos finalisticamente orientados, efetivos, eficiente, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos (...). (KOCH, 1997, p. 28-29)

Provavelmente você achou difícil o entendimento dessa passagem do trabalho de Kock. Vamos procurar **parafrasear** o texto, quer dizer, buscar uma forma de deixá-lo mais acessível à compreensão.

a) **Processamento cognitivo do texto:** atividade mental que consiste em mobilizar conhecimentos lingüísticos, enciclopédicos, interacionais, necessários à construção de significado(s) de um texto. Não se esqueça de que ao ler ou produzir um texto realizamos uma atividade mental que tem por finalidade “construir significados” por meio dos recursos que a língua oferece. Atente para o fato de que não só o produtor de texto constrói significados; também o leitor/ouvinte participa da construção dos significados, tomando como base aquilo que está na superfície do texto, ou seja, está expresso pelo produtor.

b) **Estratégia:** instrução sobre como proceder para se alcançar uma finalidade. Note que todos nós, quando queremos concretizar um objetivo, qualquer que seja (vencer uma disputa eleitoral, conquistar uma pessoa, vencer um jogo esportivo, fazer uma empresa dar lucro), nos instruímos (preparamos) previamente, escolhendo as ações necessárias para que a finalidade seja alcançada. Também em relação ao texto, somos estrategistas: não só procuramos escolher os meios (recursos) lingüísticos mais adequados à formulação de nossas intenções comunicativas, mas também somos capazes de identificar os passos (escolhas lingüísticas) do produtor na construção dos sentidos. Diferentemente do que acontece quando planejamos nossas ações no mundo, as estratégias de processamento do texto realizam-se no mesmo momento em que estamos lendo/ouvindo ou produzindo um texto, ou seja, a mobilização de estratégias é simultânea ao processamento do texto. Em outras palavras, diríamos que o conteúdo do texto é processado *on line*: vamos levantando hipóteses sobre os passos mais adequados para a construção dos sentidos, valendo-nos, simultaneamente, dos diferentes sistemas de conhecimento envolvidos no processamento textual.

Para melhor entender o que é estratégia, no domínio da produção e compreensão de textos, vamos considerar a seguinte situação comunicativa:

PARÁFRASE

Sobre a noção de paráfrase, Greimas e Courtés, estudiosos voltados para os estudos semióticos, isto é, para o modo como os signos significam no seio da vida social, afirmam que a paráfrase consiste em produzir, no interior do mesmo discurso, uma unidade discursiva que seja semanticamente (isto é, do ponto de vista do significado) equivalente a uma outra unidade produzida anteriormente. (cf. GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. Dicionário de semiótica, São Paulo: Cultrix, 1989, p. 325). Dessa forma, entende-se que parafrasear é traduzir as palavras de um texto por outras de sentido equivalente, mantendo-se, porém, as idéias originais. Enfim, na paráfrase ocorre uma transformação formal que não acrescenta informação nova em relação à frase sobre a qual foi efetuada a transformação. A nominalização, por exemplo, é um processo parafrástico: O pesquisador publicou um livro que foi comemorado pelos amigos / A publicação de um livro do pesquisador foi comemorada pelos amigos. Há diferentes tipos de paráfrase: a reprodução, o comentário explicativo, a explanação de idéias, o resumo etc. Sobre paráfrase, leia MEDEIROS, João Bosco. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004, cap. 9)

Texto 2*Saudade*

O enterro do Urubu Casemiro foi um sucesso de público. A ave era mascote da cidade de Pains (MG), onde assistia a jogos de futebol e ia a botequins. Ele era alimentado com carne fresca pelos moradores e era muito querido, principalmente pelas crianças. No ano passado o urubu perdeu uma perna ao visitar o município vizinho e, por isso, locomovia-se com dificuldades. A causa da morte parece ter sido outra maldade: envenenamento. Ele foi enterrado em minicaixão, na praça principal da cidade.

(Revista Zé, ano 2007, n. 39)

O texto divulga a morte de um urubu, que, inusitadamente, havia sido escolhido como mascote de uma cidade. No processamento do sentido deste texto, cuja finalidade não é só dar informações sobre a morte e o enterro de um animal, mas divulgar um fato incomum (o que, em se tratando de gêneros do domínio jornalístico, é uma fonte de recurso), estão envolvidos:

- **Estratégias de uso do conhecimento de mundo:** A informação prévia de que (i) o urubu é um animal que usualmente causa repugnância nas pessoas; (ii) não é natural este animal ser um bicho de estimação; (iii) por ser um animal, uma ave não faz visitas (no sentido mais usual do termo) a cidades vizinhas e nem frequenta estádios de futebol como um torcedor; (iv) urubus não são enterrados com solenidade.

- **Estratégias lingüísticas:** Na formulação do texto há recursos lingüísticos mobilizados

com a intenção de deixar o urubu-mascote em evidência, já que ele é o foco de atenção. Vejamos alguns: o tema dos enunciados (aquilo de que se fala) é, predominantemente, o urubu; as construções na voz passiva são abundantes: o paciente, neste caso, o urubu, fica em evidência por ocupar, no enunciado, a posição de sujeito gramatical; os moradores, por outro lado, perdem a evidência, pois aparecem como agente da passiva (o que os coloca em segundo plano, ainda que sejam os agentes no mundo que é representado no texto); a referência ao animal é feita de diferentes maneiras no texto: ora com **hiperônimo** “animal”, ora com o hipônimo “ave” (uma classe de animal), ora pelo termo “urubu”, que é a designação específica de um tipo de ave, ora pela palavra mascote, que qualifica o animal como um ser que merece tratamento especial.

Para apresentar outro exemplo de estratégia, agora sociointeracional (aquela que visa a orientar o leitor sobre como o produtor do texto quer ser entendido), consideremos o trecho expositivo a seguir, extraído do jornal Folha de São Paulo.

HIPERÔNIMO

Hiperonímia e hiponímia são tipos de relações semânticas entre palavras, que se baseiam na ordenação das unidades léxicas (palavras) em unidades superordenadas e subordenadas. O termo hiponímia designa uma relação de inclusão da palavra em outra de escopo mais abrangente; assim, a palavra cão mantém com a palavra animal certa relação de sentido: há inclusão do sentido de cão no sentido de animal; diz-se que cão é um hipônimo de animal. O hiperônimo é o termo cuja significação inclui o sentido (ou os sentidos) de um ou de diversos outros termos chamados hipônimos. O sentido do nome da parte de um todo é hipônimo do sentido do todo que é o seu hiperônimo. Assim, animal é hiperônimo de cão, gato, burro etc. (DUBOIS, Jean et al. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 1993, p. 323-324)

Texto 3

[...] *Crê-se, ingenuamente, ou difunde-se, maliciosamente, que Reagan estará para a história como o pai de uma nova escola de pensamento ou de política econômica, o “reagonomics”, uma de cujas idéias centrais seria prestigiar a livre iniciativa, praticar a austeridade fiscal e aumentar o esforço de trabalho, mediante um notável ovo de Colombo: (1) o governo deveria diminuir os impostos, especialmente dos setores de maiores rendimentos; (2) tal medida estimularia o trabalho, a poupança, o investimento, o crescimento da economia e do emprego; (3) como consequência, seria ampliada a base de tributação existente, e, assim, a receita governamental; (4) paralelamente, o governo deveria também cortar duramente as despesas na chamada área social, que envolvessem demasiado desperdício e desestímulo ao trabalho produtivo.*

(Texto extraído de KLEIMAN, 1997)

Nele, o autor expõe uma idéia formada a respeito do governo do presidente norte-americano Ronald Reagan. Para que fique claro que não compartilha desta idéia, ou melhor, que não está comprometido com a verdade do fato, o autor modula os enunciados mediante o uso de um tempo verbal, o futuro do pretérito (seria, deveria, estimularia). Além disso, o autor vale-se de outras escolhas que indicam estar ele considerando o fato como uma crença, sem fundamento – “Crê-se ingenuamente...” – e julgando-o como uma artimanha – “difunde-se, maliciosamente”.

Naturalmente, a construção do sentido do texto em questão implica também a mobilização de conhecimento de mundo – sobre quem é Reagan, quem foi Colombo, o que significa a expressão “ovo de Colombo”, sobre economia (livre iniciativa, austeridade fiscal, tributação, receita governamental, esforço de trabalho).

Além disso, como não é intenção do autor revelar quais são as pessoas que fazem o julgamento sobre o governo de Reagan, vale-se ele, como recurso lingüístico, de uma construção com sujeito gramaticalmente indeterminado: “crê-se...”, “difunde-se”.

Agora que você já sabe que o processamento de um texto mobiliza diferentes tipos de estratégias relacionadas a diferentes sistemas de conhecimento, vamos centrar nossa atenção nas estratégias que envolvem o conhecimento lingüístico. Não se esqueça de que o conhecimento lingüístico está relacionado com a organização da superfície do texto (microestrutura do texto), isto é, com a articulação dos enunciados que formam o tecido textual.

As estratégias relacionadas ao conhecimento lingüístico são chamadas de textuais ou textualizadoras. Koch (1997) identifica as seguintes:

1. estratégia de organização da informação
2. estratégia de formulação
3. estratégia de referenciação
4. estratégia de balanceamento entre informação explícita e implícita

A par dessas estratégias, podem-se conceber outras relacionadas ao emprego de conectores, à escolha das estruturas lingüísticas (ordem direta/indireta de termos e de orações, construções passivas e ativas, estruturas nominais/estruturas verbais, itens lexicais, sintaxe de concordância, regência, colocação pronominal etc.).

Para que você entenda o que é a estratégia de organização de informações, é necessário que você saiba quais são as categorias envolvidas na estrutura do enunciado quando este é considerado como unidade de informação. Você sabe que, do ponto de vista estrutural, um enunciado se compõe de unidades sintáticas, tradicionalmente denominadas de sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto etc., mas é preciso saber também que, além da estrutura gramatical, o enunciado tem uma outra estrutura, dita informacional, que se organiza conforme as intenções do produtor. Esta estrutura informacional exige a presença de elementos dados e elementos novos. Os primeiros dizem respeito às informações que são do conhecimento do leitor/ouvinte e que servirão de base para que os elementos novos sejam apresentados. Observe que se alguém nos diz “Maria viajou ontem para São Paulo”, esse enunciado só será informativo se soubermos previamente quem é Maria; caso contrário, se desconhecermos de quem se está falando, o enunciado não será uma unidade de informação e o nosso interlocutor certamente perguntará: “Quem é Maria?”.

Duas outras categorias também formam a estrutura informacional: tema e rema. A primeira se define como “aquilo de que se fala” e a segunda “como aquilo que se afirma sobre o tema”. Veja, no texto 4, abaixo, como a estrutura de informação dos enunciados se mantém a mesma ao longo do texto – o tema de cada enunciado é “a filosofia”. A manutenção do mesmo tema, nesse caso, é uma forma estratégica de manter a atenção do leitor sobre o conceito de filosofia. A essa forma de encaminhar o texto denomina-se **progressão com tema constante**.

Texto 4

A filosofia não é ciência: é uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é uma religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas. Não é uma arte: é uma interpretação crítica dos conteúdos, das formas, das significações das obras de arte e do trabalho artístico. Não é sociologia nem psicologia, mas a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos da sociologia e da psicologia. Não é política, mas interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas do poder. Não é história, mas interpretação do sentido dos acontecimentos enquanto inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo [...]

(CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994, p. 17)

Já neste outro exemplo (texto 5), a articulação tema/rema não se mantém a mesma no decorrer do texto. Neste caso, o padrão – dito **progressão com tema linear** – consiste em transformar o rema de um enunciado em tema do seguinte, e depois transformar o rema do outro enunciado em tema do seguinte, e assim sucessivamente.

Texto 5

A Eneida é um poema épico. Os poemas épicos contêm longas narrativas. Tais narrativas incluem sempre elementos convencionais. Um deles é a figura do herói. O herói representa os ideais de uma nação.

(Texto extraído de KOCH, 1989)

Outro padrão possível é transformar o rema de um enunciado em temas que vão compor os enunciados seguintes. Trata-se, nesse caso, de um padrão que se denomina de **progressão com tema derivado**, como exemplifica o fragmento de texto abaixo:

Texto 6

O Brasil é o maior país da América do Sul. A região norte é ocupada pela bacia Amazônica e pelo Planalto das Guianas. A região nordeste caracteriza-se, em grande parte, pelo clima semi-árido. As regiões sul e sudeste são altamente industrializadas.

(Texto extraído de KOCH, 1989)

Não se esgotam, nesses casos apresentados, as possibilidades de articulação de tema e rema. Importante, nesse momento, é você saber que o enunciado, além de uma configuração sintática, tem também uma configuração pragmático-semântica, quer dizer um modo de organização das mensagens em função dos propósitos que os participantes de um evento comunicativo pretendem alcançar.

As estratégias de formulação são, por sua vez, mobilizadas para facilitar a compreensão do texto e dar suporte às idéias que o autor defende, concorrendo, assim, para que a interação tenha êxito. Essas estratégias são agrupadas em duas classes: inserção e reformulação, sobre as quais você pode ter conhecimento lendo a passagem do texto de Koch (1997, p. 32), abaixo transcrita:

As inserções têm, em geral, a função de facilitar a compreensão dos interlocutores, criando coordenadas para o estabelecimento de uma estrutura referencial, de modo que o material inserido não é supérfluo, isto é, não é eliminável sem prejuízo para a compreensão. Pela inserção, introduzem-se explicações ou justificativas, apresentam-se ilustrações ou exemplificações, fazem-se comentários metaformativos que têm, muitas vezes, a função de melhor organizar o mundo textual. A inserção pode ter também a função de despertar ou manter o interesse dos parceiros, como no caso da introdução de questões retóricas (recurso persuasivo) e/ou criar uma atmosfera de intimidade ou cumplicidade, como acontece no caso da introdução de comentários jocosos ou alusivos a convicções, crenças e opiniões partilhadas pelos interlocutores. Pode, ainda, servir de suporte a uma argumentação em curso e/ou expressar a atitude do locutor perante o dito, introduzindo, por exemplo, atenuações, ressalvas, avaliações.

Quanto às reformulações, (...) podem ser retóricas ou saneadoras. A reformulação retórica realiza-se, basicamente, através de repetições e parafraseamentos, cuja função precípua é a de reforçar a argumentação, sendo, nesse caso, comum às modalidades escrita e oral. Podem ter, também, a função de facilitar a compreensão através da desaceleração do ritmo da fala, dando ao(s) parceiros(s) tempo maior para o processamento do que está sendo dito.

A reformulação saneadora, por sua vez, pode ocorrer sob forma de correções ou reparos, e também de repetições e paráfrases, todas elas com função de solucionar, imediatamente após a verbalização de um segmento, dificuldades nele detectadas pelo próprio falante ou pelos parceiros, podendo, assim, ser auto – ou heterocondicionada.

Para que fique mais claro, para você, o que são estratégias de inserção e reformulação, leia os excertos de texto abaixo, pelos quais se exemplificam alguns dos tipos de inserção e de reformulação mencionados no texto de Koch, que você leu acima.

Texto 7**Inserção de exemplificações:**

... as cooperativas também são... entidades... realmente bastante significativas ... dentro de uma conjuntura ... ou dentro da conjuntura nacional por exemplo para citar especificamente o caso... do nosso país... sabemos por exemplo que países altamente evoluídos ... como é o caso da Suécia ... que é um país que pratica na opinião de alguns ... um socialismo considerado como democrático ... tem nas cooperativas uma espécie de suporte ou de tripé ... para o seu desenvolvimento... as cooperativas além do mais são fatores ... de interação (DID 1.1.1 – NURC/REC: 103-113)

(Dados do português falado, referidos por KOCH, 1997)

Texto 8**Inserção de questões retóricas** (recurso muito comum nos discursos didático e persuasivo, de modo geral) e **de explicações:**

Vós, diz Cristo Senhor nosso, falando com os pregadores, sois o sal da terra e chama-lhes sal da terra, porque quer que façam na terra o que faz o sal. O efeito do sal é impedir a corrupção, mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será, ou qual pode ser a causa desta corrupção? Ou porque o sal não salga, ou porque a terra não se deixa salgar. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores não pregam a verdadeira doutrina; ou porque a terra se não se deixa salgar, e os ouvintes, sendo a verdadeira doutrina que lhes dão, a não querem receber. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores dizem uma coisa e fazem outra [...]

(VIEIRA, António Pe. Os sermões. São Paulo: Difrei, 1968. I. P. 340)

Texto 9**Inserção de justificativas:**

... então nós tínhamos por lado naquela época muitas crianças com problemas ... e havia uma necessidade... de se pegar essas crianças... e adapta-las à escola comum né? porque ... quanto mais uma criança possa (se) adaptar a uma escola comum ... melhor.. não há necessidade de formação especial... (EF.377 – NURC/SP: 144-149)

(Dados do português falado, referidos por KOCH, 1997)

Texto 10**Reformulação retórica por meio de paráfrase:**

No uso estético da linguagem procura-se desautomatizá-la, ou seja, criar novas relações entre as palavras, estabelecer associações inesperadas e estranhas.

(SAVIOLI; FIORIN, 1991)

Ainda em se tratando das estratégias textuais, vamos refletir, agora, sobre a outra modalidade de estratégia de processamento textual em que o produtor investe para que o texto que produz seja um meio adequado à construção dos sentidos que ele deseja. Para compreender essa modalidade, chamada **estratégia de referência**, é preciso que você tenha previamente o conhecimento de que, entre os mecanismos de articulação dos segmentos do texto (chamados mecanismos de coesão), a referência é aquele que se realiza por meio de elementos lingüísticos que têm a propriedade de reativar uma

informação já apresentada ou retomar uma entidade (pessoa, animal, objeto) que foi anteriormente introduzida no texto, ou ainda indicar que uma informação será introduzida no texto. A referenciação é um recurso coesivo, tais como outros, que concorre para que sejam sinalizadas as relações semânticas (relações entre significados) que se estabelecem no texto.

A reativação de referentes no texto pode ser feita por meio do emprego das chamadas pro-formas (pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, artigo definido, pronomes advérbios “lá”, “ali”, numeral “ambos”), pela repetição de um grupo nominal ou de parte dele, ou, ainda, por intermédio de outros recursos sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos (coisa, troço, tarefa), descrições definidas ou, ainda, por meio de elipse. É importante ter em mente que a referenciação não é apenas um recurso para indicar que um segmento do texto está relacionado com outro, pois na escolha que faz dos recursos coesivos, ao construir o texto, o produtor vai revelando modos particulares como vê o mundo e as pessoas que estão representadas no texto. Assim, por exemplo, a repetição de um termo para retomar um referente introduzido no texto pode ser um recurso apropriado se o autor tem a intenção de chamar atenção do interlocutor para aquele indivíduo cujo nome é reiterado no texto. Veja um exemplo de repetição enfática no poema de Manuel Bandeira, abaixo:

Texto 11

Irene preta

Irene boa

Irene sempre de bom humor.

Imagine Irene entrando no céu:

Dá licença, meu branco?

Entra, Irene, você não precisa pedir licença.

Como você pode notar, o nome Irene não é somente uma palavra pela qual se estabelece a ligação entre as partes do texto, construindo-se uma cadeia remissiva (também chamada cadeia anafórica). Certamente, há outros meios pelos quais a referência à Irene poderia ser feita, mas o efeito alcançado não seria o mesmo que se obteve com a repetição do nome em questão. Compare o texto original com esta versão que transcrevemos abaixo, que, naturalmente, desconstrói a proposta do texto de Bandeira:

ELIPSE

A elipse consiste, como recurso gramatical, na omissão de um termo do enunciado, que pode ser recuperado, porque se depreende do contexto geral ou da situação. Na construção do texto, a elipse faz parte dos mecanismos pelos quais se estabelece a remissão a outros elementos do universo textual, funcionando como uma instrução, na superfície do texto, para que o leitor/ouvinte busque a informação omitida. A elipse faz parte, assim, do que se denomina, na lingüística textual, de mecanismos de coesão referencial, entendidos como aqueles que promovem a retomada das idéias do texto. Halliday e Hasan, estudiosos que foram pioneiros em estudos sobre a coesão na língua inglesa, apresentam cinco tipos diferentes de coesão referencial – a referência, a substituição, a elipse, a coesão lexical, a conjunção –, e entendem que a elipse está relacionada à substituição de uma forma muito próxima, podendo ser considerada como um caso de substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto. Ex.: – Paulo vai conosco ao cinema? Vai.

Irene é preta, é boa e está sempre de bom humor.

Imagine-a entrando no céu:

Dá licença, meu branco?

Entre, a senhora não precisa pedir licença.

Também, no texto abaixo, você pode observar como o emprego de itens referenciais constitui uma estratégia textual, que atende a intenções do autor.

CATÁFORA

Segundo Halliday e Hasan (1976), no estudo que desenvolvem sobre coesão textual, formas da linguagem que têm a propriedade de referência não podem ser interpretadas por si mesmas: dependem de informações que se encontram ou no próprio texto ou na situação de comunicação (contexto físico-social). Há, portanto, dois tipos de referência – a textual e a situacional. A primeira é designada pelo termo técnico endófora ou referência endofórica, e a segunda, exófora ou referência exofórica. Um item exofórico é, assim, um elemento que aponta para fora do texto, associando a linguagem ao contexto de comunicação, mas não contribui para integrar uma frase a outra; não é, pois, um item coesivo (ex.: Leia este texto que selecionei para você. Tenho certeza de que gostará muito). Um item endofórico, ao contrário, promove uma relação intratextual, apontando para informações contidas no próprio texto. Quando a informação pressuposta pelo item está em enunciado precedente, o processo de relacionamento é conhecido como anáfora. (ex.: O juiz condenou o réu a dez anos de prisão. Ele achou essa pena condizente com as circunstâncias do crime.). Inversamente, se a informação requerida está no enunciado subsequente, o processo é denominado de catáfora (ex.: Realizara todos os seus sonhos, menos este: o de entrar para a Academia). Sobre esse assunto, recomenda-se também a leitura de KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

Texto 12

Passei dias no escritório lendo coisas, escrevendo coisas, discutindo coisas, telefonando, providenciando, funcionando. E, enquanto isso, ela invade a bela República do Chile e dançava e sorria por todo os campos, entre a Cordilheira e o Mar. Ela havia chegado: a Primavera.

(Enrique Bernades; Texto extraído de GUIMARÃES, 1995)

Nesse texto, a menção a um referente do mundo, a primavera, foi feita a princípio por meio do pronome pessoal “ela”, que, por ser semanticamente vago, pode levar o leitor a pensar que o texto se refere a uma mulher, cuja chegada próxima mexe com as emoções do autor. Propositamente, o autor mantém o suspense, valendo-se da propriedade catafórica (propriedade de apontar para algo a ser dito) do pronome pessoal “ela”. A referência vaga percorre o texto até que a cadeia coesiva se fecha com o grupo nominal “a primavera”, que deixa claro de que o autor está falando.

Conforme você pôde ver, o mecanismo de referenciação serve não só para promover a continuidade das idéias do texto, mas também para revelar propósitos discursivos. Para melhor conhecimento desse mecanismo, leia os capítulos 4 e 5 de Fávero (1993).

Quanto à estratégia de balanceamento do explícito/ implícito, esta também envolve escolhas adequadas que o produtor deve fazer entre as informações que devem ser expressas no texto, porque são pressupostas como não partilhadas pelo interlocutor, e aquelas que podem ficar implícitas, porque podem ser recuperadas por meio de inferências que os parceiros da interação podem realizar. Naturalmente, para que as informações que não estão na superfície do texto sejam processadas é preciso que o produtor deixe pistas que orientem o interlocutor a identificá-las. São essas pistas que vão ativar, no contexto

sociocognitivo do leitor/ouvinte, conhecimentos necessários à construção de informações que não estão expostas no texto, mas são autorizadas a ser produzidas a partir do que está literalmente expresso.

Em geral, os textos não trazem somente informações explícitas; isso quer dizer que os textos são lacunares, precisam de um leitor/ouvinte que os complete, com base no conhecimento que tem do contexto imediato e do contexto sociocultural, ou de outros textos que se entrecruzam com aquele que está em processamento.

Abaixo, a título de exemplificação, apresentamos um texto para mostrar como podemos, com base no que está explícito, processar outras informações que são validadas pelo contexto de que o texto é parte.

Texto 13

Jesus Cristo resolve voltar à terra. E decide vir vestido de médico!

Procurando um lugar para descer, vê em São Paulo um posto de saúde com um médico trabalhando há muitas horas e morrendo de cansaço. Considerando esse o melhor lugar para a sua volta, Jesus Cristo entra de jaleco, passa pela fila de pacientes no corredor e chega ao consultório médico. Um dos pacientes nota e comenta:

– Olha, vai trocar o plantão.

Jesus entra na sala e diz para o “colega” que ele pode ir, que ele vai continuar o atendimento dali por diante. O médico sai e Jesus grita:

– O próximo!

Entra no consultório um homem paraplégico, com sua cadeira de rodas. Jesus levanta-se, olha bem para o aleijado, e com a palma da mão direita sobre sua cabeça diz:

– Levanta-te e anda!

O homem se levanta e sai andando do consultório, empurrando a cadeira de rodas. Quando chega ao corredor, o próximo da fila pergunta:

– E aí, como é esse doutor novo?

O paraplégico curado responde:

– Igualzinho aos outros ... nem examina a gente...

(SARRUMOR, Laert. As melhores piadas do Brasil. São Paulo: Alexandria, 2003, p. 30)

O texto 13 expressa um conjunto de informações sobre a vinda de Jesus Cristo ao nosso mundo com a intenção de socorrer o ser humano (médico e paciente) em suas dificuldades nas rotinas de atendimento em serviços públicos de saúde. O texto cumpre um propósito, que é produzir algum efeito de humor diante do fato de que uma personagem do evento narrado não tem sensibilidade para reconhecer, diante de seus olhos, um grande milagre. Para que o leitor alcance as intenções do texto, precisa proceder a operações mentais que o levam às seguintes informações implícitas: o serviço público, no setor de saúde, vive uma situação crítica; Jesus Cristo realizou um milagre que não foi reconhecido porque os médicos que atuam no sistema público de saúde estão em descrédito com a população que depende de seus serviços. É claro que, para chegar a construir esses significados, o leitor baseou-se nas informações que estão na superfície do texto e em conhecimentos prévios sobre a situação do País no que se refere ao sistema de saúde.

Veja, também, no texto 14, como se pode balancear o explícito e o implícito, deixando pistas no texto para que o leitor/ouvinte proceda ao reconhecimento de informações implicadas pelo texto.

Texto 14

Observe, sobre o texto publicitário acima, que, além do componente não-verbal (a imagem da caixa de leite Elegê), este se constitui de dois curtos enunciados. O primeiro não explicita as informações que o verbo “levar” pressupõe, a saber: “o que é que todo mundo quer levar” e “para onde quer levar”, mas, naturalmente, essas informações são facilmente recuperáveis pelo leitor. Também não se explicitam as razões pelas quais todo mundo quer levar a referida marca de leite para casa, porque é pressuposto que o leitor do anúncio seja capaz de inferir essa informação: se todo mundo quer levar é porque é um produto que tem a qualidade desejada; somente levamos para casa, em tese, aquilo que nos agrada. O outro enunciado, “Para quem quer mais vida”, também é lacunar, mas suficientemente informativo: compreendemos que o produto anunciado satisfaz aqueles que investem na qualidade de vida para dela mais usufruir.

Você deve ter entendido, com base no que dissemos sobre o texto 14, que é estratégico, naquele texto, deixar explícito o estritamente necessário e suficiente para ativar na mente do leitor a idéia que o anunciante deseja divulgar. Não sobrecarregar o texto com informações que o leitor pode gerar é, certamente, um procedimento, entre outros, que vai concorrer para que o texto publicitário alcance seu objetivo.

EXERCÍCIO



Revista Cláudia, nº6,
Ano 47, junho 2008

A resolução do exercício abaixo ajudará a fixar conhecimento sobre o assunto abordado nesta atividade. Faça o que é solicitado e apresente seu trabalho ao tutor no próximo encontro presencial.

1 Exemplifique, com base em um texto do gênero anúncio publicitário, uma estratégia de processamento textual.

2 Leia o texto abaixo e comente o tipo de estratégia de processamento textual mobilizada para a construção de sentido coerente.

A PESCA

Affonso Romano de Sant'Anna

o anil
o anzol
o azul
o silêncio
o tempo
o peixe

a agulha
vertical
mergulha

a água
a linha
a espuma

o tempo
a âncora
o peixe

a garganta
a âncora
o peixe

a boca
o arranco
o rasgão
berta a água
aberta a chaga
aberto o anzol

aquelíneo
ágilclaro
estabanado

o peixe
a areia
o sol

3 Leia o texto “Interação na leitura de textos”, de Ângela Kleiman (leitura complementar) e faça o que é solicitado:

3.1 Responda: Por que no processo de interação via texto escrito a responsabilidade do autor e do leitor é considerada maior do que na interação face a face?

3.2 Faça um quadro sinóptico dos tipos de pistas textuais referidas no texto de Kleiman.

LEITURA COMPLEMENTAR

Neste capítulo, são feitas considerações sobre o caráter interacional da leitura, o que pressupõe vê-la como um processo em que o autor e o leitor têm, ambos, responsabilidade sobre a construção dos sentidos do texto. Essa responsabilidade implica que o leitor produza o texto deixando marcas formais (construídas com recursos lingüísticos) que funcionem como pistas para o leitor ser capaz de reconstruir o caminho que o autor fez no momento da produção; assim como implica que o leitor esteja predisposto a identificar as marcas deixadas no texto para que, identificando-as, seja capaz de reconstruir as intenções argumentativas do autor. Essa capacidade é considerada essencial para que o leitor possa assumir uma atitude crítica em face do que o texto propõe, o que deve ser visto como uma competência essencial ao leitor proficiente.

KLEIMAN, Ângela. “Interação na leitura de textos”. In _____. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas (SP): Pontes, 1997, p. 65-76. (texto com cortes)

Interação na leitura de textos

A linguagem já foi caracterizada como “o instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros”. Não a linguagem, diríamos, mas o homem através dela, através de seu texto. Nesta apresentação, a figura desse homem, o autor, ficou até agora relegada a um segundo plano: daí centrarmos este capítulo nessa figura a fim de colocá-la na sua devida dimensão. E começaremos definindo a atividade de leitura como uma interação a distância entre leitor e autor via texto. A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com

crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais. Nesse caso, o leitor utiliza-se apenas de procedimentos descendentes de processamento do texto que se baseiam quase que exclusivamente no seu conhecimento e experiência prévios, e a voz do autor fica perdida no processo. Ao invés de ir pensando junto com o autor, como fazemos ao falar, quando podemos até suprir a palavra que o nosso interlocutor tem na ponta da língua, o leitor fica ensimesmado em seus próprios pensamentos, escutando apenas a sua voz interior, e depois atribui ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças e opiniões, apesar de o texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão. É aí que vai se delineando a leitura como uma atividade difícil, insuperável para muitos.

Na interação face a face, elementos do contexto ajudam a compreensão: gestos, os objetos ao redor, bem como o conhecimento mútuo dos interlocutores são todos elementos nos quais se apóia a compreensão. Por outro lado, a interação via texto é descontextualizada: o fato de o leitor estar lendo num parque ou na sala não é um contexto relevante para a compreensão; há um contexto maior, que envolve tanto leitor como autor (por exemplo, o fato de o autor ser de São Paulo e de ter escrito o texto no dia anterior para ser publicado no jornal no dia em que o leitor irá lê-lo) que é relevante para a compreensão, mas não há o confronto que permita esclarecimento, nem a simultaneidade dos processos de compreensão e produção que permita reajustes constantes do autor, como o falante faz em relação a seu ouvinte, para ajudar a compreensão do leitor.

Daí que na leitura tanto a responsabilidade do autor como a do leitor sejam consideradas maiores: o autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Isto não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento. Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, lingüístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo. Isso implica atender às pistas textuais, ao invés de ignorá-las, porque não correspondem a nossas pré-concepções.

[...] A monitoração simultânea da compreensão do leitor não é possível na interação à distância, e daí a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno freqüente, e daí também a insistência na responsabilidade maior de autor e leitor, responsabilidade esta que, para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa.

Um tipo dessas pistas já foi discutido no capítulo anterior, em relação à marcação temática. A articulação e organização de temas e subtemas mediante o uso de operadores lógicos refletem o raciocínio do autor: a organização que ele escolhe para avançar e organizar seus argumentos e explicações pode estar explícita, mediante o uso de operadores e conectivos lógicos, ou pode estar implícita, sendo então seu raciocínio inferível pela natureza e relacionamento dos argumentos. Assim, por exemplo, no trecho a seguir, extraído de um texto científico de C. Lévi-Strauss,

(1) “As considerações precedentes aplicam-se, apenas, à América tropical. Mas se forem exatas, permitem destacar critérios de uma validade mais geral, utilizáveis em cada caso onde se esboçasse a hipótese de um arcaísmo autêntico” (*Antropologia Estrutural*, Ed. Tempo Brasileiro, 1975).

O conectivo *mas* indica um raciocínio no qual está implícita a continuação do argumento da proposição primeira, isto é, se as considerações são aplicáveis a poucos lugares, então elas carecem de estatuto científico justamente pela sua aplicação reduzida; o operador *mas*, adversativo, introduz um argumento que vai na direção contrária desse implícito atribuído ao leitor. Em outras palavras, através do operador *mas* podemos reconstruir a refutação implícita, um espaço que o autor deixa para o leitor refutar o argumento apresentado.

Outros tipos de pistas que o autor deixa no texto para ajudar a reconstruir seu quadro referencial são aquelas que constituem a modalização no texto, isto é, aquelas expressões que indicam o grau de comprometimento do autor com a verdade, ou a justeza da informação, relativizando-a ou para mais, a certeza absoluta, ou para menos, a possibilidade mais remota. No trecho a seguir, por exemplo, extraído de uma revista, veremos exemplificados alguns modalizadores nas palavras grifadas:

(2) “O pior inimigo do governo Sarney *talvez* seja o próprio, presidente José Sarney, um mestre em hesitação e protelação. Há mais de um mês que os seus ministros (com exceção, é claro, dos militares, intocáveis por definição) reduziram as atividades ao mínimo por não saberem se seriam substituídos e os seus ministérios continuariam a existir. Esta cessação de iniciativas, combinada com o primado da rotina, traz prejuízos incalculáveis ao País, e *evidentemente* ao Governo Sarney.

Não é a primeira vez que isso ocorre. Quem não se lembra dos três meses de apatia, confusão, intrigas etc. que antecederam o Plano Cruzado? Em duas semanas, apenas, Sarney convidou quatro pessoas diferentes - Luís Viana Filho, Renato Archer, Murilo Mendes e Abreu Sodré - para o Itamaraty, terminando por optar pelo último. *Não há dúvida* de que foi a paralisia geral que agravou a inflação e precipitou o Plano Cruzado, espantado e tosco, que terminaria por tropeçar no oligopólio dos bancos que domina a dívida interna e fixa os juros no País ...” (H. Alves, *Isto é Senhor* 1009, 18/1/89).

A expressão *talvez* torna a proposição não categórica, relativizando o grau de comprometimento do autor com a força de verdade da mesma, antecipando, ao mesmo tempo, possíveis refutações que a expressão categórica engendraria (a expressão “o pior inimigo do governo Sarney é o próprio José Sarney”). Também o advérbio *evidentemente* indica a completa adesão do autor à tese de que a indecisão traz prejuízos, pois algo que

deixa evidências é algo de fato, não apenas algo possível. A expressão *não há dúvida* atua de maneira semelhante; nessa polaridade de compromisso que vai desde o possível até o certo, a expressão está no extremo da certeza.

Um terceiro tipo de marcas formais da presença do autor é aquele que reflete a atitude do mesmo frente ao fato, à idéia, à opinião, e que se concretiza principalmente através da adjetivação, nominalização, e usos de nomes abstratos indicativos de qualidades.

Consideremos o exemplo a seguir, extraído de um editorial da *Folha de São Paulo*, do dia 1/3/89:

(3a) “Entregando-se a um longo exercício de retórica, a apelos de ordem sentimental, a inconvincentes postulações de sinceridade, a propostas vagas e a queixas que o foram mais ainda, o ex-governador Leonel Brizola mostrou-se, na entrevista que concedeu segunda-feira no programa “Roda Viva”, da TV Cultura, igual a si mesmo: inflamado, populista, rudimentar em suas concepções e escorregadio em seus argumentos.”

Este trecho inicial do editorial é farto em expressões qualificadoras que ajudam a construir uma imagem negativa do sujeito em questão. O segundo parágrafo do texto continua na mesma via:

(3b) “A responsabilidade do cargo a que postula e a necessidade de um debate sério a respeito da crise econômica e social brasileira exigiriam um mínimo de precisão de raciocínio, de clareza de pontos de vista, de equilíbrio na análise; seria, evidentemente, esperar muito de Leonel Brizola.”

O uso dos hipotéticos *exigiria* e *seria* implica outra série de expressões negativas, contrárias àquelas especificadas no texto: imprecisão no raciocínio, obscuridade no ponto de vista, desequilíbrio na análise, todas elas, aliás, evidentes para o autor. Continua o texto:

(3c) “A condição de candidato virtual à Presidência da República parece, não obstante, impor-lhe novos cuidados, novos retoques no primarismo de sempre. A solução encontrada para este dilema não poderia deixar de ser insatisfatória: Brizola optou por um estilo acomodatório, evasivo ao extremo no que tange a pontos concretos da sua plataforma de governo, sem abdicar - muito ao contrário - da oratória candente, do emocionalismo barato, do discurso personalista, quase messiânico.”

Nessa sucessão de qualificações negativas, até aquelas que não têm um sentido literal negativo, como o adjetivo *candente*, por exemplo, passam a adquiri-lo, no contexto de *estilo acomodatório* e *evasivo*, *emocionalismo barato*, e outros.

A abundante adjetivação explicita uma atitude do autor, materializando argumentos e apelos emocionais. Há uma escassez de dados concretos e de fatos; apenas relata-se a ocorrência de uma entrevista de televisão, e caracteriza-se a reação do autor diante do protagonista principal. Sob outro ponto de vista, para quem simpatizasse com o candidato, aquilo que é considerado negativo poderia ser considerado positi-

vo: em vez de “entregar-se a um longo exercício de retórica”, poderia estar fazendo uso de uma longa experiência no debate público; “os apelos de ordem sentimental” poderiam ser vistos como argumentos que apelam à sensibilidade do brasileiro; “as inconvincentes postulações” certamente seriam convincentes sob um prisma diferente; “as propostas vagas” e as “queixas” mais vagas ainda poderiam ser propostas e queixas ainda em vias de formação e formulação. O candidato, com esse pano de fundo, tornar-se-ia, não “inflamado” mas apaixonado, não “populista” mas inquietado pela injustiça social, não “rudimentar” mas básico, e em vez de “escorregadio”, flexível, ou, talvez cauteloso, em seus argumentos .

O tipo de argumentação exemplificado nos trechos (3a, b, e c) acima, que essencialmente apela às emoções não é permissível, por convenções estabelecidas dentro da área, na argumentação científica, que é um tipo de argumentação que busca adesão e consenso mediante o apelo ao racional. No texto científico, há uma maior objetividade devido à ausência de argumentos tendenciosos, mas também nesse tipo de texto o objetivo é influenciar o leitor. Contudo, na argumentação científica não há adversários, como na argumentação legalística, por exemplo, pois está subentendido que, em última instância, não haverá ganhadores nem perdedores no debate, uma vez que se uma teoria, ou escola científica ou procedimento for provado como certo em detrimento de outros, isso redundará em benefício de toda a comunidade científica. É claro que o cientista pode atuar dentro de um modelo polêmico, defendendo e atacando outros, mas o objetivo consensual, mediante o apelo à razão e à verdade, a longo prazo é um pressuposto básico desse tipo de argumentação. A esse objetivo deve-se, em grande parte, o fato de o texto científico ser mais autocrítico e menos categórico na apresentação de argumentos. Consideremos o texto a seguir, que ilustra bem essa característica:

(4) “Introdução: O papel que os estados de superfície exercem no processo de transferência de cargas numa interface semi-condutor-eletrólito, SE, constitui uma questão de grande relevância. Numerosos efeitos inexplicáveis *têm sido atribuídos* à presença de estados de superfície. A redução do oxigênio, observada em eletrodos de n-TiO₂ não iluminados na região de polarização catódica, seja em solução não aquosa de acetronitila (1) ou em diferentes soluções aquosas (2-4), *fora apresentada como evidência* de estados de superfície. A literatura não esclarece, entretanto, se esses estados de superfície são intrínsecos ao semicondutor (estados de T AMM) ou são espécies adsorvidas (estados SCHOKLEY). Em trabalho recente (5) foi demonstrado que para eletrodos monocristalinos de n-TiO₂ em solução aquosa, a presença de estados de superfície de qualquer dos dois tipos acima referidos, *pode ser responsável* pela não linearidade dos gráficos Mott-Schottky ($1/C^2$ vs, V), desde que a amostra esteja reduzida homogeneamente.

Relatamos neste trabalho, os resultados de *uma tentativa de identificação* do tipo de estados de superfície que mediam a redução do oxigênio em eletrodos monocristalinos de n-TiO₂ em solução aquosa, e que dão origem ao comportamento anômalo das curvas características I vs. V desses eletrodos (4), mostrado na Fig. 1 (grifos nossos)” (Julião, T., Decker, F. e Abranovich, M. Estado de superfície em eletrodos de n-TiO₂, *Anais do Colóquio Latino-americano de Física de Superfícies, 1980.*)

Nessa introdução a um trabalho de física, as expressões *têm sido atribuídos, fora apresentada como evidência, pode ser responsável, uma tentativa de identificação* em vez das expressões categóricas *são devidos a, era evidência, é responsável, uma identificação* introduzem um elemento de incerteza que é encontrado até na argumentação da mais exata das ciências. Compare-se o trecho conclusivo de um outro trabalho na mesma área:

(5) “Conclusões. Descrevemos um processo que *pode ser utilizado* para o registro óptico de informação em tempo real numa fotoreína negativa. Efetivamente, o processo é muito lento à temperatura ambiente, mas já a 80°C ele alcança os 90% do seu valor final em 4 segundos (Figura 4).

A velocidade do processo não depende da frequência espacial do sinal registrado, portanto *fica afastada a possibilidade de existir* qualquer tipo de difusão de massa envolvida no processo.

A modulação óptica é produzida por variações no índice de refração, portanto se trata de um material de registro ‘de fase’ e não ‘de amplitude’.

A natureza molecular do fenômeno envolvido no processo é desconhecida mas a formulação de algumas hipóteses sobre ele nos permite *tentar a estimativa* de uma energia de ativação do processo.

Para sua utilização como material de registro, *se prevê* o seu uso sob forma de filmes espessos (100-200µm), para ser usado para o registro em volume e aumentar o valor da modulação Cescato e Frejlich, 1980 (grifos nossos)” (Cescato, L. e Frejlich, J. Registro óptico em tempo real utilizando foto resinas negativas. *Anais do Colóquio Latino-americano de Física de Superfícies*, 1980)

Também no texto acima as frases *pode ser utilizado, fica afastada a possibilidade de existir, tentar a estimativa, se prevê* são todas expressões que introduzem esse elemento de dúvida ao qual fazíamos menção anteriormente. Nas ciências humanas o quadro é semelhante. Veja-se um texto como o exemplificado a seguir, da área de antropologia, cujo início e conclusão transcrevemos:

(6a) “O primeiro grande texto mágico-religioso conhecido, proveniente de cultura sul-americana, que acaba de ser publicado por Wassen e Holmer, lança uma nova luz sobre certos aspectos da cura xamanística, e coloca problemas de interpretação teórica que o excelente comentário dos editores não basta certamente para esgotar. Nós *desejaríamos retomar* aqui o seu exame, não na perspectiva lingüística ou americanista na qual o texto foi sobretudo estudado (2), mas para *tentar pôr em evidência* suas implicações gerais. (Levi-Strauss, C. *op. cit.*, 215).

Do fato de que o xamã não psicanalisa seu doente, *pode-se, pois, concluir* que a procura do tempo perdido, considerada por alguns como a chave da terapêutica psicanalítica, não é senão uma modalidade (cujo valor e resultados não são negligenciáveis) de um método mais fundamental, que se deve definir sem apelar para a origem individual ou coletiva do mito. Pois a ‘forma’ mítica tem precedência sobre o ‘conteúdo’ da narrativa. Ao menos é o que a análise de um texto indígena nos *pareceu ensinar*.” (Levi-Strauss, *op. cit.*, 235).

Nesses dois trechos encontramos modalizadores que têm por efeito enfraquecer os argumentos e as conclusões (*para tentar pôr em evidência*, em vez de *para pôr em evidência, pode-se concluir* em vez de *conclui-se, nos pareceu ensinar* em vez de *nos ensinou*)

uma vez que eles abrem espaço para exceções e refutações, seguindo assim convenções implícitas na argumentação científica, que pressupõe que seja o próprio cientista quem introduz a crítica ou abre espaço para a crítica de outrem.

Não é esse o caso da argumentação que encontramos na propaganda, onde o objetivo é a adesão universal para benefício do grupo que o autor representa. É mais raro na propaganda haver modalizações que abram espaço para objeções ou exceções; na propaganda apresenta-se o certo, não o meramente possível em relação ao produto recomendado. Consideremos o exemplo em (7) a seguir:

(7) O TIME DO BANCO DO BRASIL

“Percorra o Brasil. Na sede, nas agências ou nos postos avançados de crédito rural, os profissionais do Banco estão à sua disposição.

Por onde cresça o Brasil, eles vão junto. Modernos bandeirantes da Economia Nacional a descobrir potencialidade e a valorizar desempenhos rurais, comerciais e industriais.

Este é o time do Banco do Brasil. São técnicos e consultores, gerentes e superintendentes, caixas e assessores. Prontos para atender à corrida rumo ao desenvolvimento. Peritos em servir ao Brasil.

A alta qualidade exigida é um pré-requisito humano e social, além da habilitação. Bom para quem é selecionado, ótimo para o Banco, excelente para os clientes.

Dentro da estrutura de atendimento do Banco do Brasil há especialistas de nível em todos os campos: rural, fundos de fomentos, comércio exterior, crédito pessoal, entre tantos.

Quando você consulta um funcionário do Banco do Brasil, pode ter certeza de que está à frente do homem certo.

Esta grande equipe defende com firmeza todas as áreas do desenvolvimento nacional. E ataca numa única direção: a conquista de novas riquezas para os clientes do Banco do Brasil e para o País.

Cada expediente é uma grande atuação deste conjunto treinado para a função e pela própria experiência no setor. Com este time, você só tem a ganhar.

Você reconheceu a capacidade do time do Banco do Brasil?” (*Ciência Hoje*, 5/25, 1986).

No texto acima, os argumentos são categóricos; há listagens bastante exaustivas de lugares, para sugerir a totalidade: *na sede, nas agências, nos postos avançados*; também há uma extensa lista de profissionais bancários, novamente implicando a universalidade: *técnicos consultores, gerentes, superintendentes, caixas, assessores*; também os diversos níveis de especialização são amplamente exemplificados: *rural, fundo de fomento, comércio exterior, crédito pessoal*. Há ainda o uso explícito de expressões universais: *todas as áreas de desenvolvimento, por onde cresça o Brasil, cada expediente*. A universalidade na excelência é necessária numa argumentação que procura o apelo universal. Por esse motivo, também, os adjetivos usados são expressões que argumentam numa direção positiva mas que podem significar muitas coisas diferentes para diferentes leitores: excelente para um cliente pode ser o serviço rápido no caixa, enquanto que para outro pode ser a obtenção de um crédito, para um terceiro pode ser o fácil acesso às agências, e assim sucessivamente. Há ainda um uso acentuado de sentenças curtas (*por onde cresça o Brasil, eles vão juntos. Esse é o time do Banco do Brasil. Com esse time você só tem a ganhar*) e ainda incompletas (*prontos para atender a corrida rumo ao desenvolvimento, peritos em servir*

ao Brasil), que, por analogia formal com provérbios e truísmos (ao bom entendedor, poucas palavras) parecem ter a força daqueles, isto é, parecem expressar verdades universais, por todos aceitas.

O apelo universal se faz presente mediante mecanismos muito semelhantes no segundo exemplo de propaganda que transcrevemos a seguir:

(8) TECNOLOGIA DE PONTA A PONTA

“O absoluto controle de compra, venda e estoque de uma loja através de terminais. Um escritório gerenciado a longa distância. A mais perfeita administração de hotéis, colégios, hospitais e grandes empresas por um computador. O depósito bancário que chega ao outro lado do país em questão de segundos. O caixa automático que atende a uma retirada em plena madrugada do domingo.

Esta é uma síntese do mundo da informática, uma tecnologia de ponta que a indústria brasileira já cria e desenvolve.

A SID, uma empresa nacional, é parte integrante desse mundo, como líder de mercado. Sua liderança foi conquistada numa busca constante do aperfeiçoamento.

No dia-a-dia da pesquisa para desenvolver produtos cada vez mais eficazes. Na qualificação dos recursos humanos, para formar e ampliar quadros técnicos de alto nível. Nas soluções criativas para cada necessidade do mercado.

Para a SID, executar essa filosofia de trabalho é dominar a alta tecnologia. De ponta a ponta” (*Ciência Hoje* 5/25, 1986).

Encontramos também aqui marcas formais dessa intenção argumentativa de apelo universal: na listagem de serviços que a empresa presta; na listagem de qualidades que levaram a empresa à liderança; no uso de plurais (*produtos eficazes, recursos humanos, quadros técnicos*), no uso da palavra *cada*, da frase *no dia-a-dia*. Não há nenhuma modalização que dilua a força do argumento; também há frases curtas; há utilização de nomes com modificações (sintagmas nominais complexos), mas sem predicados: o *absoluto controle de compra ...*, *um escritório gerenciado a longa distância, a mais perfeita administração de hotéis ...*, o *depósito bancário que chega ao outro lado do país ...*), trazendo também estas construções à mente o paralelismo com o truísmo ou com a verdade universal.

Os dois exemplos selecionados são categóricos: os diversos mecanismos utilizados para conseguir a adesão do leitor não permitem objeções nem dúvidas, pois está implícito que essa adesão é a única conclusão possível após tão contundente evidência; de fato, numa das propagandas, essa conclusão está explícita na sentença final: “Você reconheceu a capacidade do Banco do Brasil?”

Em última instância, a percepção das marcas de autoria no texto é essencial para a leitura crítica. O senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e idéias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e idéias próprias. Essa atitude implica, necessariamente, uma análise do texto prévia a qualquer discussão; pressupõe uma interação, um escutar o outro.

Isto parece fácil quando o texto do outro vem apenas ecoar nosso conjunto de crenças e opiniões, mas se torna difícil quando há diferenças. Limitar a nossa leitura

àqueles textos coincidentes com nossas crenças, idéias e opiniões é limitar desnecessariamente uma atividade cujo grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis através da experiência direta.

[...]

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1993.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

COMPLEMENTAR

- HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, R. *Cohesion in english*. London : Longman , 1976.
- HEINEMANN, W; VIEHWEGER, D. *Textlinguistik : eine Einführung*. Tübingen, 1991.
- VAN DIJK, T. A; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

RESUMO DA ATIVIDADE 3

Nesta Atividade abordamos a noção de processamento textual, procurando esclarecer que se trata de um processo de construção de sentidos do texto, envolvendo tanto o momento da sua compreensão quanto o da sua produção; portanto o processamento textual é uma atividade tanto do leitor/ouvinte quanto do produtor, num esforço conjunto para que a interlocução seja bem sucedida. Evidenciamos, também, que o processamento textual pressupõe um sistema de conhecimentos – enciclopédico (referente ao mundo), lingüístico e sociointeracional – e a capacidade de fazer uso desse conhecimento, de forma estratégica, a fim de que os sentidos do texto sejam construí-

dos adequadamente nos diferentes contextos sociodiscursivos. Distinguimos, seguindo a proposta de estudiosos do texto, três modalidades de estratégias de processamento textual: as cognitivas propriamente ditas, que envolvem conhecimento enciclopédico; as textuais ou textualizadoras, que mobilizam conhecimento sobre o léxico e a gramática; as sociointeracionais, que pressupõem conhecimento sobre mecanismos que favorecem a interação entre os participantes dos eventos de linguagem. Entre essas estratégias, examinamos, particularmente, as estratégias textuais, com atenção ao fato de que os elementos lingüísticos são selecionados não só em vista da organização da superfície do texto, mas também da proposta discursiva a que serve o texto.

TEXTUAIS

OS GÊNEROS

u n i d a d e 3

OS GÊNEROS E OS TIPOS TEXTUAIS

a t i v i d a d e 4

OBJETIVOS

Ao final desta unidade, você deverá ser capaz de

- compreender o conceito de gênero textual;
- distinguir os conceitos de gênero e tipo textual;
- reconhecer a relevância desses conceitos para a formação do professor de língua portuguesa.

Os gêneros textuais

Nas Unidades 1 e 2 de nossa disciplina, discorreremos sobre a constituição do objeto da disciplina Linguística Textual, sobre o conceito de texto e sobre as estratégias sociointeracionais, cognitivas e textualizadoras envolvidas no processamento textual. Essas informações revelam o quanto são complexas as competências necessárias para a formação de produtores de textos e leitores proficientes.

Se já percebemos que o processamento textual exige saberes que extrapolam o conhecimento das palavras e da gramática de uma língua, é possível concluir, então, que a tarefa do professor de língua portuguesa, na formação de leitores e produtores de textos, também vai além da diferenciação dos conceitos de descrição, narração e dissertação, ou da correção de problemas na superfície do texto, como os problemas de ortografia ou de pontuação. A tarefa do professor de língua portuguesa, na formação de leitores e produtores de textos, implica levar os alunos a relacionar as competências desenvolvidas na escola aos conhecimentos adquiridos nas interações de que fazem parte cotidianamente, como nas conversas em família ou com amigos, nos contatos que se estabelecem nos ambientes de trabalho, nos momentos em que assistem à televisão ou lêem o jornal etc.

Por essa razão, o ensino de língua portuguesa não pode estar desligado da vida social dos alunos. É imprescindível que eles adquiram nas aulas de língua portuguesa os conhecimentos necessários à sua atuação fora da escola nas diferentes situações sociais em que se acham envolvidos. É na escola que os alunos devem desenvolver a competência exigida para compreender e produzir textos nas mais variadas situações do dia-a-dia e, também na escola, os alunos devem reconhecer que a aquisição desse conhecimento os torna mais preparados para enfrentar os desafios postos hoje em nossa sociedade contemporânea.

Essa orientação do ensino de língua portuguesa para a vida social dos alunos está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), onde encontramos a seguinte afirmação:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a

função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Nas aulas de língua portuguesa, a unidade de ensino capaz de apontar a relação entre os saberes escolares e as competências languageiras cotidianas dos alunos é o gênero textual. A noção de gênero textual diz respeito, conforme Marcuschi (2002), a eventos textuais que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Em termos mais precisos, conforme o autor, podemos definir gêneros textuais como:

realizações lingüísticas concretas, que se definem por propriedades sócio-comunicativas, profundamente marcadas por determinações históricas, sociais e culturais, que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais.

Os gêneros textuais são constituídos por meio das ações languageiras dos sujeitos em interações sociais autênticas, sempre ligados às necessidades de comunicação e de ação dos sujeitos em sociedade. Portanto, têm um caráter sócio-histórico, pois não se constituem apenas como formas mais ou menos estabelecidas que servem de modelo à produção de novos textos. Os gêneros textuais são considerados modelos de textos que servem a determinadas funções em situações comunicativas e que, portanto, atendem à realização das ações que os sujeitos praticam conjuntamente.

Por estarem estreitamente vinculados à vida social dos sujeitos, os gêneros textuais são em número ilimitado, de difícil classificação e altamente flexíveis e dinâmicos, o que significa dizer que estão constantemente em transformação, podendo surgir e desaparecer conforme as necessidades da sociedade contemporânea. Marcuschi (2002, p. 23) lista alguns exemplos de gêneros textuais, que apresentaremos a seguir:

Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: a conversação espontânea, o telefonema, a piada, a aula expositiva, o sermão, o inquérito policial, a palestra, o bate-papo por computador, o horóscopo, o bilhete, a carta, a lista de compras, a receita culinária, a bula de remédio, o cardápio do restaurante, a reportagem jornalística, o *outdoor*, o edital de concurso, o romance, a resenha e assim por diante.

Vamos observar a composição dos textos abaixo, para melhor compreensão do conceito de gênero textual.

Texto 1

Cubos de alcatra com passas

*Em uma panela de pressão, aqueça **1 colher (sopa) de óleo** em fogo alto e frite **500g de alcatra em cubos** por 5 minutos. Polvilhe com **2 sachês de Tempero Sazón® Vermelho** e **1 colher (chá) de sal**. Junte **1 e meia xícara (chá) de água fervente (300 ml)**, tampe a panela e deixe cozinhar em fogo médio, por 15 minutos após o início da fervura, ou até a carne ficar macia. Acrescente **2 tomates médios, sem pele e sem sementes, picados** e **meia xícara (chá) de passas escuras**, e cozinhe por mais 5 minutos, com a panela destampada. Misture **4 colheres (sopa) de creme de leite** e sirva em seguida.*

***Dica:** os tomates podem ser substituídos por 1 xícara (chá) de polpa de tomate.*

***Rendimento:** 5 porções.*

***Tempo de preparo:** 30 minutos.*

Esse texto, encontrado na embalagem de um produto vendido em supermercados, pertence ao gênero receita culinária. Nele, encontramos orientações que ajudam o leitor a preparar um prato novo. Podemos afirmar, então, que por meio do gênero receita culinária o produtor do texto realiza a ação de ensinar aos leitores um conhecimento que estes não possuem. A composição do texto apresenta certos traços que são comuns aos textos que pertencem a esse gênero, como a indicação dos ingredientes necessários à produção do prato, bem como a quantidade necessária de cada um deles (1 colher – sopa - de óleo, 500g de alcatra em cubos etc), a recorrência de verbos no modo imperativo, que incentivam a ação (aqueça, frite, polvilhe etc), a indicação de informações como o rendimento do prato e o tempo de preparo. Nem toda receita culinária deve necessariamente apresentar-se da forma como se apresenta o texto que nos serve de exemplo, afinal de contas, já discutimos na primeira unidade de nossa disciplina sobre a diversidade que caracteriza os textos em nossa sociedade, mas para que o leitor, ao ler um texto, reconheça que se trata de uma receita culinária é necessário que encontre no texto as marcas características que definem a natureza do gênero e a ação que por meio dele se realiza, a ação de ensinar.

Texto 2

Procuração

Por este instrumento particular de procuração, eu, Pedro Silva, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Belém, na Rua Dr. Moraes, nº 53, aluno da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, aprovado no quinto semestre do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua portuguesa, na modalidade a distância, nomeio e constituo meu procurador o senhor Jorge Lobato, brasileiro, solteiro, residente e domiciliado em Belém, na Av. Almirante Barroso, nº 167, com o fim especial de efetuar minha matrícula na referida Faculdade, no sexto semestre. Belém, 22 de março de 2008.

Pedro Silva

O texto em questão pertence ao gênero procuração, que autoriza alguém a realizar uma ação em nome de outra pessoa. No caso do texto em particular, trata-se de um aluno do curso de Letras autorizando um terceiro a realizar sua matrícula na Faculdade

de Letras. Por ser um documento que autoriza a ação de outrem, no texto devem constar as informações necessárias para a identificação daquele que cede seus direitos, chamado de outorgante, bem como daquele que passa a estar autorizado a agir em nome do outorgante, chamado de outorgado. É necessário também que constem no documento as ações que o outorgado pode realizar em nome do outorgante, caso contrário, o outorgado terá em mãos uma procuração que lhe garante poderes irrestritos. No caso do texto em questão, a função do documento de procuração é autorizar unicamente que o outorgado faça a matrícula em nome do outorgante.

Assim como em relação ao gênero receita culinária, o gênero procuração não precisa apresentar-se da mesma forma que o texto aqui apresentado, mas para que o leitor reconheça a validade do documento de procuração é necessário que encontre no texto as marcas características que definem a natureza do gênero e a ação que por meio dele se realiza, a ação de autorizar, o que inclui, inclusive, o reconhecimento das assinaturas do documento em cartório.

O texto a seguir é um pequeno trecho do trabalho de Marcuschi (2002, p. 19-21), que nos ajudará a fixar os pressupostos relacionados à noção de gênero textual que aqui está em discussão.

Gêneros textuais¹: definição e funcionalidade

1. Gêneros textuais como práticas sócio-históricas

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Quanto a esse último aspecto, uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de uma cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento

1 Este trabalho, elaborado especialmente para o presente livro, incorpora uma série de observações desenvolvidas com grande detalhe em um livro de minha autoria (Marcuschi, no prelo), que está sendo finalizado sob o título: “Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas” a ser lançado pela Editora Cortez em breve.

da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

(...)

2. Novos gêneros e velhas bases

Como afirmado, não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais e assim por diante.

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997] que falava na ‘transmutação’ dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe pré-existe, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares. O *e-mail* (correio eletrônico) gera *mensagens eletrônicas* que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes os seus antecessores. Contudo, as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias, como se verá no estudo sobre gêneros emergentes na mídia virtual.

Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha

PER SE

Expressão latina que significa “por si próprio”.

AB OVO

Expressão latina relacionada à idéia de início, origem, começo.

visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de **semioses**: signos verbais, sons, imagens e formas em movimentos. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos.

Quanto a este último aspecto, é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado “*artigo científico*”; imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um “*artigo de divulgação científica*”. É claro que há distinções bastante claras quanto aos dois gêneros, mas para a comunidade científica, sob o ponto de vista de suas classificações, um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o mesmo texto. Assim, num primeiro momento podemos dizer que as expressões “*mesmo texto*” e “*mesmo gênero*” não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no mesmo suporte. Estes aspectos sugerem cautela quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para a determinação e identificação de um gênero.

Vimos, então, com a leitura do texto de Marcuschi, que os gêneros textuais são fenômenos históricos, porque são constituídos pelo uso coletivo que se faz da linguagem ao longo do tempo, e estão estreitamente vinculados às necessidades comunicativas dos interlocutores, contribuindo para dar forma às ações que realizamos por meio da linguagem.

Um fato que ilustra bem o caráter sócio-histórico dos gêneros textuais é a transformação pela qual passam os gêneros, em razão das mudanças na vida social dos interlocutores. Um exemplo disso é o gênero textual *e-mail*. Hoje, em razão da tecnologia que temos à nossa disposição, é possível manter contato com pessoas distantes de maneira rápida por meio do envio de *e-mails*. Os *e-mails* servem hoje tanto para o contato profissional quanto para o contato pessoal. Antes, esse contato por escrito se dava predominantemente por meio de cartas, que são enviadas pelos correios e levam dias para chegar às mãos de seu destinatário, ou por meio de telegramas, que se, por um lado, serviam como alternativa para evitar a demora no recebimento da mensagem, tinham

SEMIOSSES

O termo *semiose* está relacionado ao termo *semiótica*, que, segundo o Dicionário de Linguagem e Lingüística (TRASK, 2004), consiste no “estudo da produção social de significado com base em sistemas de signos”. No quadro teórico constituído pela semiótica, o processo de *semiose* consiste na ação de um signo gerar um interpretante de si mesmo, ou seja, a possibilidade de todo signo ser compreendido/interpretado por outro signo. Por exemplo, uma imagem pode ser interpretada por palavras ou gestos.

o inconveniente de não transmitir mensagens longas, pois o custo era contabilizado por caracteres, o que encarecia o envio da mensagem. O surgimento do gênero textual *e-mail*, portanto, está ancorado em práticas sócio-comunicativas já existentes, mas não coincidem totalmente com essas práticas, mantendo com elas algumas semelhanças, mas também marcando suas diferenças. Afinal de contas, ninguém diz, ao sentar-se à frente do computador, que escreverá uma carta a seu chefe ou a seu namorado. Os falantes naturais de uma língua, pela experiência em situações de interação autênticas, percebem as diferenças que distinguem um gênero de outro. O surgimento do gênero *e-mail* não aboliu definitivamente o uso do gênero carta, na comunicação a distância, porque nem todos têm acesso da mesma forma aos recursos que a tecnologia moderna oferece. Tem sido comum que as pessoas mais jovens estejam mais envolvidas com o uso das novas ferramentas, surgidas com o desenvolvimento da tecnologia, ou também tem sido comum que essas novas ferramentas estejam mais disponíveis para aqueles que vivem nos grandes centros, sendo mais escassas àqueles que vivem nas pequenas cidades mais afastadas das metrópoles. Todos esses comentários nos permitem ratificar que o surgimento e a expansão de diferentes gêneros dependem das necessidades dos sujeitos que vivem em sociedade. Os gêneros textuais surgem, se transformam ou desaparecem, ligados às demais esferas da vida social, histórica, política e cultural dos sujeitos.

Por essa razão, não é tarefa dos estudos sobre a linguagem estabelecer uma classificação rígida, com base em critérios formais, dos gêneros que circulam socialmente. A tarefa daqueles que se ocupam dos fenômenos de linguagem é buscar compreender a funcionalidade dos gêneros e a relação que eles mantêm com as demais esferas da atividade humana.

Outro aspecto que deve ser enfatizado a respeito da noção de gênero textual é a plasticidade que caracteriza essas formas. Embora os gêneros textuais nos sirvam de modelos, dos quais podemos lançar mão para realizar ações de linguagem, eles não podem ser considerados como regras inflexíveis que devem ser seguidas. Os gêneros textuais nos servem de orientação para a composição dos textos que constituímos cotidianamente, mas que permitem também diversas adaptações, todas elas ligadas às necessidades comunicativas daqueles que produzem os textos. Observemos, por exemplo, os textos a seguir:

Texto 3

texto \é\ s. m. **1** conjunto de palavras, frases escritas **2** trecho ou fragmento da obra de um autor cf. *testo*.

Minidicionário Houaiss da língua portuguesa, 2004.

Texto 4

texto (*text*) – Uma porção contínua de língua falada ou escrita, especialmente quando tem um começo e um fim reconhecíveis. Os lingüistas usaram por muito tempo a palavra **texto** muito informalmente para denotar qualquer trecho de língua em que, por acaso, estivessem circunstancialmente interessados.

Contudo, especialmente a partir da década de 1960, a noção de texto ganhou status teórico em vários domínios, e a análise de textos é hoje considerada um dos principais objetivos da investigação lingüística. Porém, a concepção do que constitui um texto não é a mesma em toda parte.

*Para alguns lingüistas, não há diferença entre texto e **discurso**. Para outros, um texto é mais ou menos um produto físico, aquilo que resulta de um discurso, que é, por sua vez, analisado como um processo, que leva à construção de um texto. Para outros, ainda, um texto se define em primeiro lugar pelo fato de ter um propósito identificável – uma abordagem que leva imediatamente a classificar os textos num certo número de tipos, caracterizados por propósitos diferentes que, por conseguinte, também têm características diferentes. Outros ainda vêem o texto como uma abstração, cuja realização física seria o discurso. Por fim, há lingüistas que simplesmente consideram que os textos são escritos, ao passo que os discursos são falados.*

*A análise de textos é um traço saliente de alguns tipos de **funcionalismo**, notadamente a **Lingüística Sistemática**, em que a análise dos textos é freqüentemente apontada como o principal objetivo da investigação lingüística, enquanto a análise de unidades menores, como as sentenças, é interpretada em grande medida em termos da contribuição que essas unidades menores fazem aos textos. (...)*

*Ver: **coerência; coesão; intertextualidade; Lingüística Sistemática; lingüística textual; textualidade***

Leituras suplementares: Crystal, 1997a: cap.20; Gramley e Pätzhold, 1992: cap.5; Schiffrin, 1994: cap.10; van Peer, 1994.

Dicionário de Linguagem e Lingüística, 2004.

Os dois textos destacados pertencem ao mesmo gênero, ambos são verbetes de dicionário. No entanto, os dois têm formatos bastante diferentes, no que diz respeito à extensão e às informações que neles são apresentadas. O primeiro faz parte de um dicionário cuja função é esclarecer ao leitor acerca do significado das palavras, indicando também informações a respeito da categoria gramatical da qual fazem parte, bem como indicações sobre sinônimos e antônimos com que essas palavras se relacionam. São, portanto, informações breves e bem gerais. Em algumas obras encontramos ainda exemplos de sentenças em que essas palavras ocorrem. O segundo faz parte de um dicionário cuja função é esclarecer ao leitor acerca dos conceitos de termos chaves que pertencem a uma determinada área do conhecimento, no caso de nosso exemplo, um dicionário de lingüística. Nesse tipo de dicionário, as informações que são apresentadas procuram dar conta do sentido que esses termos assumem em diferentes quadros teóricos que se ocupam do mesmo fenômeno - em nosso exemplo, quadros teóricos que se ocupam da linguagem. Por isso, em dicionários especializados, como esse, os verbetes são mais longos, pois é preciso reunir informações de diferentes ordens e é preciso também citar a fonte dessas diferentes informações. No texto que nos serve de exemplo, as marcas em negrito indicam ainda que essas palavras também constituem verbetes do mesmo dicionário, uma vez que esse tipo de obra só reúne verbetes específicos da área de conhecimento a que se referem. Nesses dicionários ainda cabe indicar ao leitor obras complementares, que o ajudarão a compreender melhor o conceito em questão.

Os dois exemplos nos mostram com clareza que os gêneros textuais, mesmo servindo de modelo para a composição de textos que circulam cotidianamente, não podem ser encarados como regras inflexíveis de uma estrutura, que deve ser obedecida imperiosamente. Como nos afirma Marcuschi (2002), os gêneros servem de parâmetros para estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, por isso mesmo estão sujeitos às modificações impostas pelas peculiaridades dessas atividades comunicativas.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão na compreensão dos conceitos apresentados nesta Atividade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Observem os textos que são apresentados a seguir e procurem identificar a que gêneros pertencem. Indiquem quais as marcas do texto ajudam na identificação do gênero e a função social que esses gêneros exercem.

Texto 5

BEM LOCALIZADA Casa de alven. 2 pav. c/ sacada + Pont. Comercial 4/4 sendo uma suíte, sala, copa cozinha. 3 banheiros, quintal c/ churrasqueira só R\$ 75 mil – End: Rua Nova próx. a Trav. Mauriti. F/ xxxx / xxxx.
Jornal Diário do Pará, 25/03/2008.

Texto 6



www.humortadela.uol.com.br.
Acesso em 24/03/2008.

Texto 7

PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO
EDITAL No 01 DO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO 01/2006 –
ADASA,
DE 18 DE MAIO DE 2006 – EDITAL NORMATIVO

O DIRETOR-PRESIDENTE DA AGÊNCIA REGULADORA DE ÁGUAS E SANEAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (ADASA), no uso de suas atribuições e tendo em vista o artigo 53 da Lei nº 3.365, de 16 de junho de 2004, torna pública a abertura de processo seletivo simplificado para contratação temporária de profissionais de nível superior nos seguintes cargos, observadas as áreas de atuação e as formações exigidas, conforme explicitado no item 2 deste edital: Analista de Finanças e Controle, Analista de Planejamento e Orçamento, Fiscal e Regulador.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O processo seletivo simplificado será regido por este edital, realizado na cidade de Brasília/DF e executado pela Fundação Universa.

1.2. O processo seletivo destina-se à seleção de profissionais de nível superior para contratação temporária, pelo período de 18 (dezoito) meses, podendo ser prorrogado 1 (uma) única vez, por igual período, a critério exclusivo da ADASA.

1.3. A seleção de que trata este edital consistirá das seguintes etapas:

- a) análise curricular com comprovação mediante apresentação de documentos referentes a títulos acadêmicos e à experiência profissional, de caráter eliminatório e classificatório, a ser realizada por uma banca examinadora, constituída pela Fundação Universa;
- b) avaliação de perfil, de caráter eliminatório, a ser realizada pela Fundação Universa;
- c) entrevista técnica, de caráter eliminatório, a ser realizada pela ADASA.

2. DOS CARGOS/ÁREAS DE ATUAÇÃO/FORMAÇÕES

2.1. CARGO: ANALISTA DE FINANÇAS E CONTROLE

2.1.1. ÁREA DE ATUAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

2.1.1.1. FORMAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS, ECONOMIA OU ENGENHARIA (CÓDIGO 101)

2.1.1.1.1. REQUISITOS: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Administração, Ciências Contábeis, Economia ou Engenharia, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação, registro no respectivo órgão de classe e mais de 5 (cinco) anos completos de experiência em gestão de finanças públicas, em processos de controle interno e externo, em processos de licitações e em administração de contratos e convênios.

2.1.1.1.2. SÍNTESE DAS ATRIBUIÇÕES: Executar tarefas de planejamento, supervisão, coordenação, execução e controle de atividades associadas a gestão orçamentária, financeira, patrimonial e análise contábil do setor público; analisar, pesquisar e fazer perícia dos atos e dos fatos de administração orçamentária, financeira e patrimonial; elaborar demonstrativos contábeis e financeiros e análises de balanço; analisar e interpretar a legislação econômico-fiscal e financeira do Distrito Federal; fazer a programação financeira anual e plurianual; modernizar e informatizar as informações econômico-financeiras; emitir relatórios; elaborar indicadores econômico-financeiros; elaborar

e acompanhar processos de licitações, de contratos e de convênios e os respectivos programas e ações.

2.1.1.1.3. NÚMERO DE VAGAS: 2 (duas).

2.1.1.1.4. REMUNERAÇÃO: R\$ 4.280,00 (quatro mil duzentos e oitenta reais).

2.1.1.1.5. JORNADA DE TRABALHO: 40 (quarenta) horas semanais.

(...)

www.balcaodeconcursos.com.br. Acesso em 23/03/2008.

2. Discuta com os demais colegas a afirmação de Marcuschi (2002) de que as expressões “mesmo texto” e “mesmo gênero” não são automaticamente equivalentes.

Os tipos textuais

Nas pesquisas sobre os fenômenos de linguagem, encontramos também, ao lado do conceito de gênero textual, o conceito de tipo textual, que designa, conforme Marcuschi (2002, p. 22), “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição”. Diferentemente dos gêneros textuais, que surgem e se modificam em razão das necessidades de comunicação dos sujeitos que vivem em sociedade, os tipos textuais são definidos por meio de critérios lingüísticos, de acordo com os princípios de um quadro teórico definido. Vejamos como Marcuschi (2002, p. 22) apresenta a definição do conceito de tipo textual:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspecto lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Por serem definidos criteriosamente, conforme princípios anteriormente delimitados, os tipos textuais são em número reduzido e sua caracterização privilegia as marcas formais que fazem parte de sua constituição. Em razão dessas características, os tipos textuais não correspondem a textos completos, e sim a seqüências textuais. Portanto, um texto que pertence a um determinado gênero pode atualizar mais de um tipo textual. É o exemplo do texto a seguir:

Texto 8

A formiga e a pomba

Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água.

Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia, escorregou e caiu dentro da correnteza.

Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo. Rapidamente, arrancou uma folha da árvore e deixou-a cair no rio, perto da formiga, que pôde subir nela e flutuar até a margem.

Logo que alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se escondia atrás duma árvore, com uma rede nas mãos. Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto.

De lá, ela arrulhou para a formiga:

- Obrigada, querida amiga.

Uma boa ação se paga com outra.

Esopo

www.contandohistoria.com. Acesso em 09/03/2008.

O texto apresentado pertence ao gênero fábula. Por meio do gênero fábula é possível ensinar uma lição a partir da compreensão dos fatos em que estão envolvidas as personagens, no mundo de ficção que o autor do texto constrói. No caso de nosso exemplo, os fatos em que estão envolvidas a pomba e a formiga nos permitem aprender que quem faz o bem a alguém recebe em troca também boas ações daqueles que o rodeiam. Portanto, podemos afirmar que, por meio do gênero fábula, o locutor não tem por função somente contar uma história para o ouvinte/leitor. O locutor espera que, por meio da fábula, o ouvinte/leitor seja capaz de extrair uma lição de vida e, com ela, aprender a ter valores e atitudes mais éticos.

Quanto à organização tipológica do texto, podemos afirmar que no gênero fábula dois tipos textuais se atualizam: o tipo narrativo e o tipo expositivo.

O tipo narrativo corresponde a toda a seqüência em que há a apresentação das personagens, a formiga e a pomba, e a apresentação dos fatos em que as personagens se acham envolvidas. É, portanto, a seqüência predominante no texto. Essa seqüência caracteriza-se, preliminarmente, por apresentar os fatos em uma ordem cronológica, em que os acontecimentos se sucedem no tempo. Essa relação cronológica se estabelece pela predominância dos verbos no pretérito perfeito do indicativo, cujo aspecto verbal indica a apresentação de ações concluídas. O trecho a seguir é ilustrativo dessa relação:

Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água.

Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia, escorregou e caiu dentro da correnteza.

Os verbos destacados - “vir”, “escorregar” e “cair” - encontram-se no pretérito perfeito do indicativo e indicam ações concluídas que se sucedem no tempo: primeiramente a formiga veio à margem do rio, escorregou e depois caiu na água. Vejam que a ordem dessas ações não pode ser alterada, sem que se cause prejuízo à coerência do texto. Não é possível dizer, por exemplo, que a formiga primeiramente caiu na água e depois veio à margem do rio para saciar sua sede.

Ao final do texto, há uma breve seqüência textual que resume a lição que se pretende ensinar por meio da narrativa, a que se costuma chamar de “moral da história”. A seqüência é a que segue:

Uma boa ação se paga com outra.

Nessa seqüência, há um verbo no presente do indicativo, que lhe confere um caráter mais geral, como se a afirmação por ela veiculada fosse válida não só às duas personagens referidas no texto, a formiga e a pomba, mas também a todos os leitores indistintamente. Esse recurso caracteriza, preliminarmente, o tipo expositivo.

Em relação a esse texto em particular, podemos afirmar que, pertencendo ao gênero fábula, ele realiza a ação de ensinar valores éticos por meio da construção de um mundo fictício, onde os animais assumem ações humanas. Para realizar essa ação por meio do texto, o produtor articulou seqüências textuais de naturezas distintas para gerar efeitos de sentido também distintos: por meio da seqüência narrativa, o produtor do texto engaja seu leitor na apresentação sucessiva dos fatos, criando um universo mais concreto, mais palpável, e criando também uma expectativa quanto ao desfecho a que esses fatos conduzem; por meio da seqüência expositiva, o produtor do texto expande o alcance da significação dos fatos, conduzindo o leitor a refletir sobre suas próprias atitudes no mundo real.

A definição dos tipos textuais se dá, como afirmamos anteriormente, por meio de critérios formais, estabelecidos a partir de um quadro teórico bem definido, por isso a definição desses tipos não é única. A depender da teoria que o pesquisador adota para construir seu quadro classificatório, teremos a classificação de diferentes tipos.

A classificação mais conhecida no universo escolar é aquela que identifica três tipos textuais, a saber a narração, a descrição e a dissertação. Segundo Fiorin (1994), narração, descrição e dissertação são formas distintas de organizar o discurso, que correspondem a três maneiras de apreender a realidade:

- o texto narrativo testemunha a ação do homem no mundo, dando-lhe um sentido;
- o texto descritivo identifica e analisa as qualificações dos seres;
- o texto dissertativo explica os laços causais entre os acontecimentos.

Para cada uma dessas formas de organização, Fiorin (1994) apresenta características formais e semânticas que as singularizam. Os segmentos narrativos diferenciam-se pelos seguintes critérios:

- são figurativos, ou seja, compostos predominantemente por termos concretos que constituem a realidade construída pela linguagem;
- focalizam as transformações progressivas que ocorrem com as personagens ao longo do tempo;
- são marcados pela relação de anterioridade e de posterioridade entre os fatos narrados;

- são predominantes os tempos verbais que indicam progressão, como o pretérito perfeito e o pretérito mais-que-perfeito.

A seqüência inicial da fábula que nos tem servido de exemplo ilustra adequadamente esses traços característicos.

*Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água.
Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia, escorregou e caiu dentro da correnteza.
Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo. Rapidamente, arrancou uma folha da árvore e deixou-a cair no rio, perto da formiga, que pôde subir nela e flutuar até a margem.*

Na seqüência acima, temos a construção de um mundo textual composto por seres animados que nele se movimentam, como uma formiga que, com sede, vai até às margens de um rio para beber água e uma pomba, que, vendo a formiga correndo perigo, toma uma atitude para ajudá-la, arrancando a folha de uma árvore para servir de apoio. Os fatos apresentados, como já foi destacado, articulam-se em uma relação de anterioridade e de posterioridade, pois cada fato pressupõe o que o antecede – a pomba arrancou a folha de uma árvore para ajudar a formiga, porque esta caiu no rio, ao escorregar próximo às margens. Portanto, entre os fatos estabelece-se uma progressão no tempo, marcada pela recorrência dos verbos no pretérito perfeito do indicativo (veio, escorregou, caiu, arrancou etc.).

Os segmentos descritivos diferenciam-se pelos seguintes critérios:

- são figurativos;
- focalizam determinados estados das personagens;
- apresentam os fatos em uma relação de simultaneidade;
- são predominantes os tempos verbais que marcam a relação de simultaneidade entre os fatos, como o presente e o pretérito imperfeito.

O trecho abaixo nos ajudará a perceber esses traços característicos:

Texto 9

Luzes de tons pálidos incidem sobre o cinza dos prédios. Nos bares, bocas cansadas conversam, mastigam e bebem em volta das mesas. Nas ruas, pedestres apressados se atropelam. O trânsito caminha lento e nervoso. Eis São Paulo às sete da noite.

(Exemplo retirado da obra de Savioli e Fiorin, 1992.)

Na seqüência acima, também temos um texto figurativo, em que identificamos os seres animados e inanimados que compõem o mundo textual construído pelo autor, como, por exemplo, os termos “pedestres”, “bocas”, “ruas”, “bares”, “prédios”, entre outros. No entanto, diferentemente da organização da seqüência narrativa, a apresen-

tação das ações é simultânea, não havendo entre os fatos uma relação de anterioridade e de posterioridade, o que nos permite inverter a ordem dos enunciados, sem causar qualquer prejuízo à coerência do texto. Como nos dizem Savioli e Fiorin (1992), “poderíamos inclusive colocar o último enunciado em primeiro lugar e ler o texto do fim para o começo”.

Eis São Paulo às sete da noite. O trânsito caminha lento e nervoso. Nas ruas, pedestres apressados se atropelam. Nos bares, bocas cansadas conversam, mastigam e bebem em volta das mesas. Luzes de tons pálidos incidem sobre o cinza dos prédios.

Uma vez que os gêneros textuais são compostos por seqüências que podem atuar tipos textuais distintos, é comum nos gêneros predominantemente narrativos, como o romance, a crônica, o conto, a novela, haver a articulação entre seqüências descritivas e seqüências narrativas. Em geral, as seqüências descritivas servem de pano de fundo para o desenrolar das ações em que se acham envolvidas as personagens do texto. Vejamos o trecho abaixo, que nos servirá de exemplo:

Texto 10

Não longe do castelo, num pequeno vilarejo, vivia uma linda jovem chamada Bela. Bela adorava ler histórias de lugares distantes, de mágicos encantamentos, e de príncipes em disfarce. Ela ansiava por algum excitação em sua vida e alguém com quem dividi-lo. Definitivamente este alguém não era o charmoso Gastão, que tinha anunciado sua intenção de se casar com Bela, a mais bonita moça do vilarejo. Bela considerava Gastão egoísta e arrogante. De mais a mais, ela tinha outros planos. Maurício, o pai de Bela, era um inventor, mas quase todas as suas invenções falhavam. - Eu estou quase pronto para desistir desses restos de lixo! – falou Maurício um dia, chutando seu último invento. - Você sempre diz isso. – riu Bela. – Mas eu sei que você logo ganhará o primeiro prêmio na feira. Encorajado por Bela, Maurício finalmente acabou uma de suas invenções. Naquela tarde, ele empacotou tudo dentro da carroça atada ao seu cavalo Felipe, e dirigiu-se para a feira. (...)

A Bela e a Fera. In: Clássicos favoritos de todos os tempos, 1998.

No início do conto de fada A Bela e a Fera, encontramos uma seqüência descritiva na qual são apresentadas algumas das personagens da história: Bela, Maurício e Gastão. Nessa seqüência são apresentados alguns traços que caracterizam cada uma das personagens, antes que sejam introduzidos os fatos em que elas estão envolvidas. A partir do quinto parágrafo, quando identificamos o início do diálogo entre Bela e seu pai, há a alteração da seqüência descritiva para a seqüência narrativa, quando os fatos passam a ser apresentados em uma ordem cronológica.

Vejamos que, nos quatro primeiros parágrafos do texto, predominam os verbos no pretérito imperfeito do indicativo: *Definitivamente este alguém não era o charmoso Gastão,*

que tinha anunciado sua intenção de se casar com Bela, a mais bonita moça do vilarejo. Bela considerava Gastão egoísta e arrogante. De mais a mais, ela tinha outros planos.

No diálogo entre Bela e Maurício, quando já reconhecemos a seqüência narrativa, predominam os verbos no presente do indicativo: - *Você sempre diz isso.* – *riu Bela.*

– *Mas eu sei que você logo ganhará o primeiro prêmio na feira.*

No último parágrafo, predominam os verbos no pretérito perfeito do indicativo: *Encorajado por Bela, Maurício finalmente acabou uma de suas invenções. Naquela tarde, ele empacotou tudo dentro da carroça atada ao seu cavalo Felipe, e dirigiu-se para a feira.* Já nesse último parágrafo, as ações representadas pelos verbos “acabar”, “empacotar” e “dirigir-se” encontram-se organizadas em uma ordem cronológica, que não pode ser alterada, sem que se cause prejuízo à coerência do texto.

Por fim, os segmentos dissertativos diferenciam-se pelos seguintes critérios:

- são temáticos, ou seja, compostos basicamente por termos abstratos que se destinam a explicar os dados da realidade por meio da linguagem;
- estabelecem entre os enunciados relações lógicas, como causalidade, condicionalidade;
- é predominante o presente do indicativo, que cria o efeito de sentido de atemporalidade e de universalidade das explicações sobre a realidade.

O trecho abaixo nos ajuda a perceber esses traços característicos:

Na quarta-feira, dia seguinte à vitória de George W. Bush na eleição americana, a Bolsa de Nova York fechou em alta, com destaque para a valorização das ações das indústrias farmacêutica e armamentista. Compreende-se. A vitória de Bush é garantia de mais guerras, mais armas serão comercializadas. Se mais armas serão comercializadas, haverá mais violência. Com mais violência, haverá mais feridos e mais doenças. E se haverá mais ferimentos e doenças, mais remédios serão necessários. Sinal verde nos próximos quatro anos, para a indústria da destruição e da doença. E no entanto... No entanto, as análises são quase unânimes em concluir que o fator decisivo, para a vitória de Bush, foram as “questões morais”!

(...)

Roberto Pompeu de Toledo, Revista Veja, 10/11/2004

Em relação ao trecho em questão, podemos afirmar que sua organização é temática, diferentemente da organização dos dois trechos anteriores. Para compreender a diferença entre uma organização temática e uma organização figurativa, façamos a leitura de um pequeno trecho do texto de Savioli e Fiorin (1992, p. 72):

Figuras são palavras ou expressões que correspondem a algo existente no mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividades físicas, adjetivos que expressam qualidades físicas. Por exemplo, asno, feno, regato, água, comer, beber, límpidas. Quando falamos em mundo natural, não estamos querendo dizer apenas o mundo realmente existente, mas também os mundos fictícios criados pela imaginação humana. Se imaginarmos um mundo em

que as flores sejam de pedra, isso será também uma figura. *Temas* são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos. Por exemplo, humanidade, idealizar, privação, feliz, necessidade.

Há, pois, dois níveis de concretização dos esquemas narrativos: o temático e o figurativo. Este é mais concreto do que aquele. Conforme o modo de concretização da estrutura narrativa, temos dois tipos de texto: os textos temáticos e os figurativos. Estes criam um efeito de realidade, pois constroem uma cena real com gente, bichos, cores, etc. Por isso representam o mundo no texto. Aqueles procuram explicar os fatos e as coisas do mundo, buscam classificar, ordenar e interpretar a realidade.

O trecho que nos serve de ilustração para a seqüência dissertativa é um texto temático, na classificação de Savioli e Fiorin (1992). Nele predominam os termos que procuram ordenar a realidade a nossa volta, como “vitória”, “eleição”, “valorização”, “comercialização”, “violência”, “destruição”, etc. São termos que se referem a processos no mundo. Entre os diferentes enunciados que compõem o segmento, estabelecem-se relações de condicionalidade, marcadas pelo conector argumentativo “se”: *Se mais armas serão comercializadas, haverá mais violência*. Por meio dessas relações lógicas, busca-se interpretar a realidade que nos cerca, estabelecendo entre os diferentes fatos comentados uma ligação de causa e conseqüência, ou de condição, ou de finalidade, etc. É o que faz o autor do texto, Roberto Pompeu de Toledo, ao relacionar a valorização das ações das indústrias farmacêutica e armamentista à reeleição de George W. Bush à presidência dos Estados Unidos.

Assim como vimos a articulação entre um segmento descritivo e um segmento narrativo na composição do conto de fada, é possível também a articulação entre um segmento dissertativo e um segmento narrativo na composição de um texto. A fábula “A formiga e a pomba”, apresentada anteriormente, ilustra essa articulação. Naquele texto, predomina a seqüência narrativa e a seqüência dissertativa, ao final do texto, tem por função explicar em linhas gerais a “moral da história”. Uma outra forma de articular as seqüências narrativa e dissertativa se apresenta no texto que segue, em que o segmento narrativo serve de ilustração à defesa de uma tese:

Texto 11

Sempre acreditei que, se cada um resolvesse os próprios problemas, o mundo seria melhor. Essa maneira de pensar e de agir se baseia numa forma civilizada de egoísmo. Cuido da minha vida sem incomodar ninguém – o que, na prática, quer dizer: jamais peça ajuda a um vizinho para que ele não se sinta no direito de fazer o mesmo.

Por sorte, o homem que me resgatou de um afogamento iminente não partilhava dessa estreita visão de mundo. Nunca mais vou esquecer a tarde de horror de 1º de março deste ano, quando a chuva transformou o Vale do Anhangabaú, no centro de São Paulo, numa piscina de águas barrentas. Ibdadas no túnel, eu e dezenas de pessoas lutávamos contra a correnteza e a violência dos carros que passavam soltos, arrastados pela enxurrada. Era um turbilhão de gritos, choro e pedidos de socorro.

Sem forças para resistir àquele redemoinho imundo, afundei. Um homem mergulhou, me puxou pelos cabelos e me transportou, a nado, até a capota de um carro que boiava. Soube depois que se chamava José Ernesto Galahad. Ao ver que eu já não respirava e punha água pelo nariz, ele me fez três massagens cardíacas e retomei a consciência. Pedi, então, que eu me empenhasse em sobreviver e ficasse quieta para não cairmos do carro, que balançava muito. Pensei nas minhas duas filhas e no meu marido e agüentei firme até a chegada dos bombeiros. Eles nos resgataram e me levaram para o hospital.

Dois dias depois reconbeci nos jornais meu anjo da guarda. Considerado herói pelo desprendimento e pela coragem ao me salvar, tinha se tornado pai horas após o temporal. Anotei o nome da maternidade e fui até lá. Camila, hoje minha afilhada, mamava no peito de Roberta quando entrei no quarto e me apresentei meio sem jeito: “Sou a Sueli. Vim agradecer por seu marido existir e por ter salvado a minha vida sem se preocupar com o perigo”. Choramos, nos abraçamos, conversamos muito. Nasceu, assim, nossa amizade.

Graças ao gesto nobre e desinteressado de José Ernesto posso afirmar que meus valores mudaram. Ele e outras pessoas me mostraram, no dia da enchente, o verdadeiro significado da palavra solidariedade. Questionei meus princípios e percebi que precisamos nos preocupar com os outros, ainda que sejam desconhecidos. Ver a morte de perto me trouxe uma nova consciência. Trabalhar, trabalhar, juntar bens, alcançar sucesso... é muito pouco. O trabalho é importante para sobreviver. Ponto. Quero ficar mais tempo com minhas filhas e meu marido, criá-las dentro de um espírito de esperança, de um jeito mais humano e cooperativo.

Sou comerciante e sempre paguei os impostos em dia. Voto como todo mundo, mas nunca me preocupei muito com as ações dos governantes em favor dos mais humildes. Minha visão de cidadania também mudou. Acho que temos de cobrar empenho dos administradores. Aquela tempestade foi uma fatalidade, mas eu ganhei um anjo da guarda. Sua filha, Camila, é uma alma querida, símbolo da renovação da minha vida e da união das nossas famílias.

*Depoimento de Sueli Dessa de Carvalho, 40 anos, casada,
dona de uma loja de bolsas em São Paulo.*

Claudia, jul.1999.

In: Cereja e Magalhães, 2000.

No primeiro parágrafo do texto, encontramos um segmento dissertativo, no qual se apresenta a tese inicial defendida pela autora: *Sempre acreditei que, se cada um resolvesse os próprios problemas, o mundo seria melhor.* Nesse parágrafo predominam os verbos no presente do indicativo e os substantivos abstratos. Em seguida, no segundo parágrafo, inicia-se um segmento narrativo, no qual apresenta-se um fato que servirá de ilustração para a revisão da tese que foi apresentada. A mudança de um segmento dissertativo para um segmento narrativo é identificada por meio da ocorrência predominante de verbos no pretérito perfeito do indicativo, de termos mais concretos na composição de um mundo textual e de uma relação cronológica que passa a se estabelecer na apresentação dos fatos: *Nunca mais vou esquecer a tarde de horror de 1º de março deste ano, quando a chuva transformou o Vale do Anhangabaú, no centro de São Paulo, numa piscina de águas barrentas.* Por fim, a partir do quinto parágrafo do texto, volta a predominar a organização dissertativa, na qual, para finalizar o texto, a autora defende uma nova tese: *Graças ao gesto nobre e desinteressado de José Ernesto posso afirmar que meus valores mudaram. Ele e outras pessoas me mostraram, no dia*

da enchente, o verdadeiro significado da palavra solidariedade. Questionei meus princípios e percebi que precisamos nos preocupar com os outros, ainda que sejam desconhecidos. Nesse parágrafo, volta a predominar a ocorrência de verbos no presente do indicativo e a ocorrência de termos mais abstratos.

Essas considerações iniciais sobre a classificação dos tipos textuais já nos apontam os critérios utilizados para distingui-los e já nos revelam, também, a diferença entre os critérios que definem um tipo textual e os critérios que definem um gênero textual. Como vimos, os gêneros textuais são categorias que classificam os textos conforme a função comunicativa que exercem. Por exemplo, uma bula de remédios cumpre a função de informar o paciente sobre as propriedades de um medicamento e a forma de utilizá-lo, uma reportagem cumpre a função de informar os cidadãos sobre os fatos da atualidade, um convite cumpre a função de solicitar a presença de alguém em um evento social. Os tipos textuais, por sua vez, são categorias que classificam segmentos de texto, conforme suas propriedades lingüísticas, ou seja, a ocorrência de certas estruturas morfossintáticas.

Uma vez que os critérios que distinguem os tipos textuais são definidos a partir de traços lingüísticos estabelecidos a partir de um quadro teórico bem definido, há, na produção acadêmica das pesquisas sobre os fenômenos da linguagem, quadros teóricos diferentes que estabelecem critérios também diferentes para a definição dos tipos textuais. Como dissemos anteriormente, a classificação em narração, descrição e dissertação é apenas uma, dentre outras classificações possíveis. Por ser a classificação mais utilizada nas escolas, iniciamos por ela para tornar mais familiar a abordagem do assunto. Nas Unidades seguintes, reportaremos-nos a outras possibilidades de classificação.

Para a composição de textos, portanto, é necessário que produtores de texto eficientes sejam capazes de produzir e articular os diferentes tipos textuais. É por essa razão que, para o professor de língua portuguesa, é fundamental reconhecer a distinção entre essas duas categorias. Se um dos objetivos do professor de língua materna é conferir a seus alunos a competência necessária para a plena participação social, é necessário que as atividades escolares privilegiem o trabalho com os diferentes gêneros textuais, destacando suas funções comunicativas e, principalmente, sua relevância na vida social dos alunos. Além disso, é necessário que o professor leve os alunos a perceberem as marcas formais dos segmentos textuais que compõem os diferentes gêneros, estando ciente de que são indissociáveis essas duas dimensões na organização de todo e qualquer texto.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão na compreensão dos conceitos que são apresentados nesta Atividade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Julgue as afirmativas abaixo verdadeiras ou falsas.

() O desenvolvimento, na escola, de habilidades necessárias à produção e ao consumo dos diferentes gêneros textuais permite ao aluno adquirir a competência necessária para realizar satisfatoriamente ações de linguagem em situações cotidianas.

() Desenvolver a competência para produzir diferentes gêneros textuais implica conhecer as marcas formais que caracterizam os diferentes tipos textuais.

() Um gênero textual se define unicamente pelo tipo de texto que predomina em sua composição.

() A noção de gênero textual diz respeito a eventos textuais que estabilizam as atividades comunicativas do dia-a-dia.

() A noção de gênero textual diz respeito a eventos textuais que normatizam as atividades comunicativas do dia-a-dia.

() A definição dos tipos textuais se estabelece pelo reconhecimento, entre outros, dos aspectos sintáticos e lexicais das seqüências de texto.

() A noção de gênero textual se aplica a segmentos de textos que em conjunto constituem um tipo de texto específico.

() Nas aulas de língua portuguesa, a unidade de ensino capaz de estabelecer a relação entre os saberes escolares e as competências linguageiras cotidianas dos alunos são os tipos textuais.

2. Numere a segunda coluna de acordo com a primeira.

I. Narração

II. Descrição

III. Dissertação

() Théo não estava dormindo de verdade. A cabeça enfiada debaixo do lençol, entregava-se à deliciosa suavidade do despertar. No momento preciso em que sua mãe entrava no quarto, seus pés já começavam a deixá-lo e ele ia poder se erguer nos ares, sem seu corpo... Que sonho incrível!

CLÉMENT, Catherine. *A viagem de Théo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

() A nossa relação com o mundo e as pessoas é determinada mais pelas versões dadas pela linguagem do que pelos acontecimentos reais. Se você demorar duas horas para narrar a um colega um filme que viu, melhor seria para ele ver o próprio filme. A realidade, ao ser narrada, de fato nos escapa. O real é a linguagem.

Revista Língua Portuguesa, nº 27, jan./2008.

() Théo levantou-se com dificuldade. O mais duro era passar para a posição vertical e enfrentar a leve vertigem da manhã. Um pé surgiu da cama, depois uma perna, depois Théo inteirinho, remexendo os cabelos cacheados. Ficou de pé... E cambaleou. Sua mãe conseguiu ampará-lo e sentou-se com ele na beira da cama. Suspirando, Melina examinou os livros espalhados em cima do cobertor.

CLÉMENT, Catherine. *A viagem de Théo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

() Ouviu dizer que o Brasil sofria de uma grave falta de palavras. Em um programa de TV, viu uma escritora lamentando que não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de batismo, como qualquer doença grande, “indigência lexical”. Comerciante de tino que era, não perdeu tempo em ter uma idéia fantástica. Pegou dicionário, mesa e cartolina e saiu ao mercado a cavar espaço entre os camelôs. Entre uma banca de relógios e outra de lingerie instalou a sua: uma mesa, o dicionário e a cartolina na qual se lia: “Histriônico – apenas R\$ 0,50!”

REYNOL, Fábio. *O vendedor de palavras*. Revista Língua Portuguesa, nº 20, jun./2007.

() Passamos cerca de um terço de nossa vida dormindo. Dormir é bem essencial não apenas para ficar acordado no dia seguinte, mas para manter-se saudável, melhorar a qualidade de vida e até aumentar a longevidade. Os médicos sabem que o processo do sono é regido por um relógio biológico ajustado num ciclo de 24 horas. Os ponteiros desse mecanismo são moldados geneticamente e sua sincronia depende de fatores externos, como iluminação, ruídos, odores, hábitos, tipos de colchões, vida social etc. Os especialistas acreditam que a principal peça dessa engrenagem é a melatonina – hormônio produzido no cérebro pela glândula pineal. Ele começa a ser secretado assim que o Sol se põe, como um aviso para o organismo se preparar para “dormir”.

Manual do Sono, revista promocional.

3. Leia atentamente o texto abaixo e identifique os segmentos textuais que o compõem: segmentos narrativos, descritivos ou dissertativos. Indique as marcas que identificam os diferentes segmentos.

(...)

O mais antigo conto que se conhece é a história “Dois Irmãos”. Encontrou-a na Itália Mrs. D’Orbiney, em 1852, escrita num papiro que o visconde de Rougé examinou e proclamou sua antiguidade veneranda. Todos os egiptólogos estão de acordo. É uma história escrita pelo escriba Anana para o príncipe Seti Memeflá, filho do faraó Ramsés Miamum, há três mil e duzentos anos! É uma história para criança, um conto popular, reunindo os elementos sugestivos dos enredos miraculosos, acreditados na época. Brugsch julga o escriba Anana contemporâneo de Moisés. Anepu e Batau, irmãos, moram juntos. Anepu é casado e sua mulher tenta Batau que lhe resiste. A mulher de Anepu acusa o cunhado de violência. Anepu prepara-se para matar o irmão. Este, avisado pelas bezerras do curral, foge. Anepu persegue-o, mas o deus Armachis, invocado por Batau, fez aparecer um rio entre os dois irmãos. Quando amanheceu o

dia, Batau, o mais novo, disse ao mais velho que ia para floresta dos cedros e deixaria sua alma numa flor, lá em cima da árvore. Se o cedro fosse derrubado e a flor caísse, ele morreria. Ensinou o processo de ressuscitá-lo. E separaram-se. Anepu matou a mulher e ficou vivendo sozinho, com seus bois e seu campo. O deus solar Armachis falou ao deus Chnum e este deu uma linda mulher a Batau, para que não continuasse solitário na floresta dos cedros. Um cacho do cabelo da mulher de Batau caiu no mar e foi perfumando as águas até o rio onde lavavam as roupas do faraó. O faraó, informado do estranho perfume, descobriu o cacho de cabelo e mandou procurar a dona. Depois de muita luta, veio a mulher de Batau para o faraó e contou como seu marido morreria. Cortaram o cedro, a flor caiu e Batau morreu. O irmão, sabendo, veio e procurou a flor da alma de Batau até que a encontrou. Colocou o corpo de Batau numa esteira e a flor num vaso com água de cevada. Depois deu essa água para a boca do irmão que se ergueu, vivo. Batau transformou-se no novilho-sagrado, propriedade de Anepu. O faraó comprou o novilho-sagrado por muito ouro e o colocou num santuário. Quando a nova mulher do faraó foi visitar o novilho, este falou, exprobrando-lhe o procedimento. A mulher pediu ao faraó para comer o fígado do novilho-sagrado e o faraó matou o touro e a mulher comeu o fígado. No momento do sacrifício, duas gotas de sangue do novilho-sagrado caíram e duas árvores nasceram. Quando a mulher veio repousar na sombra dessas árvores, elas falaram, censurando sua conduta. A mulher pediu que o faraó cortasse as árvores para fazer tábuas. Uma lasca feriu a mulher na boca. Ela ficou grávida e nasceu um príncipe. O faraó morreu e o príncipe subiu ao trono. Era Batau. Mandou julgar a mulher e puniu-a. O irmão, Anepu, foi feito Vice-Rei e substituiu-o no governo do Egito. E o papiro assim finda: “Foi composto pelo escriba Anana, possuidor deste rolo. Que o deus Tot livre da destruição todas as obras contidas neste rolo”.

Anterior à literatura clássica, ao documento de história, às atividades metafísicas, existe nessa história para crianças a metempsicose, a onipotência do Rei, imaginação comentando tradições locais, registro do real do espírito egípcio, na plenitude de sua verdade psicológica.

Os elementos do conto dos “Dois Irmãos”, escrito há trinta e dois séculos, estão vivendo as histórias tradicionais do Brasil. Neste volume, o conto 22 mostra um Gigante com a alma exterior guardada num ovo, como a de Batau estava na flor do cedro. Os contos 30 e 43 tratam de um boi de estimação que é abatido para que uma mulher coma o fígado do animal. O processo feminino para obter a morte do novilho é o mesmo. Nem mesmo com 3.200 anos, a víscera apetecida mudou para a vontade da concubina. Por quê? Porque o fígado era a origem do sangue e o sangue era a alma. Há vinte séculos Galeno oficializou a doutrina e o povo continua fiel ao mestre, dizendo sangue-novo, calor-de-sangue, para as dermatoses, e os hansenianos comem fígado de criança porque a lepra é doença do sangue e não doença da pele. Fígado novo é sangue novo e sangue novo acaba a doença velha. Assim nasceu a tradição do “Papa-igo”, o apavorador velho que carrega os meninos num saco para vender o fígado aos ricos morféticos.

(...)

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2000.

LEITURA COMPLEMENTAR

Para finalizar a Atividade 4, apresentamos, abaixo, o texto de Ingedore Villaça Koch (2003, p. 53-56), que complementarará nossa discussão a respeito dos gêneros textuais ou gêneros do discurso, nomenclatura que a autora adota.

Os gêneros do discurso

A competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. Essa competência leva ainda à diferenciação de determinados gêneros de textos. Como saber se se está perante uma anedota, um poema, um enigma, uma explicação, uma conversa telefônica etc. Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam seqüências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. Não se torna difícil, na maior parte dos casos, distinguir um horóscopo de uma anedota ou carta familiar, bem como, por outro lado, um texto real de um texto fabricado, um texto de opinião de um texto predominantemente informativo e assim por diante.

O contacto com os textos da vida quotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc., exercita nossa *capacidade metatextual* para a construção e intelecção de textos.

Bakhtin [1953] (1992: 179) escreve:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Assim sendo, todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo.

Tais formas constituem os gêneros, “tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por esta razão, Bakhtin distingue os gêneros primários dos secundários. Enquanto os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face a face) são constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada, absorvendo, pois, e transmutando os gêneros primários.

CAPACIDADE METATEXTUAL

O prefixo grego “meta” pode significar além, transcendência, reflexão crítica sobre. Portanto, o termo metatextual significa a capacidade de refletir sobre os textos, ou seja, capacidade de abstrair sua estrutura e função a partir da análise dos textos empíricos a que temos acesso em nosso cotidiano. Apoiados em nossa capacidade metatextual, podemos reconhecer uma seqüência de palavras como sendo um texto.

É importante assinalar, contudo, que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

Desta forma, em termos bakhtinianos, um gênero pode ser assim caracterizado:

- São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- Além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- Trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Schneuwly (1994) aponta que, nessa concepção, encontram-se os elementos centrais caracterizadores de uma atividade humana: o sujeito, a ação, o instrumento. Segundo ele, o gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciativo – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada.

O autor desenvolve a metáfora do gênero como “megainstrumento”, constituído de vários subsistemas semióticos, para agir em situações de linguagem. A construção de esquemas de utilização dos gêneros levaria à possibilidade de adaptá-los a cada situação particular, ao mesmo tempo que prefiguraria as ações lingüísticas possíveis. Entende o domínio (maestria) do gênero como o próprio domínio da situação comunicativa, domínio este que se pode dar através do ensino das capacidades de linguagem, isto é, pelo ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Segundo Bronckart (1994), uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Tais decisões referem-se, em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, à organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos.

O agente produtor escolhe no intertexto o gênero que lhe parece adequado. O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de texto elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações. Esses gêneros, formados por conjuntos bem definidos de textos, a par de outros mais “nebulosos”, constituem uma espécie de “reservatório de modelos textuais”, portadores de valores de uso determinados em uma certa formação social. A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundo físico e socioobjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os

papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos.

Schneuwly & Dolz (s.d.) desenvolvem a idéia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos, escritos ou orais. Definindo-se atividade como um sistema de ações, uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, isto é, um texto. A par disso, toda ação linguageira implica diferentes capacidades da parte do sujeito: de adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), de mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

O problema, portanto, é saber como se articulam as diversas práticas de linguagem com a atividade do aprendiz. Schneuwly & Dolz hipotetizam que é através dos gêneros vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados e situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem – que essas práticas se “encarnam” nas atividades de aprendizagem, justamente em virtude de seu caráter intermediário e integrador. Por isso, eles são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, uma “mega-ferramenta” que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

De acordo com as postulações de Adam (especialmente, 1993), Schneuwly, Dolz e Bronckart defendem que todo texto é formado de seqüências, esquemas lingüísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais. Cabe ao produtor escolher, dentre as seqüências disponíveis – descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa, dialogal - a que lhe parecer mais adequada, tendo em vista os parâmetros da situação.

Referências bibliográficas:

- ADAM, J. M. (1993). *Lés textes: types et prototypes*. Lausanne, Nathan.
- BAKHTIN, Michael [1953] (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BRONCKART, Jean-Paul (1994). *Action, langage et discours*. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, pp. 7-64.
- SCHNEUWLY, Bernard (1994). Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (ED.). *Actes du Colloque de l'Université Charles de Gaulle III, Les Interactions Lecture-écriture*. Neuchâtel, Meter Lang.
- _____ & DOLZ (s.d.). *Os gêneros escolares: das práticas de leitura aos objetos de ensino*. Universidade de Genebra. Trad. Roxane Roxo, mimeo.
-

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997.
- FIORIN, José Luiz. *Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação*. In: Língua Portuguesa. São Paulo, E, 1994 (Série Diário de Classe, nº 3).
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófaros Silva. – São Paulo: Contexto, 2004.
- SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

COMPLEMENTAR

- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos em comunicação*. São Paulo, Cortez, 2002.

RESUMO DA ATIVIDADE 4

A Atividade 4 teve por objetivo apresentar os conceitos de gênero e tipo textual. Ambos os conceitos são utilizados para classificar os textos de circulação social. O conceito de gênero é utilizado para classificar os textos, de acordo com a sua função sociocomunicativa, nas situações de interação cotidianas. O conceito de tipo textual é utilizado para classificar seqüências textuais, de acordo com critérios lingüísticos que definem sua estrutura. Os dois conceitos são úteis para a formação do professor de língua portuguesa, pois permitem que esse profissional, na sua tarefa de formação do produtor de texto e do leitor proficiente, perceba os textos enquanto unidades de forma e sentido.

MODALIDADES DE EXPRESSÃO DOS GÊNEROS: ORALIDADE E ESCRITA

a t i v i d a d e 5

OBJETIVOS

Ao final desta unidade, você deverá ser capaz de

- reconhecer as especificidades das modalidades de expressão dos gêneros;
- identificar como as especificidades de cada modalidade se manifestam na produção dos diferentes gêneros orais e escritos.

Serão objeto de nossa reflexão na Atividade 5 as modalidades de expressão por meio das quais os textos se manifestam: a oralidade e a escrita. Nossa reflexão pontuará as particularidades de cada uma dessas modalidades de expressão e o cruzamento dessas particularidades com o contínuo dos gêneros textuais, que foram objeto de nossa Atividade 4.

Para aqueles que iniciam sua formação de professores de língua materna, pode parecer simples a distinção entre as modalidades oral e escrita. No entanto, a complexidade envolvida na produção de textos em ambas as modalidades vai muito além do reconhecimento de sons, na modalidade oral, ou de letras, na modalidade escrita.

A modalidade oral

Para iniciarmos nossa reflexão sobre as particularidades dos textos produzidos na modalidade oral, passaremos a considerar as práticas sociais de linguagem que envolvem a oralidade. Quando pensamos em exemplos de textos orais, o gênero que mais freqüentemente nos ocorre é a conversação espontânea face a face. Aprendemos a falar em nossos contatos diários com as pessoas que nos cercam e não temos consciência da complexidade desse processo de aprendizagem. Nossas conversações cotidianas, em geral, são descontraídas e a atenção que dispensamos ao modo como fazemos uso da linguagem nos passa despercebido, assim como nos passam despercebidos os movimentos que realizamos para respirar ou para andar. A naturalidade desse processo, contudo, não nos permite perceber de imediato a importância da aprendizagem de uma língua, conforme Marcuschi (2000), como forma de inserção cultural e de socialização do ser humano.

É bem verdade que nem todos os gêneros que se manifestam por meio da modalidade oral se apóiam nesse registro de linguagem descontraído e informal. Na modalidade oral, assim como na modalidade escrita, manifestam-se textos em um contínuo de gêneros, que se distribuem entre um registro de linguagem mais formal e um mais informal. Portanto, compreender a organização e o funcionamento de textos orais implica reconhecer uma variedade de estratégias sociointeracionais, cognitivas e textualizadoras envolvidas no processo de construção de sentidos por meio da linguagem verbal.

Engajar-se em uma interação oral requer dos falantes e ouvintes a capacidade de reconhecer a organização subjacente às trocas verbais. Ao interagir, os sujeitos estão atentos aos sinais que emitem e que são emitidos pelos seus interlocutores, os quais indicam o momento de tomar a palavra ou o momento de deixar o outro falar. As porções de fala que cabem a cada um dos interlocutores na conversação são denominadas de turnos. Segundo Favero, Andrade e Aquino (2000), o turno define-se como “a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio”.

Nas interações orais é freqüente a alternância de turno entre os interlocutores. O modo como ocorre essa alternância e o modo como os turnos são constituídos, no entanto, variam de acordo com o gênero a que o texto pertence e com a situação comunicativa em que os sujeitos se acham envolvidos. Em uma conversação espontânea, por exemplo, as trocas de turnos entre os interlocutores são mais constantes e a cada participante da conversação deve ser garantida sua vez de falar. Pensemos, por exemplo, no quanto é desconfortável uma situação de interação em que nosso interlocutor não se manifesta em momento algum ou, ao contrário, não pára de falar, não nos deixando participar da conversa. Já em uma aula, a troca de turnos, em geral, é menos constante, cabendo ao professor o domínio da palavra por mais tempo e a tarefa de distribuir os turnos entre os alunos, que a ele solicitam a vez para falar. Em uma palestra, por sua vez, o palestrante também tem o domínio do turno e constrói seu texto sem a intervenção da audiência, cuja participação pode ficar restrita ao final do turno do palestrante.

O que todas essas situações têm em comum na organização do texto oral é que obedecem a uma ordem tácita na distribuição dos turnos de fala. Os sujeitos, ao interagir, não discutem inicialmente como farão a distribuição dos turnos, mas ao longo da interação emitem sinais e estão atentos aos sinais que os outros emitem para regular essa distribuição. Esses sinais podem ser verbais ou não verbais. Por exemplo, uma pergunta dirigida a um interlocutor específico é um sinal de que o falante pretende passar a palavra ao outro participante da conversa, uma sobreposição de vozes pode indicar que dois ou mais participantes querem, ao mesmo tempo, seu direito à fala, uma elevação do tom da voz pode indicar que o falante não pretende ceder seu turno a outro participante que se manifesta durante a sua intervenção, um olhar ou um gesto direcionado para alguém pode indicar que se espera que o outro se manifeste, o silêncio também pode indicar que o falante não tem mais nada a dizer e outro participante pode iniciar sua vez de falar.

Essas considerações nos revelam que os textos na modalidade oral não são produzidos apenas pelos sons da fala. Na organização desses textos estão envolvidos outros elementos significativos, como a altura do som da voz – se se trata de um grito ou de um sussurro –, os gestos, os olhares, as expressões fisionômicas etc. Essas con-

siderações nos revelam, também, que a condução da interação e a formulação do texto oral não é uma ação em que cada participante toma suas decisões individualmente. A interação é uma ação conjunta, em que cada participante está atento ao comportamento dos demais interlocutores para a ele se adequar ou buscar transformá-lo, visando ao sucesso da troca verbal.

O texto apresentado a seguir ilustrará a distribuição dos turnos em uma interação oral. O trecho é parte de uma entrevista realizada entre um pesquisador da Universidade Federal do Pará e uma moradora da cidade de Ananindeua, que serviu de informante

IFNOPAP

O objetivo do projeto “O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís da Amazônia Paraense” – IFNOPAP – é registrar, confrontar e recuperar as narrativas oraís populares da Amazônia paraense. Atualmente, o projeto conta com um acervo de quase cinco mil narrativas, coletadas nas diversas regiões do Estado do Pará e registradas em fitas cassete. Algumas dessas narrativas já foram publicadas em livros e CD-ROM.

CORPUS

Segundo o dicionário Houaiss (2004), corpus é o conjunto de enunciados em uma determinada língua que serve de material para análise lingüística.

CM05AUcoq270494

Esse código faz parte do sistema de referências que identifica as narrativas que compõem o acervo do Projeto IFNOPAP. As duas primeiras letras maiúsculas indicam o código do pesquisador responsável pela coleta da narrativa, os dois números que seguem indicam o número de ordem das fitas cassete que estão sob a responsabilidade desse pesquisador, as duas letras maiúsculas seguintes indicam o código do município onde a narrativa foi coletada, as letras em minúsculo indicam o código do bairro onde a narrativa foi coletada e os números finais indicam a data de coleta da narrativa.

para o projeto de pesquisa “O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís da Amazônia Paraense” – IFNOPAP –, desenvolvido no Instituto de Letras e Comunicação da UFPA. O trecho que nos servirá de exemplo foi retirado do conjunto de entrevistas que serviu de *corpus* à pesquisa de doutoramento de Rocha (2004). Ele é a transcrição de parte de uma entrevista com 35 minutos de duração. Nela interagem um pesquisador da UFPA, cujos turnos passam a ser identificados pela letra *P*, e uma informante, cujos turnos passam a ser identificados pelas letras *If*.

A transcrição é uma tentativa de registro por escrito do texto construído na modalidade oral. Nela busca-se resgatar alguns expedientes da fala que não são adotados na construção dos textos escritos, como a notação das pausas, da entonação de voz, das repetições e hesitações, entre outros. No entanto, embora se procure registrar o mais fielmente possível a natureza oral do texto, as transcrições nunca conseguem retratar todos os recursos utilizados pelos falantes na construção do texto oral. Os recursos da escrita não são suficientes para dar conta de todos os nuances que podemos imprimir ao som da voz para significar, como as modificações na voz para imitar algum personagem, entre outros recursos que são significativos na interação oral. Para fazer a leitura adequada do trecho em questão, segue, em uma tabela, a função dos sinais utilizados na transcrição.

de:...de de de...com'ê qu'eu digo meu deus↑... (3.0s) hoje é contabilista naquele tempo era guarda livros – guarda livros é qu'ela estava fazendo o curso de

[
P. *contabilidade*
guarda livros – qu'eu sô formada em guarda livros que naquele tempo era guarda livros agora é contabilista né↑...contabilidade técnico em con/contabilidade...- de maneira qu'eu...aí ela começô...e tava estudan::do tudo (e eu) sentô-se /.../

O trecho em questão é composto por oito turnos. Os turnos do pesquisador são mais breves que os turnos da informante. Isso se justifica em razão da função do pesquisador, que é buscar junto à informante as informações relevantes para a pesquisa da qual está participando. A estrutura do gênero entrevista também garante, ao entrevistado, turnos de fala maiores, pois é ele quem deve apresentar as informações sobre as quais o entrevistador está interessado. A primeira intervenção do trecho da entrevista já revela que o pesquisador está disposto a deixar que a informante fale tudo o que sabe sobre o assunto em questão.

/.../ P. pode falá tudo que a senhora sobé↓

Em uma interação em que estejam envolvidos mais de dois participantes, a distribuição dos turnos é, certamente, mais complexa e mais disputada.

Além da observação do sistema de distribuição dos turnos na interação, para a compreensão do processo de construção do texto oral, devemos observar também o modo como os turnos são construídos. A forma que os turnos podem assumir é bastante heterogênea, mas mesmo nessa heterogeneidade é possível destacar alguma regularidade nos processos adotados para a sua formulação.

Em geral, ao formular um texto escrito, envolvemo-nos em uma tarefa que exige tempo para as escolhas que devemos fazer na composição do texto. Essa tarefa se realiza antes que a versão final do texto chegue às mãos do leitor. Durante esse momento, nós podemos eliminar partes do texto, substituir palavras, alterar a ordem dos enunciados, fazer correções para as quais ainda não havíamos atentado. Quando o texto chega às mãos do leitor, as marcas desse processo não estão mais evidentes. O leitor tem acesso ao produto final, que é a versão do texto que julgamos pronta para leitura.

A composição de um texto oral é bem diferente, pois o momento da elaboração do texto e o momento de sua apresentação ao ouvinte são simultâneos. Nas interações face a face, não temos tempo para organizar com antecedência nossos turnos e posteriormente fazermos nossas intervenções. O momento em que tomamos a palavra é o momento em que simultaneamente pensamos no que vamos dizer, como vamos dizer e o que efetivamente dizemos.

Para a condução desse processo cognitivo e interacional bastante complexo, utilizamos algumas estratégias textualizadoras, próprias da modalidade oral, que nos permitem gerenciar o tempo necessário para a formulação e a apresentação de nossos turnos de fala, como as hesitações, as repetições e as correções. Vejamos como esses recursos são utilizados no trecho que nos serve de exemplo:

/.../
If. alta magrinha...esbelta mermo um tipo de beleza...essa fotografia já é já reproduzida né↑ ela era muito bonita...muito estudiosa muito inteligente... ela (estudava) no colégio santo antônio cursando a terceira séri do:: curso co/ - que naquele tempo era curso comercial qu'era o comércio era o curso de:...de de de...com' é qu'eu digo meu deus↑...(3.0s) hoje é contabilista naquele tempo era guarda livros – guarda livros é qu'ela estava fazendo o curso de
 [

P. contabilidade
guarda livros – qu'eu só formada em guarda livros que naquele tempo era guarda livros agora é contabilista né↑...contabilidade técnico em con/ contabilidade...- de maneira qu'eu...aí ela começô...e tava estudan::do tudo (e eu) sentô-se /.../

Ao descrever as características de uma pessoa conhecida, em certas passagens de seu texto, a informante hesita por uns poucos momentos, como a encontrar a melhor forma para construir o seu texto. Vejamos o trecho destacado:

/.../ *que naquele tempo era curso comercial qu'era o comércio era o curso de:...de de de...com' é qu'eu digo meu deus↑...(3.0s)/.../*

A informante repetiu várias vezes a preposição “de”, para ganhar tempo na busca da palavra exata que pudesse expressar a idéia que tinha em mente: o modo como se denominava, antigamente, o curso de técnico em contabilidade. Além de repetir a preposição, a informante utilizou uma expressão que explicita na superfície do texto o esforço cognitivo em que se achava envolvida para a formulação de seu enunciado: *com' é qu'eu digo meu deus↑*. Segue-se a essa **digressão** mais um período de três segundos de silêncio, até que, ao lembrar da denominação atual, a informante consegue lembrar da denominação anterior: *hoje é contabilista naquele tempo era guarda livros*.

No texto produzido pela informante, também encontramos seqüências de repetição e de correção do próprio texto. A seqüência que segue aquela que estamos focalizando é um exemplo claro do quanto a informante repete uma dada informação.

DIGRESSÃO

As digressões são processos constitutivos do texto oral que indicam um abandono momentâneo da temática central do texto para focalizar a atenção dos interlocutores em um elemento à margem do tópico principal em andamento.

/.../ *hoje é contabilista naquele tempo era guarda livros – guarda livros é qu'ela estava fazendo o curso de*
 [

 P. *contabilidade*
guarda livros – qu'eu só formada em guarda livros que naquele tempo era
guarda livros agora é contabilista né↑...contabilidade técnico em con/
contabilidade...- /.../

Considerando-se que na interação face a face não é possível retornar a partes anteriores do texto para esclarecer ou relembrar alguma informação, como fazemos durante a leitura de um texto, as repetições na formulação dos textos orais podem contribuir para

a organização do tópico em questão e para a focalização e fixação na memória do interlocutor de um elemento chave para a compreensão do discurso.

Já as ocorrências de truncamento são marcas de que a informante monitora o seu modo de dizer e faz as devidas correções em seu texto quando acha necessário, demonstrando a natureza da **atividade epilingüística** em que se acha envolvida. Como na modalidade oral não é possível eliminar o trecho que deverá ser substituído, como fazemos durante a revisão de um texto escrito, na superfície textual co-ocorrem a forma substituída e a forma definitiva. Vejamos os trechos destacados no segmento abaixo:

/.../ *é aquela moça qu'está li...agora ela tava/ se estivesse viva estava com*
setenta e nove anos né↑...qu'eu só...três anos mais fes/ mais velha do que ela
né↑...de maneira qu'ela tes/ teria uns setenta e nove anos hoje né↑ /.../

As estratégias de hesitação, repetição, correção são marcas do processo de construção do texto na modalidade oral, que, diferentemente da escrita, vai deixando marcas de seu processamento na superfície textual. Como afirma Favero (1997), “a fala vai mostrando seus próprios processos de criação”.

O ouvinte, durante a interação por meio de textos na modalidade oral, também está envolvido em uma ação cuja complexidade é reconhecida, pois, a partir das pistas deixadas pelo locutor, precisa selecionar as informações que são pertinentes para a construção dos sentidos do texto e eliminar as informações que são dispensáveis nesse processo.

Na modalidade oral se manifestam outros gêneros cujos textos podem apresentar marcas mais raras de seu processo de criação. Em geral, são textos produzidos em situações formais, apoiados na elaboração prévia de textos escritos, como em palestras, comícios, apresentação de programas televisivos. Mas, mesmo planejada previamente, uma intervenção oral não se realiza exatamente como o que foi planejado previamente, pois o falante,

ATIVIDADE EPILINGÜÍSTICA

As atividades epilingüísticas são operações de reflexão sobre os recursos da língua em busca da eficiência na interação. Ao reformular nossos textos orais ou escritos para que nosso interlocutor nos compreenda melhor, estamos envolvidos em uma atividade epilingüística que implica sempre uma monitoração sobre o nosso modo de usar a língua, seja ela consciente ou não.

de forma mais ou menos evidente, reage às manifestações de sua audiência.

Além de estratégias particulares para a formulação dos textos, na modalidade oral é também mais freqüente a ocorrência de diferentes registros de linguagem que podem se aproximar ou se afastar do registro padrão da língua. Essa flutuação pode levar à falsa idéia de que na formulação dos textos orais não há normas a obedecer e de que a interação por meio da modalidade oral é o lugar do caos. Os aspectos pontuados nos revelam que a formulação dos textos orais obedece a regras próprias da modalidade oral, diferentes das regras que regem a formulação dos textos escritos. Mas, por se tratar de uma ação conjunta, a interação por meio da modalidade oral não é o lugar em que todos falam o que querem, como querem, no momento em que querem. Para que a interação seja bem sucedida, os participantes da interação precisam coordenar suas intervenções, visando sempre à compreensão.

Para finalizar essa seção da Atividade 5, faremos a leitura do texto de Ingedore Koch (1997, p. 61-64), com o objetivo de fixar uma percepção mais adequada das características da modalidade oral.

A natureza da fala

Fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema lingüístico, elas possuem características próprias.

Isto não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial (MARCUSCHI, 1995; KOCH & OESTERREICHER, 1990; HALLIDAY, 1985; KOCH, 1992). É MARCUSCHI (1995: 13) quem escreve: “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

Para situar os diversos tipos de texto ao longo desse contínuo, KOCH & OESTERREICHER sugerem a utilização, além do critério do *médium*, oral ou escrito, do critério da proximidade/distância (física, social, etc.); CHAFE (1982, 1985), por seu turno, leva em conta o envolvimento maior ou menor dos interlocutores; HALLIDAY postula que, enquanto o texto escrito possui maior densidade lexical, o texto falado, ao contrário do que se costuma afirmar, possui maior complexidade sintática. Desta forma, fala e escrita apresentam tipos de complexidade diferentes.

O que se verifica, na verdade, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

DICOTOMIA

A dicotomia diz respeito à divisão de um conceito em dois grupos, em geral, contraditórios.

LÉXICO

O léxico é o conjunto de palavras de uma língua.

Foi com base na visão dicotômica acima mencionada que se estabeleceram, inicialmente, as diferenças entre fala e escrita, entre as quais a mais freqüentemente mencionadas são as seguintes:

| FALA | ESCRITA |
|--|---|
| contextualizada | descontextualizada |
| implícita | explícita |
| redundante | condensada |
| não-planejada | planejada |
| predominância do “ <i>modus</i> ” pragmático | predominância do “ <i>modus</i> ” sintático |
| fragmentada | não-fragmentada |
| incompleta | completa |
| pouco elaborada | elaborada |
| pouca densidade informacional | densidade informacional |
| predominância de frases curtas, simples ou coordenadas | predominância de frases complexas, com subordinação abundante |
| pequena freqüência de passivas | emprego freqüente de passivas |
| poucas nominalizações | abundância de nominalizações |
| menos densidade lexical | maior densidade lexical |

Na realidade, porém, o que ocorre é que:

1. nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades;

2. tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costuma-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição...

É evidente, contudo, que a fala possui características próprias, entre as quais as que são apresentadas abaixo (cf., por exemplo, KOCH, 1992; KOCH *et al.*, 1990):

1. é relativamente não-planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional: isto é, ela necessita ser *localmente planejada*, ou seja, planejada e replanejada a cada novo “lance” do jogo da linguagem;

2. o texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, etc., no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho;

3. o fluxo discursivo apresenta descontinuidades freqüentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas relevantes;

4. o texto falado apresenta, pois, uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua;

5. a escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmica. HALLIDAY (1985:74) capta bem essa diferença, utilizando

a metáfora do quadro e do filme. Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: ele existe, estampado numa página – por trás dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele **acontece**, viajando através do ar – por trás dele é como se existisse não um quadro, mas um filme.

Cabe lembrar, também, que, em situações de interação face-a-face, o locutor que, em dado momento, detém a palavra não é o único responsável pela produção do seu discurso: trata-se, como bem mostra MARCUSCHI (1986), de uma atividade de co-produção discursiva, visto que os interlocutores estão juntamente empenhados na produção do texto: eles não só procuram ser cooperativos, como também “co-negociam”, “co-argumentam”, a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções de cada interlocutor.

Além disso, como é a interação (imediate) o que importa, ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes, às exigências da sintaxe. São elas que, em muitos casos, obrigam o locutor a “sacrificar” a sintaxe em prol das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases, que têm, freqüentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância, como será visto nos vários capítulos que compõem esta segunda parte do livro.

Tais pressões pragmáticas derivam de “estratégias” cognitivo-conversacionais, como as seguintes:

1. sempre que perceber que o parceiro já compreendeu o que você pretendia comunicar-lhe, a continuação de sua fala se tornará, na maioria das vezes, desnecessária;
2. logo que perceber que seu interlocutor não o está entendendo devidamente, suspenda o fluxo da informação e repita, parafraseie, mude o planejamento ou insira explicações e/ou exemplos;
3. ao perceber que formulou algo de maneira inadequada, interrompa-se imediatamente e proceda a uma correção;
4. ao se dar conta de que disse algo que é ou poderia ser ofensivo à face do seu interlocutor ou eu foi excessivamente categórico naquilo que disse, proceda imediatamente a um reparo, acrescentando ou inserindo expressões atenuadoras ou modalizadoras.

Assim sendo, o texto falado não é, absolutamente, caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado.

Referências bibliográficas

- CHAFE, W. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN R. S. (ed.) *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K. “Spoken and written modes of meaning”. In: R. HOROWITZ & S. J. SAMUELS (EDS.) *Comprehending oral and written language*. São Diego: Academic Press, 1987.
- KOCH, I. G. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992.
- KOCH, I. G. V. et alii. “Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado”. In: A. T. Castilho (org.). *Gramática do Português Falado*, vol. 1: A Ordem. Campinas: Edunicamp/Fapesp, 1990: 143-184.

KOCH, P & OESTERREICHER, W. *Gesprochene Sprache in der România: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990.

MARCUSCHI, L. A. “Contextualização e explicitude na fala e na escrita”, 1995 (mimeo).

_____. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

Há ainda muito mais a ser discutido sobre os processos lingüísticos, textuais, cognitivos, interacionais implicados no uso da modalidade oral. O que fizemos nessa seção foi apenas tentar despertar a sua atenção para fenômenos de linguagem que muitas vezes nos passam despercebidos, apesar de sua importância para o sucesso das interações verbais. Atualmente, muitos pesquisadores, em âmbito nacional e internacional, têm dedicado esforços para a compreensão da natureza da fala e de sua relação com a escrita. Portanto, são muitos os trabalhos a que se pode recorrer para ampliar nossos conhecimentos. Alguns desses títulos são indicados ao final desta unidade.

Outra frente de pesquisas daqueles que se ocupam da modalidade oral diz respeito ao lugar que o ensino dessa modalidade deve ocupar na escola. Por muito tempo defendeu-se a idéia de que aprendemos a falar tão naturalmente que não havia nenhuma necessidade de a escola se ocupar da modalidade oral nas aulas de língua materna. Na escola, o que deveria ser objeto de ensino e aprendizagem é a escrita, pois é na escola que, em geral, se aprende a escrever e a ler. No entanto, as pesquisas sobre os gêneros textuais conduziram à reformulação desses pressupostos. Atualmente, reconhece-se que é papel da escola ampliar o domínio que o aluno possui da língua em situações informais, cotidianas, o que implica assumir como responsabilidade da escola promover a aprendizagem de procedimentos eficazes de fala e de escuta, em contextos mais formais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), os objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental destacam a necessidade de a escola ocupar-se dos textos orais e escritos. Vejamos alguns deles:

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz.

EXERCÍCIO

O exercício abaixo ajudará na compreensão dos conceitos apresentados nesta unidade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Os endereços eletrônicos indicados abaixo conduzem a vídeos publicados na Internet que contêm situações de interação face a face. Assista a um deles e pontue algumas das estratégias empregadas pelos interlocutores para negociar a distribuição dos turnos e para a formulação de seus textos. Apresente ao tutor e aos demais colegas os traços que você foi capaz de perceber na condução da interação.

- a) <http://www.youtube.com/watch?v=HVI-9lJ9KjQ>
- b) <http://www.youtube.com/watch?v=tHI6URKSaz8>
- c) <http://www.youtube.com/watch?v=CIL79FxZVbI>

Obs: O acesso aos vídeos pode ser pela plataforma Moodle.

A modalidade escrita

Assim como fizemos na seção anterior, iniciaremos nossas reflexões sobre as especificidades dos textos escritos a partir das práticas sociais que envolvem a modalidade escrita.

A escrita, historicamente, representa o ideal de uso da língua. Quando pensamos em exemplos de textos escritos, os gêneros que mais frequentemente nos ocorrem são os literários, como o romance, o conto, a crônica, ou os gêneros acadêmico-científicos, como o artigo científico, a tese de doutorado, a monografia. O modo como esses textos se apresentam para o consumo cria em nós a falsa impressão de que, nessa modalidade, a língua é utilizada de forma mais correta se comparada aos textos na modalidade oral. Isso em razão de, ao escrevermos textos pertencentes a gêneros dessa natureza, fazermos várias revisões e muitos ajustes antes de apresentá-los ao nosso leitor.

O resultado das pesquisas baseadas no pressuposto de que a escrita representa o ideal de uso da língua condenou a modalidade oral ao lugar do erro e do caos gramatical. A natureza processual da fala de mostrar-se “em se fazendo” passou a ser considerada um problema de fragmentação, incompletude, não planejamento dos textos orais, conforme o quadro apresentado no texto de Koch (1997). Segundo Marcuschi (2000), um dos resultados dessa abordagem é aquele que postula para a fala uma menor complexidade e uma maior complexidade para a escrita.

Marcuschi (2000, p. 18) defende a idéia de que para observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita é imprescindível considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Segundo o autor,

(...) mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas.

Diferentemente da fala, a aprendizagem da escrita, em geral, realiza-se em contextos formais, como a escola. Essa aprendizagem tem implicado também um trabalho analítico sobre a língua, decompondo-a, primeiramente, em unidades menores como as letras, as sílabas, as palavras, as orações, até que se chegue ao texto como objeto de ensino. Essas práticas de aprendizado sistemático conferem à modalidade escrita um caráter mais prestigioso. Tal modalidade, conforme Marcuschi (2000), tornou-se então um bem social indispensável para as práticas sociais hodiernas, apesar de o surgimento da fala ser anterior ao surgimento da escrita. Vejamos os dados interessantes que Marcuschi (2000, p. 23) oferece a respeito da cronologia da inserção da escrita em nossas práticas sociais:

Refletindo sobre essas observações, Graff (1995) lembra que a “cronologia é devastadoramente simples”: enquanto espécie, o *homo sapiens* data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos. No Ocidente, ela entrou por volta de 600 a. C., chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje. E a imprensa surgiu em 1450, tendo pouco mais de 500 anos. Para a maioria dos estudiosos, a alfabetização, como fenômeno cultural de massa, pode ser quase ignorada nos primeiros 2.000 anos de sua história ocidental, pois ficou restrita a uns poucos focos.

No entanto, assim como na modalidade oral, os textos escritos também se apresentam em um contínuo de gêneros, que se distribuem entre um registro de linguagem mais formal e um menos formal. Portanto, ao lado de gêneros escritos mais formais há também gêneros escritos que se caracterizam por uma linguagem mais espontânea, como notas de uma aula, bilhetes, algumas formas de interação virtuais.

Desse modo, considerar o que caracteriza cada uma das modalidades de uso da linguagem só é possível quando nos dispomos a observar as manifestações textuais de fala e de escrita em situações autênticas de interação. Vejamos um novo trecho do trabalho de Marcuschi (2000, p. 17), em que mais uma vez o autor se reporta à relação entre as modalidades oral e escrita:

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala, como se verá adiante. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas

lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia, como acabamos de ver.

Uma das diferenças entre as modalidades oral e escrita, já destacada nesta Atividade, é a possibilidade de revisão dos textos que a escrita permite. A atividade epilingüística em que nos envolvemos durante a produção de textos orais e escritos implica sempre a necessidade de revisão daquilo que dizemos ou escrevemos. A diferença é que, na escrita, esse processo de revisão se oculta na versão final do texto, enquanto, na fala, essa revisão se mostra ao interlocutor em razão da impossibilidade do apagamento das formas que são substituídas. A possibilidade de um planejamento prévio da escrita permite uma estruturação diversa para os textos escritos em situações mais formais. Essa distinção pode ser observada na forma como o produtor do texto escrito organiza as informações dispostas nos parágrafos do texto, na seleção vocabular, na escolha das estruturas sintáticas e dos recursos de coesão textual, etc. Vamos partir de um exemplo para pontuar certas características específicas da escrita.

ESTILÍSTICA

A estilística diz respeito ao estudo dos usos estéticos da língua.

DIALETO

Os dialetos são variedades regionais de uso da língua. “Toda língua que se usa numa área relativamente extensa é falada de maneiras diferentes conforme os lugares: são seus dialetos regionais” (TRASK, 2004, p. 79).

Texto 2

Doce sabor de passado

Livro que reúne receitas do início do século 20 mostra sotaque que mistura português, tupi, caipira e africano

Por Beth Brait

O que se pode esperar de uma receita culinária?

Que indique, de maneira clara e precisa, como selecionar e misturar ingredientes, permitindo que o leitor-cozinheiro produza pratos suculentos, nutritivos, saborosos, com muita ciência e arte. Essa função didática dominante, que parece conferir absoluta transparência de sentidos e de propósitos às receitas, associa-se a outras, raramente perceptíveis no momento do preparo, mas que pesquisadores da história da alimentação e do cotidiano vêm desvendando e revelando. Produzidas em condições sociais, culturais, econômicas específicas, testemunham não somente os hábitos alimentares das pessoas e das sociedades em diferentes épocas, mas também o papel da alimentação nas relações familiares e sociais, os intercâmbios culinários entre povos e comunidades, os registros e a circulação das diferentes formas que o homem encontra para transformar uma necessidade em arte de viver.

O livro *Delícias das Sinbas: Histórias e Receitas Culinárias do final do século XIX e início do século XX* (Campinas, Arte Escrita Editora/CMU Publicações, 2007) é mais uma prova da riqueza desses textos. Realizado a partir de receitas de doces encontrados em cadernos manuscritos pertencentes a senhoras da Campinas do final do século 19 e começo do 20 e preservados pelo Centro de Memória da Unicamp, é produto de um

longo e primoroso trabalho de pesquisadores especialistas em história da alimentação, que apresentam as receitas, contextualizam-nas e, ainda, fazem a sua atualização.

Se o valor de uma coletânea de receitas é indiscutível para historiadores, antropólogos, sociólogos, ele não é menor para um estudioso da língua. Pelas formas lingüísticas aí impressas, pela organização do texto, é possível entrever sujeitos deixando suas marcas, desenhando suas figuras, falando de si e de seu tempo. Sabor e saber aí se juntam para perpetuar conhecimentos e, no caso das sinhás de Campinas, desenhar um estilo feminino de assinar a gastronomia paulista, brasileira, com forte sotaque que mistura português, tupi, caipira e africano.

Beth Brait é livre-docente da PUC-SP e da USP, autora, entre outras, de *A Personagem e Ironia em Perspectiva Polifônica*.

O texto acima foi retirado da Revista Língua Portuguesa, nº 29, de março de 2008. É parte de um texto publicado na seção *Obra Aberta*, em que a professora Beth Brait comenta, mensalmente, um texto literário, pontuando os recursos de expressão que estão a serviço da construção dos sentidos do texto.

O texto organiza-se em quatro parágrafos, sendo o primeiro deles uma interrogação que será respondida no parágrafo seguinte. Esse recurso já aponta para uma característica do texto escrito que deve ser considerada pelo professor de língua materna: no texto escrito, o autor constrói a imagem do leitor a quem se dirige.

Apesar de a natureza de sua produção ser individual, o texto escrito é fruto de uma atividade dialógica que se estabelece entre o autor e o leitor. Embora a identidade desse leitor não esteja definida com maior precisão, o autor escreve com base na imagem que constrói a respeito desse leitor em potencial. Uma vez que o autor, por meio do texto, pretende estabelecer a interação com seus leitores, é essa imagem que ajuda o autor a decidir o modo como estruturar seu texto para atingir esse objetivo: que informações selecionar, qual o melhor modo de relacioná-las, como verbalizar suas idéias, etc. A interrogação que inicia o texto de Beth Brait marca, logo de saída, a figura do leitor, buscando, por meio dessa estratégia textual-disursiva, a adesão do leitor da revista para a continuidade da leitura. A interrogação que inaugura o texto pode despertar no leitor o interesse em conhecer a resposta que a autora tem a apresentar. Brandão e Micheletti (1997, p. 18-19) assim se posicionam a respeito dessa relação autor-leitor instituída pelo texto:

Um texto bem-formado, entendendo-se por bem-formado não apenas aquele que leva em consideração os aspectos lingüísticos (níveis morfológico, sintático) e semânticos (nível da significação), mas também pragmáticos (relação texto-contexto, condições de produção), traz em seu bojo, desde o momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com o seu destinatário: “Um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa. (Eco, p.56)”.

Dessa forma, pode-se afirmar que, em situações de interação autênticas, aquele que escreve não expressa apenas idéias, emoções, intenções livremente, mas as expressa objetivando causar um determinado efeito em seu leitor, seja informá-lo, convencê-lo, emocioná-lo. Para tanto, o autor do texto parte do conhecimento que possui a respeito de seu leitor em potencial e, em seu texto, deixa pistas sobre esse perfil que constrói para o outro na seleção das informações que comporão o texto, na escolha das palavras e das estruturas sintáticas, na forma de referir o próprio leitor. Em uma interação bem sucedida, o leitor, ao ler o texto, identifica-se com a figura de leitor que o próprio texto já constituiu.

Fávero, Andrade e Aquino (2000), ao se reportarem às condições de produção dos textos nas modalidades oral e escrita, pontuam que na fala a criação do texto é coletiva, enquanto na escrita essa criação é individual. Na fala, o locutor também constrói seu texto com base na imagem que formula de seu interlocutor. Mas em razão de as trocas verbais serem mais imediatas, o locutor pode, a partir das reações de seus parceiros, confirmar ou modificar a forma como vem construindo seu texto. Na escrita, a criação individual não implica a exclusão do outro. Em razão de a leitura ser uma ação que segue à produção do texto, o autor precisa antecipar as reações que julga que seu texto despertará em seu interlocutor. De acordo com Brandão e Micheletti (1997, p. 18), “um texto só se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado lingüística e tematicamente por um leitor”.

A possibilidade de revisão do texto escrito antes que sua versão final chegue às mãos do leitor também acarreta várias outras diferenças na estruturação do texto escrito. Ângela Kleiman (2004, p. 37) se reporta a essas diferenças da seguinte maneira:

Considera-se que uma outra fonte importante de dificuldade tem a ver com diferenças na linguagem usada no texto escrito e na fala. A maneira em que a escrita pode ser composta, sem a urgência de ir produzindo e ajeitando a produção ao mesmo tempo em que se está pensando, permite uma maior elaboração e cuidado, graças à possibilidade de reescrita e revisão, que resulta em diferentes estruturações. Essas estruturações diferentes têm sido caracterizadas como tendo maior complexidade sintática e maior densidade e diversificação lexical (isto é, de vocabulário). Essas diferenças podem, é verdade, causar dificuldades para o processamento, para a apreensão do objeto do ponto de vista cognitivo.

No texto que nos tem servido de exemplo, podemos observar algumas formas de estruturação que são mais usuais na modalidade escrita. Vamos destacar uma outra passagem desse texto:

Que indique, de maneira clara e precisa, como selecionar e misturar ingredientes, permitindo que o leitor-cozinheiro produza pratos suculentos, nutritivos, saborosos, com muita ciência e arte. Essa função didática dominante, que parece conferir absoluta transparência de sentidos e de propósitos às receitas, associa-se a outras, raramente perceptíveis no momento do preparo, mas que pesquisadores da história da alimentação e do cotidiano vêm desvendando e revelando.

No início do segundo parágrafo, a autora apresenta ao leitor a resposta para a interrogação que inicia o texto: o que se pode esperar de uma receita culinária? Que indique, de maneira clara e precisa, como selecionar e misturar ingredientes, permitindo que o leitor-cozinheiro produza pratos suculentos, nutritivos, saborosos, com muita ciência e arte. O período que se segue a essa resposta tem início com um resumo de toda a seqüência anterior por meio de um sintagma nominal: essa função didática dominante.

Qual é essa função didática dominante?

É claro que todo texto, seja ele oral ou escrito, é constituído de relações entre as seqüências que o compõem. No entanto, na elaboração do texto escrito, em razão da separação entre o momento de produção e o momento de apresentação do texto ao leitor, essas relações entre seqüências de texto podem se estruturar de modo mais complexo que na elaboração do texto oral. No nosso exemplo, por meio de uma expressão nominal definida que condensa a informação precedente.

Não se está querendo afirmar que na elaboração do texto oral não haja complexidade, tampouco que essa distinção é absoluta entre os textos constituídos em modalidades diferentes. O modo como os textos se organizam não depende apenas da modalidade em que será produzido, mas depende também da escolha do gênero. No entanto, pode-se afirmar que as formas de retomada mais usuais na fala são as repetições dos itens lexicais, pois facilitam o processamento cognitivo do texto tanto para quem o produz quanto para quem o recebe. Na escrita, é comum evitar-se o excesso dessas repetições, para não tornar o texto redundante e cansativo, além de aproveitar-se dessa diversificação nas formas de retomada para introduzir informações novas a respeito do referente. Uma vez que a leitura permite ao leitor estabelecer um ritmo mais individual para a compreensão do texto, as dificuldades na compreensão de tais estruturas mais complexas podem ser resolvidas com a releitura de uma passagem incompreensível do texto. Na fala, uma dificuldade de entendimento pode ser resolvida a partir de um questionamento imediato do interlocutor, que pode desencadear uma reformulação do texto do locutor.

Um outro recurso muito comum à escrita e que exige habilidade para sua compreensão são as estruturas encaixadas. Esse recurso também se verifica no trecho que temos analisado:

Essa função didática dominante, **que parece conferir absoluta transparência de sentidos e de propósitos às receitas**, associa-se a outras, raramente perceptíveis no momento do preparo, mas que pesquisadores da história da alimentação e do cotidiano vêm desvendando e revelando.

O segmento em negrito é uma oração subordinada adjetiva explicativa que se intercala entre o sujeito da oração principal – essa função didática dominante – e o seu predicado – associa-se a outras. O encaixe dessa oração subordinada suspende por algum momento o processamento da oração principal, que deve ser retomado ao final da oração subordinada. O autor e o leitor proficientes devem saber que a inserção de uma oração encaixada não deve resultar na incompletude da oração principal.

Mais uma vez é preciso deixar claro que um recurso dessa natureza também pode ser recorrente na produção de gêneros orais. O que se quer defender é a predominância de certas estruturas textual-discursivas na produção de certos gêneros orais e escritos e não a exclusividade dessas estruturas.

Na seqüência de nosso exemplo, temos o seguinte período:

Produzidas em condições sociais, culturais, econômicas específicas, testemunham não somente os hábitos alimentares das pessoas e das sociedades em diferentes épocas, mas também o papel da alimentação nas relações familiares e sociais, os intercâmbios culinários entre povos e comunidades, os registros e a circulação das diferentes formas que o homem encontra para transformar uma necessidade em arte de viver.

Esse novo período inicia por uma oração subordinada adjetiva explicativa reduzida - produzidas em condições sociais, culturais, econômicas específicas -, para só então introduzir a oração principal, constituída pelo processo da coordenação de várias outras orações articuladas pelo emprego do par correlato “não somente... mas também”. O procedimento empregado para articular esse novo período ao período precedente é a elipse, recurso coesivo referencial que permite a recuperação de um elemento omissivo no enunciado, no co-texto antecedente ou precedente. O verbo produzir no particípio, na forma feminina e plural – produzidas -, estabelece o elo entre essa forma verbal e o nome receitas do período anterior. São as receitas que são produzidas em condições sociais, culturais e econômicas específicas. São também as receitas que testemunham os hábitos alimentares das pessoas e das sociedades, o papel da alimentação nas relações familiares e sociais, os intercâmbios culinários entre povos e comunidades, os registros e a circulação das diferentes formas que o homem encontra para transformar uma necessidade em arte de viver.

Essa estreita articulação entre os dois períodos em questão ainda é marcada pelo emprego do termo “outras”, em: “essa função didática dominante, (...), associa-se a outras (...)”.

Quais são as outras funções a que a função didática dominante se associa?

O terceiro parágrafo do texto inicia com a indicação de um livro. Nessa indicação constam com precisão o título do livro, a cidade em que foi publicada a edição, as editoras responsáveis pelo lançamento e o ano da edição. A precisão dessas informações só é possível porque a elaboração de grande parte dos gêneros escritos se dá em um momento anterior à sua publicação. Isso permite que o autor busque em outras obras as informações necessárias à construção de seu próprio texto e possa também citá-las com exatidão. Nos gêneros orais também é possível apoiar-se em obras anteriores para a composição de novos textos, mas, em geral, os textos são parafraseados, pois não é muito comum que tenhamos armazenados na memória os trechos dos textos que lemos ou ouvimos ao longo de nossa experiência interacional.

As especificidades pontuadas em relação ao texto que nos serve de exemplo são uma amostra do quão complexos os gêneros na modalidade escrita podem ser. Um produtor de textos e um leitor eficientes não lêem, portanto, as palavras uma a uma na linearidade do texto. As habilidades necessárias para a produção de textos escritos e para a leitura incluem também a capacidade de estabelecer relações entre porções maiores do texto que as relações imediatas entre as palavras, o que vem a garantir a unidade do texto. Essas habilidades só podem ser adquiridas a partir dos exercícios de leitura e escrita.

Várias outras especificidades da escrita poderiam ser destacadas aqui. Mas não conseguiríamos de modo algum ser exaustivos na caracterização dos textos que são produzidos nessa modalidade. Assim como fizemos na seção anterior, as marcas pontuadas aqui servem de introdução a um domínio de pesquisa bastante complexo, que deverá ser aprofundado em outras disciplinas do curso.

EXERCÍCIO

O exercício abaixo ajudará a perceber melhor as especificidades da modalidade oral e da modalidade escrita. Realizaremos um exercício de linguagem que Marcuschi (2000) denomina de retextualização. O exercício será realizado em várias etapas e você poderá contar com a orientação de seu tutor no próximo encontro presencial.

Para iniciar, vamos definir o que vem a ser retextualização. Segundo Marcuschi (2000), a retextualização é uma transformação de um texto em outro. Nesta transformação pode-se alterar a modalidade em que o texto se apresenta – um texto escrito pode ser transformado em um texto oral ou vice-versa – ou pode-se alterar o gênero em que o texto se apresenta – um artigo científico pode ser transformado em um resumo, por exemplo. Essa transformação, insiste Marcuschi, não é apenas uma mudança na forma do texto. Segundo o autor, “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita” (p. 46).

A nossa tarefa é realizar a transformação de um texto oral em um texto escrito. Nosso objetivo é observar, nessa modificação, os recursos de expressão que são mobilizados para a composição do texto na modalidade oral e as possibilidades que a escrita oferece para a sua retextualização. Nessa transformação da fala para a escrita, podem-se buscar alternativas para a eliminação dos recursos próprios da modalidade oral, como as hesitações e as correções, e para a inserção dos recursos próprios da modalidade escrita, como a organização em parágrafos e o emprego dos sinais de pontuação, entre outros. Além de se buscar alternativas para alterar inúmeros outros recursos de expressão para a melhor adaptação do texto, como mudanças na seleção vocabular, na estruturação sintática do texto, na sua reordenação tópica, etc.

O importante é que essas alterações não sejam feitas automaticamente. Espera-se que as decisões quanto às mudanças sejam pensadas e sirvam para a nossa conscientização a respeito dos recursos de expressão que estão à nossa disposição para a constituição dos textos.

O roteiro da tarefa é o que segue:

www.youtube.com/watch?v=aO1DVnAYTxc

1. Acesse o vídeo na página e assista-o do início ao fim. É necessário conhecer o texto como um todo antes de iniciar o processo de transformação.
2. Em uma segunda apresentação, faça as anotações necessárias sobre o texto do locutor para em seguida iniciar a composição do texto escrito.
3. Faça uma primeira versão do texto, preocupando-se em constituir, primeiramente, a sua unidade temática. Peça ajuda a um interlocutor para ler o seu texto e tecer algumas considerações sobre as condições de entendimento.
4. Empenhe-se na construção da versão final de seu texto. Procure as informações necessárias para apresentação de acordo com a norma padrão da língua.

LEITURA COMPLEMENTAR

Para finalizar a Atividade 5, vamos fazer a leitura de mais um pequeno trecho da obra de Marcuschi (2000, p. 45-46), em que o autor resume as principais conclusões a que até agora chegaram as pesquisas sobre a relação entre as modalidades de expressão da língua.

Tal como apontado no primeiro capítulo deste livro, nos últimos anos intensificaram-se os estudos sobre a relação entre língua falada e língua escrita. O resultado das investigações, embora ainda limitados e bastante dispersos, vêm mostrando que a questão é complexa e variada. Evitando repetir o que já foi exposto sobre o problema, pode-se dizer que os achados mais notáveis indicam que:

as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente lingüísticos quanto nos aspectos socio-comunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);

- as relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);

- as relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo (ou na grade) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo, em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades);

- muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (por exemplo, contextualização/descontextualização; envolvimento/distanciamento);

- não há qualquer diferença lingüística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas);

- tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não-lexicalizados);

- tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos);

- uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente “libertária”.

A listagem poderia prosseguir, indicando essencialmente que a visão dicotômica da relação entre fala e escrita não mais se sustenta. O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (orgs.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

FAVERO, Leonor Lopes. Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuições formais. In: PRETI, D. (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997.

FAVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

ROCHA, Fátima Cristina Pessoa. *As relações interpessoais nos domínios do contar e fazer contar as narrativas populares da Amazônia Paraense*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2004.

COMPLEMENTAR

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

FAVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed São Paulo: Contexto, 2003.

SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2001.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaïs Cristófaros Silva. – São Paulo: Contexto, 2004.

RESUMO DA ATIVIDADE 5

A Atividade 5 teve por objetivo propor uma reflexão inicial sobre as modalidades de expressão dos gêneros textuais: a oralidade e a escrita. Muito há que se discutir a respeito dos recursos de expressão que a língua dispõe para a composição dos textos nas duas modalidades. O início dessa reflexão já nos revela a importância desse conhecimento para a formação do professor de língua materna, cuja função é, entre outras, levar os alunos a desenvolver habilidades de produção e recepção de textos escritos e orais. Reconhecer a complexidade dessa questão e as especificidades que envolvem cada uma das modalidades de expressão é fator fundamental para que a prática do professor seja mais adequada e eficiente.

DO TEXTO

A INFRA-ESTRUTURA

u n i d a d e 4

O PLANO GERAL DO TEXTO

a t i v i d a d e 6

OBJETIVOS

Ao final desta unidade, você deverá ser capaz de

- reconhecer a existência da diversidade de abordagens para a compreensão da estrutura e do funcionamento dos textos;
- reconhecer a existência de diferentes níveis de estruturação dos textos.

Na Unidade 3 de nossa disciplina, discutimos os conceitos de gênero e tipo textual. Naquela ocasião, definimos gênero textual como realizações lingüísticas concretas, profundamente marcadas por determinações históricas, sociais e culturais, que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. Os gêneros são unidades que estão à disposição dos falantes de uma determinada língua para a realização de ações de linguagem, sempre ligadas a situações autênticas de interação. Insistimos na idéia de que, embora sirvam de modelo para a concretização de diferentes textos, os gêneros textuais não se apresentam de forma inflexível. Pelo contrário, os gêneros estão permanentemente em transformação, atendendo sempre às necessidades de comunicação dos sujeitos em sociedade. Justamente por essa plasticidade que caracteriza a composição dos gêneros textuais, a tarefa de classificá-los é sempre lacunar.

Antes de continuarmos nossa discussão nesta Unidade, vale a pena retomar a seguinte distinção: os termos gênero textual e texto são equivalentes? Justifique sua resposta.

O conceito de tipo textual, por sua vez, diz respeito a seqüências de texto teoricamente definidas pela natureza lingüística de sua composição. Diferentemente do conceito de gênero textual, o conceito de tipo textual não corresponde a um texto completo, mas a seqüências textuais, o que implica dizer que um texto pode atualizar mais de um tipo textual. Outra diferença diz respeito à natureza dos critérios que definem os tipos textuais. São critérios exclusivamente lingüísticos, definidos no interior de um quadro teórico estabelecido a partir de pesquisas sobre os fenômenos de linguagem. Para a definição dos tipos textuais, portanto, não importa a relação do texto com a situação comunicativa em que ele é produzido. Importa a identificação de traços lingüísticos que caracterizam a composição do texto. A natureza desses critérios permite o estabelecimento mais estável das variáveis em que se apóia a caracterização dos tipos textuais, o que implica uma definição mais precisa de quais e quantos tipos textuais podem-se encontrar na composição dos textos.

Na Unidade 3, apresentamos vários exemplos de textos para demonstrar como em um único texto podem atualizar-se diferentes tipos textuais. Apresentamos também a classificação mais utilizada no universo escolar, que distingue a narração, a descrição e a dissertação. Mas já antecipamos também naquela unidade que essa não é a única possibilidade de classificação e descrição dos tipos textuais. Por isso, nesta Unidade passaremos a apresentar e discutir uma nova possibilidade de classificação dos tipos textuais, com base nos trabalhos de Jean-Paul Bronckart, professor de **didática das línguas** na Universidade de Genebra, na Suíça, o qual tem se dedicado a investigar a estrutura e o funcionamento dos textos, nas suas relações com a atividade humana. Os trabalhos de Bronckart têm se tornado cada vez mais produtivos nas pesquisas sobre a estrutura e o funcionamento dos textos em língua portuguesa. É por essa razão que dedicamos a última unidade dessa disciplina à apresentação dos princípios teóricos que são a base para a classificação das seqüências textuais propostas por esse modelo teórico. É importante frisar que nosso objetivo não é apenas reconhecer uma outra possibilidade de classificação dos tipos textuais. Nosso objetivo maior é compreender as possibilidades de estruturação e funcionamento dos textos, visando à formação de nossa competência de leitura e escrita, bem como à formação da competência de leitura e escrita de nossos alunos nos níveis de ensino Fundamental e Médio.

A proposta de Bronckart para a definição dos tipos de discurso está de acordo com os pressupostos teóricos adotados por Marcuschi (2002), em sua apresentação das noções de gêneros e tipos textuais. É uma proposta recente de descrição, classificação e análise das regularidades lingüísticas que podem ser sistematizadas no conjunto dos procedimentos de organização textual. Para apresentar essa nova classificação, passaremos primeiramente a discutir o quadro teórico proposto por Bronckart (1999), no qual o autor se apóia para construir seus postulados sobre a estruturação e o funcionamento dos textos.

O interacionismo sócio-discursivo

Os trabalhos de Bronckart inserem-se em uma corrente de pesquisa das ciências humanas denominada interacionismo sócio-discursivo. De acordo com essa abordagem, as propriedades específicas das condutas humanas, entre elas a faculdade de linguagem, são resultados de um processo histórico-social, em que processos cognitivos e sociais são considerados elaborações coletivas, constituídas a partir de interações entre os sujeitos ao longo do tempo.

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Podemos definir de maneira preliminar, e portanto reductiva, a didática das línguas como uma disciplina que se ocupa do processo de ensino-aprendizagem das línguas, propondo modos de intervenção – novas metodologias de ensino e de avaliação - que visam à eficiência desse processo.

Essa abordagem está em conjunção com os princípios teóricos defendidos por Bakhtin e apresentados na disciplina Estudos da Enunciação. Na Atividade sobre o conceito de dialogismo, apresentamos a idéia defendida por Bakhtin de que “a língua é um fato social cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação” (CARDOSO, 2003, p. 24). Sendo a língua a ponte que une os sujeitos por meio da interação verbal, a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico, reafirma Cardoso (2003).

Sendo, portanto, produto de uma atividade coletiva, uma atividade realizada entre sujeitos, a linguagem é histórica e social. Nosso discurso está sempre relacionado aos discursos proferidos antes de nós, apresentando-se como uma resposta aos discursos anteriores, assim como está relacionado aos discursos que serão proferidos depois, os quais apresentar-se-ão como respostas ao nosso discurso. Segundo Bakhtin (1997, p. 121),

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.

Portanto, na concepção de linguagem adotada por este autor, uma língua natural, embora seja um sistema composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão de uma comunidade, só pode ser apreendida por meio das produções verbais efetivas - os **textos** - que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes.

Para Bronckart (1999), o conceito de texto designa toda unidade de produção de linguagem situada, oral ou escrita, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada, que está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Uma vez que os textos são produtos de uma atividade histórico-social, articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos, cada grupo social elabora diferentes “modos de fazer” textos – os **gêneros de texto**, cuja emergência pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais, ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação.

De acordo com Bronckart (1999), assim como já assinalado no texto de Marcuschi (2002), o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por critérios lingüísticos. A sistematização de regularidades lingüísticas só é possível no nível dos segmentos que compõem os diferentes textos:

O critério mais objetivo que poderia ser utilizado para identificar e classificar os gêneros é o das **unidades** e das **regras lingüísticas específicas** que mobilizam. Entretanto, embora proposta por numerosos autores, a aplicação desse critério defronta-se com uma dificuldade considerável (cf. principalmente Biber, 1988). De fato, desde a emergência das teorias literárias, observou-se que um texto pertencente a um mesmo gênero pode ser composto por vários segmentos distintos. Um romance histórico,

por exemplo, pode ser constituído por um segmento principal no qual a cronologia dos acontecimentos é exposta e por segmentos intercalados que introduzem diálogos de personagens ou comentários do autor. Do mesmo modo, um artigo científico pode ser composto por um segmento principal no qual é exposta a teoria do autor e por segmentos intercalares que, por exemplo, relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes. Uma conversação cotidiana, por sua vez, pode comportar, ao lado de segmentos dialogados, longos segmentos de monólogos que introduzem um relato, uma argumentação ou uma explicação. O desenvolvimento das técnicas de análise lingüística permitiu evidenciar o fato de que é somente no nível desses segmentos específicos que podem ser identificadas configurações de unidades e de formas de organização sintática relativamente estáveis. Quaisquer que sejam os gêneros nos quais os segmentos de relato de acontecimentos vividos, de narração, de diálogo, de argumentação, etc se inscrevam, esses segmentos apresentam semelhanças lingüísticas (presença de determinados subconjuntos de tempos verbais, de pronomes, de organizadores, etc) e, portanto, são esses segmentos, e não os gêneros nos quais se inscrevem, que podem ser identificados com base em suas propriedades lingüísticas. (BRONCKART, 1999: 74-75)

A organização discursiva dos diferentes segmentos que compõem os diversos gêneros de texto Bronckart denomina **tipos de discurso**. Os tipos de discurso são formas dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua natural e se apresentam como configurações de unidades lingüísticas disponíveis para a constituição dos textos.

No modelo teórico proposto por Bronckart (1999, p. 76-77), há uma íntima relação entre as categorias gêneros de textos, tipos de discurso e textos singulares, que está esclarecida no pequeno trecho que segue:

A identificação dos tipos de discurso que entram na composição de um texto, entretanto, não é suficiente para dar conta da totalidade das características desse texto. Mesmo quando os exemplares concretos de texto pertencem a um mesmo gênero e são compostos por tipos de discursos idênticos, eles ainda podem se diferenciar em numerosos aspectos. Cada texto particular exige, em outros termos, **características individuais** e constitui, por isso, um objeto sempre único.

(...) Quando produz um texto, o agente verbal dispõe de um certo conhecimento dos gêneros e dos tipos em uso, que se constituem como *modelos sociais* ou exemplos-tipo adaptados às situações de comunicação-tipo. Mas a situação de comunicação de um agente verbal é, pelo menos em parte, nova ou particular e essa singularidade leva-o a organizar de um certo modo os tipos de discurso que constituem seu texto e a utilizar, de uma forma mais ou menos original, os recursos lingüísticos próprios dos tipos. Assim, embora todo texto singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e dos tipos, ele também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses modelos, que decorrem da representação particular que o agente tem da situação em que se encontra. Se é verdade que cada produção textual inspira-se em modelos delimitadores dos possíveis lingüísticos, ela também se baseia em um conjunto de *decisões* relativas aos modos de aplicação desses modelos, decisões essas que conferem ao texto seu aspecto definitivo e, ao mesmo tempo, seu **estilo** próprio.

A noção de **texto singular** ou **empírico**, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.

O texto de Bronckart (1999) nos esclarece que a produção de um texto não é uma atividade mecânica, mesmo que apoiada em modelos prévios, constituídos na história interacional dos sujeitos. Os modelos que encontramos à nossa disposição para a produção de nossos textos em situações de comunicação particulares não são aplicados de modo inflexível, como a reproduzir regras já estabelecidas e invioláveis. A produção de um texto é sempre uma atividade de reflexão sobre os recursos de expressão da língua e de escolhas, no repertório desses recursos de expressão, que sejam adequadas aos objetivos que pretendemos atingir na atividade de linguagem em que estamos envolvidos, que sejam adequadas aos interlocutores com quem interagimos, que sejam adequadas à situação em que nos encontramos, enfim, que sejam adequadas aos efeitos de sentido que pretendemos produzir. Essa concepção do processo de produção de textos tem implicações significativas em nossa forma de atuar no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Se o objetivo do professor é “expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõe e aos assuntos tratados”, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), não basta ao professor ensinar aos seus alunos algumas regras do bem falar e escrever, algumas regras de ortografia, de pontuação, de concordância, ou ainda dar algumas dicas de como iniciar ou finalizar um texto. A formação de um produtor de textos e de um leitor proficientes implica a formação de um sujeito que tem autonomia para refletir sobre os recursos de expressão que a sua língua oferece, sobre a adequação desses recursos à situação em que se encontra e sobre os efeitos de sentido que a sua escolha acarretará. É possível selecionar conteúdos e optar por metodologias que ajudem o professor a alcançar esse resultado.

EXERCÍCIO

Vamos fazer um exercício de reflexão sobre a prática de ensino-aprendizagem da língua materna. Esse tipo de exercício é fundamental para a formação do professor. Afinal de contas, a tarefa de ensinar não se resume a transmitir informações retiradas dos livros aos alunos. Um bom professor é aquele que consegue perceber as reais condições de

sua atuação pedagógica. Responda às questões abaixo e discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Como você avalia seu desempenho de leitura e escrita atualmente?
2. Você julga que seu desempenho hoje é resultado da forma como estudou a língua portuguesa na escola?
3. Como você avalia o ensino da língua portuguesa nas escolas? O modo de ensinar a língua portuguesa é eficiente para a formação de leitores e produtores de textos proficientes?
4. Há necessidade de mudanças na forma de ensinar a língua portuguesa nas escolas? Você é capaz de apontar algum aspecto desse processo que precisa ser modificado?

A estrutura textual

No modelo proposto por Bronckart (1999) para a compreensão da estrutura e do funcionamento dos textos, há uma arquitetura teórica composta por três camadas superpostas:

- a) a infra-estrutura geral do texto;
- b) os mecanismos de textualização;
- c) os mecanismos enunciativos.

A primeira das camadas é constituída pelo plano mais geral do texto e pelos tipos de discurso que comporta em sua organização. Tomemos o texto “O príncipe Lagartão”, retirado da obra *Contos Tradicionais do Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo, para ilustrar o que Bronckart (1999) define como a infra-estrutura geral do texto.

Texto 1

O príncipe Lagartão

Uma rainha desesperava-se por não ter filhos. Uma vez, perdendo a paciência, pediu que Deus lhe desse um herdeiro mesmo que fosse com a forma de lagarto. Meses depois, deu à luz um lagartão.

Mesmo lagarto, era filho do rei e tratado como príncipe, no berço macio e com o conforto do palácio. Sucedeu, porém, um fato: a primeira ama que entregou o seio para o lagarto mamar ficou sem o bico do peito porque o bicho torou, rente, com um apertão das gengivas. E assim a segunda, a terceira, a quarta, a quinta, a sexta, etc.

Ia ficando o palácio sem gente. O lagarto, que tinha a voz de menino, chorava com fome, bulindo com as patas como se fossem braços e pernas. O rei e a rainha, aflitos, vendo a hora do filho morrer de fome, ofereciam prêmios e ordenados altos a quem fosse capaz de alimentar o herdeiro do reinado.

Atraídas pelo dinheiro e presentes, as amas compareciam mas todas ficavam sem o bico do peito, cortado pelo lagarto no momento de começar a mamada.

Perto do palácio real moravam umas moças órfãs, muito honestas e trabalhadeiras. A mais jovem era inteligente como uma fada e querida por quem a conhecia.

Ouvindo contar a aflição da rainha, a mocinha, que se chamava Maria, foi oferecer-se para criar o príncipe Lagartão, como estava sendo apelidado.

A rainha, que simpatizava muito com ela, avisou-a dos perigos e perguntou se tinha leite. Maria explicou:

- Rainha, minha senhora! Mande fazer uma armação de ferro na forma de um seio. Enchemos essa forma com leite e o príncipe pode mamar sem ofender a ninguém.

Mandou-se fazer o seio de folha de ferro, cheio de leite, e Maria, amarrando-o ao busto, deu de mamar ao príncipe Lagartão, que ficou com as gengivas machucadas de tentar fazer o que fizera com as outras. Mamou, mamou, ficou satisfeito e adormeceu. O palácio sossegou e os anos foram passando sem alteração.

O príncipe Lagartão estava enorme, comendo tudo. Tinha os olhos e a voz humana. No mais, era um bichão de meter medo ao mais valente.

Quando ele ficou na idade do sacramento, disse para a rainha que precisava casar-se.

A rainha falou ao rei e ambos botaram anúncio no reinado para que as moças comparecessem ao palácio a fim de o príncipe Lagartão escolher sua esposa. Não apareceu ninguém. Não havia moça que quisesse casar com um lagarto mesmo que o lagarto fosse príncipe.

O rei disse obrigado, mas ficou receoso de ser castigado por Deus pelo seu orgulho. Conversou com o príncipe Lagartão, contando o sucedido. O príncipe Lagartão disse:

- Não tem importância, Rei meu pai. A noiva está achada e é Maria que me criou com o peito de ferro. Mande chamá-la e pergunte se quer fazer esse outro serviço por mim.

O rei disse à rainha e esta mandou chamar Maria e expôs todo passado. A moça pediu três dias para responder e foi rezar. Rezou, rezou, pedindo que Deus lhe mostrasse os caminhos certos. Voltou ao palácio e aceitou a proposta.

Fizeram o casamento no palácio. Maria ficou bonita como uma rosa e o noivo arrastava-se, todo vestido de seda verde, bordada de ouro e pedras preciosas. Houve banquete e lá para as tantas da noite o casal foi conduzido ao quarto.

Logo que entraram o príncipe Lagartão soprou a luz e ficou nas trevas. Maria mudou a roupa e deitou-se. Apesar do escurão, a noiva reparou que o marido estava no meio do quarto, em pé, como um homem, e ia tirando uma por uma as sete capas, deitando-as no chão. Quando arrancou a derradeira, estava um homem perfeito. Foi para o leito e Maria fingiu que nada vira.

Pela manhã, quando Maria acordou, já o esposo estava feito o grande lagartão esverdeado e feio. Foram para o café e os dias não trouxeram novidades.

A rainha, com a curiosidade de mãe, tanto perguntou, tanto perguntou, que a moça contou o que vira. A rainha lhe disse:

- Maria, vista sete camisas brancas, virgens de uso, molhadas n'água de laranja. Quando for para o quarto, fique na beira da cama, sentada, sem mudar a roupa. O príncipe há de perguntar por que você não troca a roupa. Você diga que só o fará ao mesmo tempo que ele. Cada camisa que você tirar ele faz o mesmo com uma capa e você reza uma Ave-Maria. No fim, quando acabarem, você estira a mão para ele e espeta-lhe a ponta desse espinho, tirado da coroa de Jesus Cristo na Sexta-feira da Paixão. Faça o que lhe digo e seja feliz, minha filha.

Deu o espinho a Maria e esta, se melhor ouviu, melhor fez. De noite, na hora de dormir, sentou na cama, vestida dos pés à cabeça. O príncipe Lagartão, habitua-

do com a mulher ir-se logo deitando para descansar, fez fincapé e pôs-se como um homem, no meio do quarto, no escuro. Reparando que a mulher estava acordada e vestida, perguntou-lhe se não ia trocar a roupa, como costumava. Maria respondeu que só mudava a roupa ao mesmo tempo que ele. O príncipe Lagartão, que usava sete capas verdes, achou graça, sabendo que ela não podia acompanhar, peça por peça, o número do traje dele. Disse que sim e tirou uma capa pondo-a em cima do tapete. Maria, mais do que depressa, tirou uma camisa e rezou uma Ave-Maria. E foram assim indo, camisa e capa, até as últimas. Maria então pôs a ponta do espinho entre os dedos e aproximando-se do marido, estendeu-lhe a mão. O príncipe Lagartão, sem maldar, apertou-lha e soltou um grito. As setes capas ficaram transformadas em manto.

Imediatamente o quarto ficou claro como o dia e no meio estava um rapaz bonito, forte e bem-feito, todo contente pelo fim do encanto. As sete capas ficaram transformadas em mantos lindos e as sete camisas em flores de laranjeira.

Maria e o marido acordaram o rei e a rainha, contando o caso e todo o reinado festejou muitos dias o fim da penitência, sendo o casal muito feliz.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2000.

Conforme sugere o título da obra, esse texto pertence ao gênero conto. É uma história de tradição oral, registrada na coletânea do pesquisador juntamente com outros contos que são preservados de geração a geração. Certamente a leitura do texto evocou outros contos com estrutura semelhante que já ouvimos antes ou, quem sabe, costumamos contar aos nossos pares. Essa semelhança é traço do caráter dialógico de nossos discursos, os quais são construídos na relação com outros discursos que circulam entre os grupos sociais. Nosso objetivo, no entanto, ao tomar esse texto como objeto de análise, é perceber o modo como ele particularmente se estrutura para veicular um determinado conteúdo e para gerar certos efeitos de sentido, adotando, para tanto, o modelo proposto por Bronckart.

Segundo Bronckart (1999), a primeira camada da estrutura textual é sua infra-estrutura geral, que abrange o plano geral do texto. Esse plano geral corresponde à organização do conjunto do conteúdo temático do texto e pode ser traduzido em um resumo.

Vamos fazer um exercício de leitura e escrita! Faça um resumo do texto que você acabou de ler. A construção de resumos é um excelente exercício de leitura, pois exige do leitor a compreensão do texto lido. Resumir implica selecionar, do texto original, as informações mais relevantes e só é possível fazer essa seleção depois de compreendida a organização global do texto, o plano geral do texto, conforme a nomenclatura de Bronckart (1999).

Após a seleção das informações mais relevantes, é necessário relacioná-las novamente, por meio de recursos de expressão que preencham as lacunas que surgem com a eliminação de passagens do texto. Um resumo é um novo texto, constru-

ído a partir do texto fonte. Portanto, não deve apresentar-se como uma colagem constituída com trechos do texto original. Por essa razão, o resumo é também um excelente exercício de escrita.

Como o resumo é resultado de uma leitura pessoal, os textos que são construídos a partir da leitura do texto-fonte podem apresentar-se diversificados. Lembre-se de que, de acordo com o trecho da obra de Bronckart (1999) apresentado anteriormente, a produção de um texto, embora apoiada em modelos já constituídos e reconhecíveis, implica sempre a tomada de decisões quanto à ordenação do conteúdo do texto e ao emprego dos recursos de expressão para verbalizar essa ordem. No próximo encontro presencial, compartilhe com os demais colegas o resultado deste exercício. Discuta com eles as diferentes leituras feitas do texto “O príncipe Lagartão” e as diferentes percepções do plano geral subjacente à superfície textual. Depois apresente seu texto ao tutor, para que ele possa fazer uma avaliação mais detalhada do modo como você o produziu.

Além do plano geral, a infra-estrutura geral do texto diz respeito também aos tipos de discurso que fazem parte da sua configuração e aos modos como esses diferentes tipos estão articulados. Na próxima atividade, nós nos ocuparemos mais detalhadamente dos tipos de discurso propostos por Bronckart (1999). Por enquanto, podemos adiantar que, no texto que nos serve de exemplo, predomina a seqüência narrativa.

A segunda camada da arquitetura textual proposta por Bronckart (1999) comporta os mecanismos de textualização. Os mecanismos de textualização são os recursos de expressão que contribuem para o estabelecimento da coerência temática do texto. Exemplos dos mecanismos de textualização no texto que nos serve de exemplo são pontuados nos trechos que destacamos a seguir:

*Uma rainha desesperava-se por não ter filhos. **Uma vez**, perdendo a paciência, pediu que Deus lhe desse um herdeiro mesmo que fosse com a forma de lagarto. Meses depois, deu à luz um lagartão.*

Os dois termos destacados no parágrafo acima contribuem para estabelecer a ordem temporal dos fatos narrados no texto. O texto se inicia com o verbo “desesperar” no pretérito imperfeito do indicativo, indicando uma ação habitual, uma ação contínua. Em seguida, a expressão “uma vez” marca um momento exato na linha do tempo em que se desenvolvem os acontecimentos. A partir de então as ações passam a ser apresentadas no pretérito perfeito do indicativo: a rainha **pediu** um herdeiro e **deu** à luz um lagartão. Essas duas ações são ainda apresentadas em uma seqüência temporal

marcada pela expressão “meses depois”. A ordem temporal que é estabelecida entre os acontecimentos garante a coerência do texto. Tanto que a ordem dos acontecimentos não pode ser alterada sem causar prejuízo ao entendimento do texto.

*Mesmo lagarto, era filho do rei e tratado como príncipe, no berço macio e com o conforto do palácio. Sucedeu, **porém**, um fato: a primeira ama que entregou o seio para o lagarto mamar ficou sem o bico do peito **porque** o bicho torou, rente, com um apertão das gengivas.*

Outros recursos também atuam como mecanismos de textualização na estruturação dos textos, como os termos destacados no segmento acima. Termos dessa natureza já foram estudados na disciplina Estudos da Enunciação, na unidade dedicada ao processo da argumentação. São os conectores argumentativos. O parágrafo em destaque se inicia com um conector argumentativo que estabelece entre dois argumentos uma relação de contrajunção: a condição de lagarto não impede o príncipe de ter os privilégios que cabem a um herdeiro real. No enunciado seguinte, há a ocorrência de um outro conector argumentativo que estabelece entre dois argumentos também uma relação de contrajunção: mesmo tendo todos os privilégios que cabem a um príncipe, a dificuldade em alimentar-se abalava a tranqüilidade da família real. A razão para as dificuldades na alimentação do príncipe é introduzida no enunciado por meio do conector argumentativo “porque”, cuja função no texto é estabelecer entre os argumentos uma relação de causa e consequência. Como podemos ver, o emprego dos conectores argumentativos apontam para uma direção dos sentidos pretendidos pelo autor do texto. Estão, portanto, a serviço da construção de sua coerência temática.

*Ia ficando o palácio sem gente. O **lagarto**, que tinha a voz de menino, chorava com fome, bulindo com as patas como se fossem braços e pernas. O rei e a rainha, aflitos, vendo a hora do **filho** morrer de fome, ofereciam prêmios e ordenados altos a quem fosse capaz de alimentar o **herdeiro do reinado**.*

Mais um exemplo da atuação dos mecanismos de textualização na estruturação e no funcionamento dos textos pode ser observado no segmento reproduzido acima. Os três termos destacados estão retomando o referente introduzido desde o título do conto: o príncipe Lagartão. Ao longo do texto, são várias as expressões que fazem retomadas desse referente. No parágrafo em destaque, esse

CONTRAJUNÇÃO

É a relação argumentativa por meio da qual se articulam argumentos orientados para conclusões contrárias. Por exemplo, em Maria tira boas notas, mas não é pontual, temos dois argumentos articulados pelo conector “mas”, que estabelece a relação de contrajunção. O primeiro argumento – Maria tira boas notas – é favorável a Maria e pode levar à conclusão de que Maria é uma boa aluna. O segundo argumento – Maria não é pontual – é desfavorável a Maria e pode levar à conclusão de que Maria não é uma boa aluna. Outros conectores que estabelecem uma relação de contrajunção entre os argumentos são porém, no entanto, entretanto, todavia, contudo, embora, apesar de, etc.

referente é retomado pelos termos “lagarto”, “filho” e “herdeiro do reinado”. Em outras passagens do texto, outras expressões são também utilizadas. Que tal fazer um levantamento de todas elas?

As expressões que retomam os referentes já introduzidos constroem uma cadeia referencial que, além de evitarem a repetição excessiva de um mesmo termo ao longo do texto, acrescentam novas informações durante o desenvolvimento do relato. Por exemplo, na passagem *Logo que entraram o príncipe Lagartão soprou a luz e ficou nas trevas. Maria mudou a roupa e deitou-se. Apesar do escurão a noiva reparou que o marido estava no meio do quarto*, o príncipe Lagartão é retomado pelo termo “marido”, o que só é possível em determinado momento da história, em razão do casamento do príncipe com a jovem que o criou.

Por fim, a última camada da arquitetura textual proposta por Bronckart comporta os mecanismos enunciativos, responsáveis pela indicação das vozes que se fazem ouvir na organização do texto e pelas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Quanto às vozes que se fazem ouvir no texto que nos serve de exemplo podemos destacar a voz do narrador da história, predominante na apresentação dos fatos, desde o início da história até o momento em que o narrador decide dar a voz a uma das personagens por meio do discurso direto:

*- Rainha, minha senhora! Mande fazer uma armação de ferro na forma de um seio.
Enchemos essa forma com leite e o príncipe pode mamar sem ofender a ninguém.*

As vozes de outras personagens do texto também são apresentadas no texto, como a voz da rainha e do próprio personagem principal, o príncipe Lagartão. Assim como há personagens cujas vozes não são apresentadas por meio do discurso direto, mas somente por meio da intermediação da voz do narrador, como o caso do rei, o pai do príncipe.

Esse nível de organização textual implica, portanto, a tomada de decisão do autor do texto sobre como introduzir a fala das personagens e em que momento introduzi-la. Essas decisões estão relacionadas aos efeitos de sentido que o autor pretende gerar a partir da leitura de seu texto. Afinal, qual seria a diferença entre apresentar a fala da personagem Maria por meio do discurso direto, como se encontra no texto, e por meio do discurso indireto?

Além da distribuição de vozes, os mecanismos enunciativos também apontam as avaliações que as diferentes instâncias do texto fazem sobre aspectos do conteúdo temático. Essas avaliações são introduzidas por meio dos modalizadores, elementos textuais já estudados na disciplina Estudos da Enunciação. No texto que estamos analisando nesta atividade, encontramos um exemplo de modalização na seguinte passagem:

Deu o espinho a Maria e esta, se melhor ouviu, melhor fez.

O trecho destacado apresenta uma avaliação do narrador quanto à atitude da personagem Maria. Avaliar essa atitude como positiva é um mecanismo que Bronckart (1999) chama de modalização apreciativa, que traduz um julgamento subjetivo daquele que avalia: em nosso caso, o narrador do texto.

Nossas considerações sobre a estruturação do conto apresentado aqui estão longe de ser exaustivas. Há muitos recursos e expressão que ainda poderiam ser destacados na organização desse texto. Mas nosso objetivo nessa unidade não é dissecar a estruturação do texto em todos os seus detalhes. Nosso objetivo é demonstrar que a organização de um texto não se resume à disposição de palavras lado a lado. A organização de um texto implica a construção de um conjunto bem articulado de informações que são verbalizadas de modo a imprimir ao texto uma determinada orientação argumentativa.

No caso do conto que nos serve de exemplo, essa orientação argumentativa aponta para a exaltação de valores como a bondade, a generosidade e a honestidade. A personagem Maria é premiada, ao final da história, com um casamento feliz por sua disposição em ajudar a quem precisa. Um texto é, portanto, uma unidade de sentido que, quando bem construída, busca a adesão do leitor ao posicionamento que defende.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- BAKHITIN, M (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed., São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

COMPLEMENTAR

- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RESUMO DA ATIVIDADE 6

A Atividade 6 teve por objetivo introduzir os conceitos necessários à compreensão de uma nova possibilidade de descrição e análise da estrutura e do funcionamento textual: o interacionismo sócio-discursivo. A apresentação da arquitetura teórica proposta por Bronckart (1999) foi uma etapa necessária para a compreensão da classificação dos tipos de discurso que serão objeto da próxima atividade. A discussão teórica a respeito dessa arquitetura proporcionou uma visão mais esclarecedora da complexidade envolvida no processo de produção e consumo dos textos.

O NARRAR E O EXPOR

a t i v i d a d e 7

OBJETIVOS

Ao final desta unidade, você deverá ser capaz de

- reconhecer diferentes formas de classificar os tipos de discurso que se articulam na composição dos textos;
- identificar os traços lingüísticos que caracterizam os diferentes tipos de discurso.

Na Atividade 6 iniciamos a apresentação do modelo teórico de Bronckart (1999) para compreender a classificação que o autor propõe para os tipos de discurso. Vimos, então, que a arquitetura textual do modelo é construída em três níveis: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

É no primeiro nível de organização que se concentram o plano geral do texto e os tipos de discurso que fazem parte de sua composição. Tomando como objeto de análise o conto **O príncipe Lagartão**, na Atividade 6, fizemos uma incursão preliminar pelos diferentes níveis que compõem a arquitetura textual do modelo. Na Atividade 7, discutiremos um pouco mais a classificação dos tipos de discurso que o autor propõe e o modo como eles podem se articular para a composição dos textos.

Os tipos de discurso

Para a compreensão dos tipos de discurso propostos por Bronckart (1999) e o modo como se articulam na composição dos textos, vamos partir da análise de textos empíricos, que favorecem a percepção das categorias teóricas constituídas no modelo. Para iniciar, faremos a leitura do conto a seguir, extraído da coletânea “Mar de histórias: antologia do conto mundial”, volume 1, organizada por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e Paulo Rónai:

Texto 1

Da serpente de ouro

Ao ir um homem rico à cidade, perdeu o que levava consigo: um saco repleto, com mil talentos, sobre os quais havia uma serpente de ouro com olhos de ametista. Um pobre que passava pela mesma estrada achou o saco e o entregou à mulher, contando-lhe como o achara. Ouvida a história, a mulher disse:

- Guardemos o que Deus nos deu!

No dia seguinte um arauto percorreu a rua gritando:

- Quem encontrou o tal tesouro, restitua-o, e não só estará livre de qualquer delito, mas terá, ainda, cem talentos.

Ouvindo-o, o achador do tesouro disse:

- Restituamos o tesouro, e não só estaremos livres de qualquer pecado, mas ainda por cima teremos cem talentos.

- Se Deus quisesse que o dono ficasse com o tesouro – replicou a mulher –, o dono não o teria perdido. Guardemos o que Deus nos deu.

O achador do tesouro insistiu em que devia restituí-lo, enquanto sua mulher a isto se opunha de todos os modos; ele, porém, quisesse ou não quisesse a mulher, fez a restituição e reclamou o que o arauto prometera.

Entretanto, o ricoço, cheio de perversidade, disse-lhe:

- Fica sabendo que falta outra serpente.

Assim falou com o criminoso intuito de não dar ao pobre homem os talentos prometidos.

Este, por sua vez, afirmou não haver encontrado nada mais.

Os homens daquela cidade, favoráveis ao rico e no desejo de desacreditar o pobre, cuja sorte lhes provocara um ódio inexorável, levaram-no à justiça. Aí o pobre homem continuou proclamando, como foi dito acima, que nada mais tinha encontrado. Passou o caso a ser comentado entre os pobres como entre os ricos, e afinal, relatado pelos ministros, chegou aos ouvidos de el-rei, que, mal tomou conhecimento dele, mandou trazer à sua presença o rico, o pobre e o tesouro.

Quando todos lá se achavam, mandou el-rei vir um filósofo chamado Auxílio-dos-Miseráveis, juntamente com outros sábios, e ordenou-lhes ouvissem a palavra do acusador e a do acusado, e esclarecessem a contenda.

Ouvido o caso, o filósofo, movido de compaixão, chamou a si o pobre e disse-lhe em segredo:

- Dize-me, irmão, se ainda tens algum bem daquele homem; pois, se não tens, procurarei libertar-te com o auxílio de Deus.

- Sabe Deus – respondeu o pobre – que tudo o que encontrei eu restituí.

Então foi o filósofo ao soberano:

- Se quiseres ouvir um alvitre certo, di-lo-ei.

Ouvindo isto, el-rei mandou-lhe que falasse.

- O homem rico – disse o filósofo a el-rei – é muito honesto e digno de crédito, e tem grandes testemunhos de sua veracidade, nem é crível que reclame alguma coisa que não tenha perdido. Por outro lado, parece-me provável que o homem pobre não haja encontrado nada mais além daquilo que restituiu, pois, se fosse corrupto, não devolveria o que devolveu, mas esconderia tudo.

- Que conclusões então daí, ó filósofo? – perguntou o rei.

- Ó rei – respondeu o filósofo –, tira do tesouro cem talentos e dá-os ao pobre, guardando o restante até que apareça quem o reclame, pois não pertence a esse rico; ele que se dirija ao arauto e mande procurar um saco com duas serpentes.

O alvitre agradou a el-rei e a todos os circunstantes.

Então o ricoço, que perdera o saco, disse:

- Ó bom rei, digo-te a verdade: este tesouro realmente é meu; mas, como eu não queria dar ao homem pobre o que o arauto prometera, disse que me faltava uma segunda serpente. Tem piedade de mim, e darei ao pobre o que o arauto prometeu.

Então o rei entregou o tesouro ao rico, e este o seu prêmio ao pobre. Destarte o filósofo, com bom senso e engenho, libertou o pobre.

Para reconhecer a infra-estrutura do texto em questão, começemos por identificar o plano geral do texto. Como vimos na Atividade 6, esse plano geral diz respeito à organização do conjunto do conteúdo temático do texto e pode ser traduzido em um resumo. Podemos reconstituir esse plano geral a partir das seguintes coordenadas: um homem encontra um tesouro e resolve restituí-lo ao dono em troca de uma recompensa,

mas, ao devolver o objeto achado, foi acusado injustamente, pelo verdadeiro dono do tesouro, de ter escondido parte do que encontrou; sendo levado à presença do rei, o homem foi defendido por um sábio filósofo que argumentou a favor do pobre, conseguindo, desse modo, que o homem rico reconhecesse a injustiça que estava cometendo.

Na análise desse plano textual cabe também reconhecer quais tipos de discurso se articulam na organização das seqüências textuais. É aqui que começamos a discutir a tipologia proposta por Bronckart (1999).

O texto **Da serpente de ouro** inicia-se com uma expressão que indica um determinado tempo em que se passam os acontecimentos: *Ao ir um homem rico à cidade, perdeu o que levava consigo*. A oração subordinada adverbial temporal – *ao ir um homem rico à cidade* – e o verbo *perder* no pretérito perfeito do indicativo indicam que os acontecimentos se passaram em um momento anterior à enunciação, em um momento anterior à produção do texto. Os enunciados seguintes ratificam a estratégia textual adotada por meio dos verbos no pretérito: *Um pobre que passava pela mesma estrada achou o saco e o entregou à mulher, contando-lhe com o achara. Ouvida a história, a mulher disse*.

Tal estratégia atua, segundo Bronckart (1999), na construção de mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, que estão relacionados ao mundo ordinário em que os sujeitos atuam. Bronckart postula que a indicação de um tempo passado para a organização dos acontecimentos que são apresentados no texto implica uma operação de disjunção entre as coordenadas do mundo virtual e as coordenadas do mundo ordinário. Essa relação de disjunção caracteriza um dos mundos discursivos postulados por Bronckart: a ordem do narrar. São as seqüências narrativas as que predominam na composição desse texto. As marcas lingüísticas que operam essa disjunção entre o momento dos fatos e o momento da enunciação são várias, como o emprego de adjuntos adverbiais de tempo (*No dia seguinte um arauto percorreu a rua gritando*), o emprego de orações subordinadas adverbiais temporais (*Quando todos lá se achavam, mandou el-rei vir um filósofo chamado Auxílio-dos-Miseráveis*), o emprego de conectores argumentativos que marcam uma seqüência temporal entre o fatos (*Então o rei entregou o tesouro ao rico, e este o seu prêmio ao pobre*).

Podemos apresentar outros exemplos de seqüências textuais que ilustram diferentes formas de narrar. Vejamos o trecho abaixo, do texto de Denis Cavalcante, “Mensagem de Nova York”, parte da obra “A felicidade é Azul” (2003):

Texto 2

Não sei por que cargas d’água, quinta última, o céu aqui no Rio desabou! Estou enfurnado no fundo de uma rede esperando o tempo melhorar e o sempre difícil brotar das idéias, lendo um raro e velho livro de poemas de Mario Faustino prefaciado pelo mestre, Benedito Nunes, garimpado ao acaso numa pilha de livros, num sebo do Catete.

Apesar da chuva miúda e do tempo frio, resolvo sair e espaiar um pouco. Atravesso a Atlântica e vislumbro à minha frente o mar revolto. Poucas pessoas se arriscam a entrar em suas águas. Minto; dois ou três corajosos surfistas e um pescador encapuzado enfrentam com prazer as águas geladas e a ressaca que se avizinha.

Apesar de a maioria dos verbos no pequeno trecho da crônica estar no presente do indicativo, há uma expressão de tempo capaz de operar a disjunção entre o momento dos fatos relatados e o momento da enunciação: *quinta última*. Na Atividade 7 da disciplina Estudos da Enunciação, estudamos os dêiticos, elementos que inscrevem no enunciado as marcas da enunciação. A expressão de tempo utilizada pelo autor para estabelecer a disjunção entre o mundo ordinário em que se situa e o mundo virtual que constrói por meio da linguagem estabelece como referência temporal o momento da enunciação, mas se afasta dela. Como isso se explica: a referência de tempo só poderia ser interpretada se soubéssemos o momento da produção do texto, pois os fatos relatados aconteceram na quinta-feira que antecedeu esse momento de produção textual.

Bronckart (1999) postula uma diferença entre essas duas formas de narrar. A primeira, que predomina no texto **Da serpente de ouro**, é uma forma de narrar autônoma, em que não predomina a ocorrência de termos que vinculam o texto aos agentes responsáveis pela sua construção, ou seja, não predomina a ocorrência de dêiticos. A segunda, que predomina no trecho do texto **Mensagem de Nova York**, é uma forma de narrar implicada, em que é constante a ocorrência de dêiticos, que vinculam o texto aos agentes responsáveis pela sua construção. Nesse segmento de texto podemos identificar a ocorrência de dêiticos relativos à categoria de tempo (*Não sei por que cargas d'água, quinta última, o céu aqui no Rio desabou!*), a ocorrência de dêiticos relativos à categoria de espaço (*Não sei porque cargas d'água, quinta última, o céu aqui no Rio desabou!*) e a ocorrência de dêiticos relativos à categoria de pessoa (*Atravesso a Atlântica e vislumbro à minha frente o mar revolto*). A primeira forma de narrar Bronckart denomina de narração. A segunda, de relato interativo.

Passemos a outro texto, que poderá nos auxiliar a compreender a construção de outro mundo discursivo. O texto a seguir é um verbete do Dicionário de Linguagem e Lingüística, de R. L. Trask.

Texto 3

Competência comunicativa (*communicative competence*) – A capacidade de usar a língua adequadamente em situações sociais. Para falar uma língua com sucesso, é necessária uma **competência** estritamente **lingüística** nessa língua: domínio da pronúncia, da gramática e do vocabulário. Mas é preciso mais do que isso: é necessária também uma **competência sociolingüística** – o conhecimento de coisas tais como o modo de começar e terminar conversações, como e quando ser educado e como dirigir-se às pessoas. Além disso, é necessária também uma **competência estratégica**, o conhecimento de como organizar um trecho da fala de maneira eficaz, e como perceber e contornar incompreensões e outras dificuldades.

Dependendo de quem o usa, o termo competência comunicativa refere-se mais comumente a essas últimas duas coisas, ou, raramente, às três juntas. O conceito e o termo foram introduzidos, com o sentido mais limitado, pelo lingüista americano Dell Hymes nos anos 1970. Hymes achava excessivamente estreitos os interesses de muitos lingüistas que não consideravam senão a estrutura lingüística interna, em prejuízo da comunicação, e quis chamar a atenção para a importância da **adequação** no uso da linguagem.

Hoje, os lingüistas de orientação teórica ainda preferem focar os aspectos estritamente estruturais da língua, mas os que se interessam pela **lingüística antropológica**, pelo **funcionalismo** ou pela comunicação em geral, e os que trabalham no ensino da língua seguindo a orientação conhecida como **language in use**, em sua maioria, consideram de grande importância examinar e elucidar a competência comunicativa.

Ver: etnografia da fala

Leituras suplementares: Bonvillain, 1993: cap. 10; W. A. Foley, 1977: parte 5.

Assim como fizemos para o texto **Da serpente de ouro**, iniciaremos nossos comentários sobre o verbete de dicionário com a identificação do plano geral do texto. O texto se inicia com uma definição precisa da expressão “competência comunicativa”. Essa definição é, em seguida, ampliada por meio da enumeração de exemplos mais concretos envolvidos no exercício da linguagem. Introduzem-se ainda informações sobre a origem do termo e a aplicabilidade do conceito nas pesquisas atuais. Por fim, encerra-se o texto com a indicação de outros verbetes do dicionário relacionados a este e com a indicação de leituras suplementares.

Diferentemente dos textos em que predomina a ordem do narrar, não há no início desse texto nenhum elemento lingüístico que opere a disjunção entre o momento da apresentação dos fatos e o momento da enunciação. Segundo Bronckart (1999), na constituição dos textos a relação entre o mundo ordinário e o mundo construído pela linguagem pode-se estabelecer por meio da disjunção, o que caracteriza os segmentos da ordem do narrar, ou pode-se estabelecer por meio da conjunção, o que caracteriza os segmentos da ordem do expor. O verbete de dicionário é um exemplo de texto em que predominam as seqüências da ordem do expor. Além da ausência de termos que operem a disjunção dos mundos, há a predominância de verbos no presente do indicativo, o que vincula a validade das informações ao mundo ordinário em que agimos. Esses elementos lingüísticos indicam a conjunção entre o mundo ordinário e o mundo de linguagem. Há no final do texto, inclusive, a ocorrência de um elemento dêitico relativo à categoria de tempo, que ratifica essa conjunção entre os diferentes planos (*Hoje, os lingüistas de orientação teórica ainda preferem focar os aspectos estritamente estruturais da língua*). Semelhante ao texto **Da serpente de ouro**, no entanto, no verbete de dicionário, são raras as ocorrências de termos dêiticos que vinculam o texto aos agentes responsáveis pela sua

produção. A essa forma autônoma de expor, Bronckart denomina de discurso teórico. Assim como há uma forma de narrar implicada, há também uma forma de expor implicada, que pode ser ilustrada no texto abaixo, retirado da revista *Biblioteca EntreLivros*, nº 4:

Texto 4

Sons, signos, sentidos

A linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade não vive; e como a vida é uma corrente contínua, a linguagem também deve evoluir constantemente.

A frase, de Guimarães Rosa, poderia servir de epígrafe para esta edição de **Biblioteca EntreLivros**, que explora justamente a evolução das línguas – como surgiram, de que maneira se dispersaram pelo mundo, como se constituíram, que futuros lhes é reservado.

O homem estuda a linguagem há mais de dois milênios. Mas foi no Renascimento que as línguas começaram a ser sistematicamente comparadas e, pouco a pouco, foram surgindo hipóteses sobre o desenvolvimento lingüístico da humanidade. A ciência da linguagem é hoje um dos campos de pesquisa mais complexos e diversificados da ciência moderna, reunindo arqueólogos, historiadores, geneticistas lingüistas, neurologistas e biólogos.

Nesta edição, trazemos textos de alguns dos principais pesquisadores na área, como o italiano Luigi Cavalli-Sforza, o português António Damásio, o inglês Colin Renfrew, o americano Joseph Greenberg e os russos Thomas Gamkrelidze e Vjacheslav Ivanov. Parte dos textos saiu originalmente numa edição especial da revista francesa *Pour la Science*, e é publicada agora com exclusividade por **EntreLivros**.

A edição conta também com uma parte dedicada à língua portuguesa e seu percurso, da Europa até a (constante) aclimação em terras tupiniquins. Além disso, reservamos um espaço para contar a história de cada um dos idiomas mais importantes no mapa lingüístico mundial. Vale ressaltar que, diante das diversas listas que relacionam as línguas mais faladas no mundo hoje, tomamos como referência a relação proposta pelo Summer Institute for Linguistics (1999), a mais aceita pelos lingüistas e usada pela Unesco como fonte. Segundo ela, as dez mais faladas são: chinês, espanhol, inglês, bengali, hindi, árabe, português, russo, japonês, alemão e francês. Babel é agora.

Os editores

No editorial da revista *Biblioteca EntreLivros*, também não há elementos lingüísticos que operem a disjunção entre o mundo ordinário dos enunciadores e o mundo constituído pela linguagem. Pelo contrário, há a ocorrência de vários elementos lingüísticos que ratificam a conjunção desses dois planos. São vários os elementos dêiticos que vinculam o texto à situação de enunciação que o gera. Por exemplo, a ocorrência de dêiticos relativos à categoria de espaço (*A frase, de Guimarães Rosa, poderia servir de epígrafe para esta edição de Biblioteca EntreLivros*), a ocorrência de dêiticos relativos à categoria de tempo (*A ciência da linguagem é hoje um dos campos de pesquisa mais complexos e diversificados da ciência moderna*) e a ocorrência de dêiticos relativos à categoria de pessoa (*Além disso, reservamos um espaço para contar a história de cada um dos idiomas mais importantes no mapa lingüístico mundial*).

Todos esses elementos dêiticos vinculam as referências espaço-temporais aos agentes responsáveis pela produção do texto. Essa forma implicada de expor Bronckart (1999) denomina de discurso interativo.

Resumindo a exposição da tipologia proposta no modelo do interacionismo sócio-discursivo, destacamos que para Bronckart o que distingue as seqüências da ordem do narrar e as seqüências da ordem do expor é o tipo de relação que se estabelece no texto, por meio de diversos mecanismos de textualização, entre o mundo ordinário em que os sujeitos se situam e o mundo virtual que os sujeitos criam por meio da linguagem. Se temos uma relação de disjunção entre esses mundos, instituem-se as seqüências narrativas. Se temos uma relação de conjunção entre esses mundos, instituem-se as seqüências expositivas.

Tanto as seqüências narrativas quanto as seqüências expositivas podem ser constituídas de forma autônoma em relação aos agentes responsáveis pela produção do texto ou de forma que impliquem a marcação no texto desses agentes de produção. O cruzamento dessas quatro variáveis gera os quatro tipos de discurso propostos no modelo: a narração e o relato interativo, para as seqüências da ordem do narrar, e o discurso teórico e o discurso interativo, para as seqüências da ordem do expor.

É necessário lembrar que, por se tratarem de seqüências textuais, os tipos de discurso encontram-se freqüentemente combinados na construção dos textos. No texto “Da serpente de ouro”, predominam as seqüências de narração, mas entre essas seqüências se encaixam seqüências que atualizam o discurso interativo, quando as falas de certas personagens são apresentadas na forma de discurso direto, como em:

- Ó rei – respondeu o filósofo -, **tira** do tesouro cem talentos e **dá-os** ao pobre, guardando o restante até que **apareça** quem o reclame, pois não **pertence** a esse rico; ele que se **dirija** ao arauto e **mande** procurar um saco com duas serpentes.

Nas seqüências de discurso direto, ocorrem marcas lingüísticas que vinculam o texto aos agentes responsáveis pela sua produção, como os verbos no presente do indicativo ou no modo imperativo, que apontam uma relação de conjunção entre a fala da personagem e o mundo ordinário em que ela mesma se situa. No entanto, essas seqüências de discurso interativo estão sempre subordinadas às seqüências de narração, que introduzem as anteriores por meio de verbos *dicendi* que ratificam a disjunção que caracteriza a narração, tipo de seqüência predominante no texto, como os verbos *dizer*, *responder*, *replicar*, *falar*.

Da mesma forma, no verbete de dicionário, embora predominem as seqüências do discurso teórico, é possível identificar a inserção de uma seqüência de narração na seguinte passagem:

O conceito e o termo **foram** introduzidos, com o sentido mais limitado, pelo lingüista americano Dell Hymes **nos anos 1970**. Hymes **achava** excessivamente estreitos

*os interesses de muitos lingüistas que não **consideravam** senão a estrutura lingüística interna, em prejuízo da comunicação, e **quis** chamar a atenção para a importância da adequação no uso da linguagem.*

Veja como nessa seqüência há uma alteração no modo como os verbos passam a ser empregados na organização temporal do texto, operando, mesmo que brevemente, uma disjunção entre o mundo ordinário e o mundo constituído pela linguagem.

As considerações feitas aqui foram apenas preliminares e estão longe de dar conta de toda a complexidade envolvida na organização da superfície lingüística do texto e sua relação com a dimensão contextual envolvida no processo de produção de sentidos. Mas essas considerações iniciais na formação de novos professores de língua portuguesa podem apontar caminhos para a transformação do ensino de língua materna na direção de um processo mais eficaz na formação de produtores de textos e leitores cientes das possibilidades de expressão de sua língua.

EXERCÍCIO

Seja qual for a temática, é sempre possível desenvolver um texto em que, na apresentação dos argumentos do autor, predominem as seqüências narrativas ou as seqüências expositivas. Trata-se de uma escolha que poderá gerar diferentes efeitos de sentido. Pode ser um efeito de maior proximidade com os fatos e com o interlocutor ou, quem sabe, um maior distanciamento. Pode-se valorizar o efeito de subjetividade ou de objetividade. Pode-se ainda demonstrar um engajamento maior com a temática ou criar o efeito de uma pseudoneutralidade.

Produza um texto cuja temática seja **o valor do afeto nas relações humanas**. Você poderá escolher entre a produção de um texto em que predomine a ordem do narrar ou a produção de um texto em que predomine a ordem do expor. Lembre-se de que, ao fazer sua escolha, você deverá utilizar os recursos de expressão adequados à formulação de seu texto.

Entregue seu texto ao tutor no próximo encontro presencial para que ele faça uma avaliação mais detalhada.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thais Cristófaró Silva. – São Paulo: Contexto, 2004.

COMPLEMENTAR

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RESUMO DA ATIVIDADE 7

A Atividade 7 teve por objetivo apresentar a tipologia proposta no modelo teórico de Bronckart (1999) para a classificação dos tipos de discurso. Essa apresentação visa ao reconhecimento de que as propriedades lingüísticas de um texto têm papel fundamental na organização das produções textuais, mesmo que não sejam as únicas propriedades definidoras dos textos.

Considerações Finais

Chegamos ao fim da primeira disciplina do segundo módulo do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – Modalidade a Distância. Em nossas atividades, foram apresentados conceitos necessários à formação do professor de Língua Portuguesa, que busca desenvolver em sua prática pedagógica a competência de leitura e produção de textos em seus alunos. As atividades dessa disciplina estão relacionadas com atividades de disciplinas anteriores e também com atividades de disciplinas que estão por vir nos módulos seguintes.

Enfatizar, na formação do professor de língua materna, os mecanismos de estruturação e de funcionamento dos textos em língua portuguesa é adotar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, quando afirmam que o objetivo dessa disciplina é formar no aluno a competência necessária para o exercício de linguagem oral e escrita em situações autênticas de interação social. As questões discutidas nesta disciplina apenas ajudaram a vocês, futuros professores, a iniciarem um percurso de estudos sobre o processo de construção de sentidos por meio da linguagem verbal. Novas disciplinas do Curso de Letras suscitarão novos questionamentos, cujas respostas implicarão ainda mais estudos.

Sobre as Conteudistas

Profa. Dra. Iaci Abdon – Professora Associada da Universidade Federal do Pará, da área de Língua Portuguesa. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutora em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem atuado na Graduação em Letras e nos Cursos de Especialização em Língua Portuguesa. Desenvolve trabalhos de pesquisa na área da lingüística funcional e orienta Trabalhos de Conclusão de Curso nessa área, em lingüística textual e em ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Profa. Dra. Fátima Pessoa – Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, da disciplina Língua Portuguesa. Mestre em letras pela Universidade Federal do Pará e Doutora em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem atuado na graduação em Letras, no estrado em Letra e em cursos de extensão da leitura e produção de Textos. Desenvolve trabalhos de pesquisa na área de Análise do Discurso, are na qual também orienta Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado.



Gráfica
UFFA

Impresso na Gráfica Universitária - UFFA
Fontes Garamond 11,5/16 e Trebuchet MS.
Papel AP 75 g/m² para o miolo. Papel Triplex
230 g/m² para a capa.

