



Linguística Textual

Linguística textual

Letícia Moraes Lima

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Claudia Dourado de Salces

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Lima, Leticia Moraes
L732L Linguística textual / Leticia Moraes Lima. – Londrina :
Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
176 p.

ISBN 978-85-522-0268-4

1. Linguística. I. Título.

CDD 401

Sumário

Unidade 1 Fundamentos dos estudos do texto	7
Seção 1.1 - Breve histórico dos estudos do texto	9
Seção 1.2 - Virada pragmática	24
Seção 1.3 - Virada cognitivista	35
Unidade 2 Fatores de textualidade	51
Seção 2.1 - Características do texto	53
Seção 2.2 - Fatores de contextualização	68
Seção 2.3 - Metarregras da coerência	78
Unidade 3 Articuladores textuais	91
Seção 3.1 - Coesão referencial	93
Seção 3.2 - Coesão sequencial	108
Seção 3.3 - Organizadores textuais	120
Unidade 4 Linguística textual e ensino	135
Seção 4.1 - Ensino de leitura	137
Seção 4.2 - Ensino da produção textual	150
Seção 4.3 - O trabalho com gêneros do discurso	161

Palavras do autor

Estamos começando mais uma disciplina de Linguística e neste curso percorreremos os caminhos trilhados pela Linguística Textual, desde o seu desenvolvimento até os dias mais atuais.

Você já parou para refletir sobre o que é um texto? Ou o que faz um texto ser um texto e não somente um amontoado de frases, sílabas, letras ou sons? Em algum momento, você já se questionou sobre a diferença entre o texto e o contexto? Será que o contexto é também um texto? Ao longo desta disciplina, veremos as respostas a essas questões e a muitas outras que o ajudarão a compreender melhor o nosso objeto de estudo.

Como linguistas e professores de línguas, o texto é uma preocupação central em nosso dia a dia. Ele está presente em todos os lugares que olhamos, em qualquer momento do dia e da noite: podemos encontrá-lo na bula do remédio que estamos tomando contra a gripe, na receita de bolinho de chuva delicioso da vovó, na legenda do nosso filme favorito, no letreiro colorido e brilhante no centro da cidade, em todas as redes sociais etc.

Nesta disciplina, aprenderemos os fundamentos teóricos que sustentam os estudos do texto (Unidade 1); os fatores de textualidade, que são os responsáveis por fazer um texto ser um texto e não um amontoado de palavras ou qualquer outra coisa (Unidade 2); os articuladores textuais e como eles corroboram para a construção do sentido (Unidade 3); e, por fim, iremos nos aprofundar no mundo da Linguística Textual na sala de aula (Unidade 4), aprenderemos a colocar em prática todos os conteúdos teóricos estudados nas unidades anteriores.

Ao final da disciplina, você será capaz de compreender melhor as noções de texto e reconhecer as suas especificidades, o que será muito útil para o seu futuro como linguista e professor de línguas.

Fundamentos dos estudos do texto

Convite ao estudo

Estamos começando o nosso percurso rumo ao conhecimento sobre o texto e, nesta unidade, veremos os conceitos de texto e a trajetória dos estudos textuais nas últimas décadas. Essa história é marcada por reviravoltas e grandes acontecimentos e uma delas é a entrada da semântica e a virada cognitivista, influências que são perceptíveis ainda hoje na linguística textual e nos estudos do texto de forma geral.

É por meio da linguagem que mantemos a comunicação e a interação entre nossa espécie; desde os primórdios o homem viu a necessidade de se comunicar, seja por meio dos desenhos rupestres, da matemática, dos gestos ou da música, o fato é que a comunicação é inerente ao ser humano e ela só pode ser realizada por meio das diversas facetas das linguagens (pictórica, verbal, musical etc.).

Diferentes teorias nas ciências humanas têm o texto como o seu foco de estudo e para cada uma delas a noção de texto é diferente: ora ela é mais ampla, no sentido de um produto da cultura, como é o caso das Ciências Sociais, da Antropologia e da própria História; ora a noção de texto é mais restrita, como é o caso de muitas das teorias linguísticas, que apenas levam em consideração os critérios imanentes da língua.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que a Linguística Textual enxerga no texto não apenas as características da ordem da imanência linguística (isto é, os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos). Cada vez mais, ela tem se aberto ao contexto interacional da fala e a todos aqueles fatores que influenciam a produção e recepção do texto.

Nesta unidade, aprenderemos sobre as diversas noções de texto e, ao final dessas páginas, você compreenderá os principais conceitos do texto, saberá identificar a direção dos desenvolvimentos da linguística textual no último século e aprenderá um pouco melhor sobre como funciona esse fascinante objeto de diversas ciências: o texto.

Para ajudá-lo na apreensão do conteúdo, desenvolvemos o seguinte contexto de aprendizagem: imagine que você está cursando o sexto semestre do curso de Letras e nesse período destacou-se como o melhor aluno da sua turma na disciplina de Linguística Textual, ministrada pelo professor Renato; suas notas foram excelentes nas primeiras avaliações aplicadas pelo professor e você está muito empolgado com o seu desempenho.

Nessa semana, o professor Geraldo, coordenador do curso de Letras da sua faculdade, o chama na sala da coordenação e o convida para ser aluno-monitor da disciplina de Linguística Textual, o que significa que você ficará responsável por tirar as dúvidas dos colegas da sua turma, ajudar na resolução dos exercícios passados em sala pelo professor Renato e auxiliar os colegas que apresentam mais dificuldade na compreensão dos conteúdos estudados na disciplina. Como recompensa, o aluno monitor recebe uma bolsa-monitoria mensal, durante todo o semestre letivo, e um certificado de 300 horas extracurriculares, assinado pelo coordenador do curso.

Você está muito feliz com esse convite, afinal é uma boa oportunidade para colocar em prática tudo aquilo que tem aprendido em sala de aula e, ao ajudar os colegas da sua turma, você também estará estudando os conteúdos e aprendendo ainda mais. Como será que você se sairá nesse desafio?

Seção 1.1

Breve histórico dos estudos do texto

Diálogo aberto

No início desta unidade, você teve conhecimento de uma situação possível de acontecer enquanto aluno do curso de Letras. Vamos lembrá-la a seguir.

Você está cursando o sexto semestre do curso de Letras e teve um bom desempenho na disciplina de Linguística Textual; o coordenador do seu curso fez um convite para que você seja monitor dessa disciplina e ajude os colegas com dificuldades a compreender o conteúdo. Você poderá montar um grupo de estudos para ajudá-los a lembrar o conteúdo estudado em sala de aula e na resolução dos exercícios que eles tiverem dúvidas.

Hoje iremos acompanhar o seu primeiro dia como monitor da disciplina. Você tem um encontro marcado com os alunos às 14 horas, na sala de leitura do prédio da faculdade. O professor Renato pediu para que você revisasse o conteúdo estudado em sala de aula no último encontro da disciplina e levasse alguns exemplos para ilustrar os conceitos teóricos, a fim de que os alunos que não tivessem ainda compreendido o conteúdo, pudessem agora ter essa chance.

O conteúdo que você deve ministrar nesse primeiro encontro refere-se à unidade do seu livro didático intitulada "As noções de texto". Para começar a discussão no grupo de estudos, você pensou em levar exemplos de diferentes textos. No momento em que procurava esses exemplos, sua canção preferida começou a tocar na *playlist* do computador. Você então se perguntou: será que uma música também pode ser considerada um texto?

Essa questão parece ser bastante pertinente para iniciar a discussão com os colegas sobre o conteúdo. Agora, precisamos saber: como você responderá à questão? Para justificar sua resposta, leia esta primeira seção do seu material didático.

Não pode faltar

Em algum momento da sua vida, você já se perguntou o que é um texto? Talvez você nunca tenha se questionado sobre isso, mas certamente já teve contato com diversos textos muito antes de ser alfabetizado.

Um texto não é somente um amontado de palavras e frases, aliás, para se ter um texto nem sequer precisamos das palavras. Assim como há diferentes tipos de linguagens, existem também diferentes tipos de textos. Para entender isso, voltemos à abertura deste livro: lembra-se de quando falamos que o nosso mundo é construído pela linguagem e que toda a comunicação humana é realizada por meio de linguagens verbais e não verbais?

É justamente essa habilidade que possuímos que nos diferencia dos outros animais; nós temos a incrível capacidade de nos comunicar e construir um universo linguístico, erigido por meio dos signos e das relações existentes entre eles. É importante que você compreenda que não se trata somente de uma interação entre seres da mesma espécie – os humanos construíram toda uma realidade linguística e somos capazes de nos comunicar uns com os outros. Isso só é possível porque identificamos as relações existentes entre os signos linguísticos e o contexto complexo em que eles estão inseridos, considerando os aspectos sociais, cognitivos e interacionais.

Para que isso fique mais claro, veja os exemplos a seguir (Figuras 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4).

Figura 1.1 | "A noite estrelada", Vincent Van Gogh



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:3AVanGogh-starry_night.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Figura 1.2 | Excerto de "Goldberg Variations", Johann Sebastian Bach



Fonte: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ABach-goldberg-aria.png>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Figura 1.3 | Cartões-postais



Fonte: <<https://goo.gl/JfKEIQ>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

Figura 1.4 | Sinalização de trânsito



Fonte: <<https://goo.gl/dY7s41>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

Antes de avançar, reflita sobre a seguinte questão: o que todos esses objetos têm em comum?

A resposta para a pergunta é: todos eles produzem sentido.

Perceba que na pintura de Van Gogh os traços, as pinceladas, os tons usados, as formas dos desenhos, tudo produz sentido, não são meros frutos de um acaso. Um artista pensa em todos esses detalhes

com cuidado, a fim de que o conjunto todo possa produzir um sentido determinado.

A partitura de Bach também não é um mero conjunto de símbolos aleatórios: o agrupamento de todas as notas é capaz de suscitar emoções específicas em um ouvinte. É importante ressaltar que a música pode ainda transmitir uma mensagem ou mesmo dialogar com uma outra obra.

Agora, observe novamente a imagem com os cartões postais, ela só faz sentido porque conhecemos o gênero cartão-postal, que geralmente possui: um remetente, alguém que o enviou; um destinatário, alguém que o recebeu; e um contexto situacional de fala. São essas características que permitem que o leitor compreenda a função do gênero cartão-postal ao ler um e o reconheça como um texto.

Nas imagens selecionadas, temos, por último, as placas de trânsito. É interessante notar como cada placa funciona como um texto, usando os símbolos que são convencionais em uma determinada cultura. Elas comunicam uma mensagem ao motorista e, em alguns casos, não usa nenhuma palavra para isso, apenas um símbolo. O motorista reconhece a imagem e a associa com uma regra do trânsito ou com um alerta – nesse momento, o motorista está fazendo a decodificação e a interpretação da mensagem. Observe que na placa temos diferentes elementos significativos: a imagem, a cor, o formato etc., e todos se relacionam para que um sentido seja construído.

Todos esses exemplos constituem-se em diferentes tipos de textos; cada um deles possui uma linguagem própria, mas o que todos eles mantêm em comum é a presença da relação entre os elementos significativos no seu interior e a relação entre o texto e um contexto, necessários para a produção do sentido.

Nesta unidade, estudaremos mais sobre esse objeto que chama a atenção de pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas e sociais; várias teorias tomaram o texto como seu objeto de estudo principal e deram a ele conceitos diferentes. Para exemplificar isso, podemos citar os estudos culturais, as artes plásticas, a linguística estrutural, a semiótica, a linguística textual e muitas outras.

Elencamos, a seguir, alguns dos principais conceitos de texto que interessam ao aluno do curso de Letras e futuro professor de línguas:

O texto para a semiótica discursiva: A semiótica, advinda dos estudos da linguística de Saussure (2006) e de Hjelmslev (2013), entende o texto como tudo aquilo que é passível de produzir sentido. Dessa forma, o design de um prédio, na arquitetura, pode ser lido como um texto, o que também pode ser dito sobre uma canção, um filme, um panfleto do supermercado, uma novela, uma receita de bolo. O texto é, portanto, uma totalidade de sentido, um objeto linguístico e histórico ao mesmo tempo, dotado de uma organização específica, o que quer dizer que a pintura tem sua própria forma de produzir o sentido, que é diferente do texto verbal escrito, por exemplo.

O texto para Barthes: O semiólogo Roland Barthes (1974) entendia o texto como a redistribuição da língua, espaço onde é possível a concretização efetiva dos códigos culturais. Esse conceito é importante porque nos ajuda a pensar o texto inserido dentro de uma cultura, de um contexto cultural específico, que determina os códigos que usaremos em sua produção. Barthes ainda dizia que um texto sempre dialoga com outros textos e consigo próprio, pensamento que possibilitou a teorização do que conhecemos hoje como intertexto, isto é, quando identificamos no texto a presença de outros textos. Não se preocupe em entender esse conceito agora, pois voltaremos a falar sobre o intertexto na Unidade 2 deste livro.

O texto para a análise do discurso: Na análise de discurso de linha francesa, conhecida como AD, o texto exerce a função de interação entre os seres humanos, sendo responsável por criar o sentido, por meio das formações discursivas a ele subjacentes. A AD identifica na construção textual, os sujeitos, os espaços e tempos, além das ideologias que subjazem ao contexto e que muitas vezes passam despercebidas em uma rápida leitura.

Para a AD, texto e discurso são coisas diferentes. O primeiro se manifesta linguisticamente por meio de textos, isto é, se materializa. De acordo com Brandão (2005, p. 10),

[...] para produzir ou compreender um texto, tenho que levar em conta as suas condições de produção, que envolvem não só a situação imediata (quem fala, a

”

quem o texto é dirigido, quando e onde se produz ou foi produzido), mas também uma situação mais ampla em que essa produção se dá: que valores, crenças os interlocutores carregam, que aspectos sociais, históricos, políticos, que relações de poder determinam essa produção.

O texto para a linguística textual: A linguística textual teve sua maior propagação na Alemanha e na Holanda e, diferentemente de outras teorias de origem francesa, para ela o texto é compreendido em seu ato de comunicação, como um evento comunicativo, com a ocorrência de operações linguísticas, sociais e cognitivas. Nesse sentido, cabe lembrar que temos diferentes noções de texto para cada uma das fases da linguística textual e é justamente sobre esse percurso historiográfico que nos deteremos a seguir.

1.1.1 A trajetória da linguística textual

Você conheceu o conceito de texto para diferentes linhas teóricas da linguística e das ciências humanas e, nesse momento, vamos nos aprofundar um pouco mais em uma delas, a linguística textual (que chamaremos L.T.), que é foco desta disciplina. Para que você compreenda os conceitos empregados pela teoria na atualidade, faremos um breve percurso nas ideias da L.T., buscando identificar os principais acontecimentos que marcaram a sua história e que foram responsáveis pelas mudanças nos estudos dos textos nesse último século.

Como acontece em toda ciência que está buscando atingir a maturidade, a linguística textual passou por diversas transformações, inspirando-se em modelos teóricos diferentes, ao longo dessas últimas cinco décadas. Atualmente, a L.T. é considerada uma ciência madura, e seus conceitos são aceitos de forma consensual pelos pesquisadores da área.

Podemos dividir a história da linguística textual em três grandes fases, que são: 1. análise transfrástica; 2. gramáticas textuais; 3. teoria ou linguística dos textos. Para Koch (1997a), uma das principais pesquisadoras brasileiras na área, esses momentos podem ser percebidos não apenas em uma divisão conceitual, mas também cronológica dentro da historiografia da L.T.

Em um primeiro momento, o da análise transfrástica, a linguística

textual viu a necessidade de ultrapassar o limite até então estudado pela gramática, o da frase, para que pudesse se ocupar de fenômenos que mereciam certa atenção, mas que eram impossíveis de serem observados quando olhávamos somente para a frase. Podemos citar como exemplos que moveram o interesse da L.T. nessa época, os fenômenos de referência, a concordância de tempos verbais e a presença de uma relação semântica entre frases sem o uso de conectivos.

Ao propor que se ultrapassasse o nível da frase, a L.T. passou a se ocupar de um nível além, o interfrasal (ou transfrástico), dando conta de sequências mais amplas de frases. Note que somente ao atingir esse nível, a linguística textual pôde entender como as orações estabeleciam suas conexões.

Voltando à noção de texto, nesse primeiro momento, ele é entendido pelos teóricos como uma "sequência coerente de enunciados" (ISENBERG, 1970), a coerência é colocada como um critério central para se definir o que era um texto do que não era. Se duas ou mais sentenças faziam o uso dos mecanismos interfrásticos, poderiam, então, ser consideradas um texto.

Falamos que a linguística textual teve influência de diversos modelos teóricos em seu período de formação. Na fase da análise transfrástica não poderia ser diferente, e nesse momento, os estudos estruturalistas, funcionalistas e gerativistas tiveram um grande papel no desenvolvimento da teoria.

No entanto, não demorou para que estudiosos percebessem que o nível transfrástico trazia limitações graves para a linguística textual. Eles passaram a considerar que era preciso avançar em direção ao texto para que se pudesse compreender os fenômenos que aconteciam no seu interior e não somente dentro dos limites dos enunciados.

A ideia de tomar o texto pela frase não dava conta das inquietações que surgiam a todo momento entre os estudiosos interessados na L.T. Foi então que se deu início a sua segunda fase, a das gramáticas textuais. Observe que, como o próprio nome indica, deixa-se de lado, nesse momento, a presença das frases e enunciados para se preocupar com um objeto diferente, o texto.

Alguns estudiosos deram importantes contribuições nessa fase, são eles o estruturalista Weinrich (1964) e alguns seguidores da

gramática gerativa, como Van Dijk (1977), Lang (1971), Petöfi (1973), principalmente durante os primeiros anos da década de 1970.

Nessa fase, o método de análise é reestruturado: deixa-se de pensar de forma ascendente, das unidades (frases) para o todo (texto), optando por um percurso inverso, o dedutivo de Hjelmslev (2013), que prevê a análise hierárquica, partindo do texto em direção às unidades menores. O método consiste em segmentar e depois classificar, mas sem perder de vista a função textual de cada um dos elementos.

O texto é definido a partir de sua compreensão e produção. Os estudiosos passam a se interessar pela competência textual dos falantes, a capacidade que permite com que eles distingam um conjunto de palavras aleatórias de um conjunto coerente e saibam identificar quando estão diante de um texto.

Em cada língua, o texto tem regras linguísticas diferentes, e essas regras são determinadas por uma gramática textual, que permite a análise dos textos existentes e de todos aqueles possíveis, mesmo os ainda não realizados, desde que sejam previstos pela gramática.

Cabe lembrar que a gramática não é algo físico, mas um sistema de regras finito e recorrente, que todos os falantes de uma determinada língua partilham. Assim, qualquer usuário de uma língua seria capaz de dizer se uma sequência de palavras ou frases constitui um texto e se ele está bem construído ou inacabado, por exemplo. Observe que nessa fase a maior influência é a dos estudos gerativistas, por levar em consideração a competência do falante.

O falante teria três tipos de competências (CHAROLLES, 1983):

I. Competência formativa: a capacidade do falante de analisar uma quantidade infinita de textos e identificar se eles estão bem construídos ou não.

II. Competência transformativa: a capacidade do falante de resumir, parafrasear, sintetizar um texto e até mesmo de criar um título para ele.

III. Competência qualificativa: a capacidade do falante de identificar e produzir um texto de um determinado tipo específico de gênero.

O falante assume um papel central dentro dos estudos dos textos na linguística textual e a gramática textual seria a responsável, então, por determinar uma conceitualização da noção de texto, identificar

os critérios que o delimitam e diferenciar os diversos tipos de textos.

No entanto, alguns problemas também começaram a ser identificados nessa perspectiva da L.T., sendo um deles a dificuldade de se distinguir o texto do discurso: enquanto, teoricamente, o primeiro seria da ordem da estrutura, o segundo seria da ordem do uso. A dificuldade dos estudiosos na separação dos dois era a de encontrar argumentos plausíveis para a sua existência, uma vez que o texto só se realiza em um contexto de interação real, ou seja, é no uso que ele se constitui como texto.

Outra dificuldade enfrentada foi a de descrever as regras capazes de dar conta de todos os textos possíveis – existentes e ainda não realizados – de uma língua natural. Os pesquisadores temiam que qualquer texto que surgisse, não previsto por essas regras, invalidaria todos os esforços feitos até então nesse sentido.

Na terceira fase, conhecida como linguística do texto ou teoria dos textos, os estudiosos deixam de lado a ideia de caracterizar a competência textual do falante para se preocuparem com a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão do texto. Essa fase representou uma grande virada para os estudos textuais.

O texto passa a ser concebido, no final dos anos de 1970, somente dentro de uma situação real de interação verbal: ao invés de analisar estruturas isoladas, a L.T. passa a ter como foco o texto em seu uso, o que ocasiona algumas alterações nos conceitos de textos tidos até então. De um produto acabado, ele passa a ser visto como um processo em construção, que só se realiza por meio dos aspectos sociocognitivos, interacionais e comunicacionais.

Noções como interação, textualidade, contexto, intertexto passam a ser o centro das preocupações dos linguistas dessa área. O que se pretende é entender o funcionamento do texto e não mais as regras de um sistema abstrato, como queria a gramática do texto.

A partir desse breve apanhado da história da linguística textual, você pode notar que ela teve diversas mudanças desde o seu nascimento, da análise transfrástica, passando pela tentativa de elaboração das gramáticas textuais, até chegar no texto em si – incluindo, dessa forma, o contexto no centro de suas preocupações. O texto é, em decorrência disso, apreendido dentro das práticas socioculturais e como um processo complexo da produção da linguagem, que

permite a comunicação, a interação e o fazer sentido do homem no mundo.



Assimile

Relembre os diferentes conceitos que o texto recebeu ao longo da história da linguística textual e compare cada um deles para compreender a sua evolução desde o início até os dias mais atuais.

1. Fase da análise transfrástica:

De acordo com Koch (1997b), o texto foi definido por Hartmann (1971) como “frase complexa” e por Isenberg (1968) como “sequência coerente de enunciados”.

Observe que em ambas as definições o texto é conceitualizado a partir dos critérios gramaticais frasais.

2. Fase das gramáticas textuais:

Nessa fase, o texto passa a ser concebido como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada. Pode-se dizer que o texto é considerado, nessa fase, como uma entidade do sistema linguístico, cujas regras são diferentes em cada língua e sempre determinadas por uma gramática textual.

3. Fase das teorias do texto:

Schmidt (1973, p. 170 apud Koch, 1997b, p. 22) conceitua o texto como:



[...] qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato 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.

O que está em evidência nessa última conceitualização do texto é o contexto, em seu sentido mais amplo, o contexto situacional, sociocognitivo e cultural.



Refleta

É possível termos apenas uma definição de texto para todas as correntes teóricas da Linguística e das Ciências Humanas?



Exemplificando

No breve histórico da linguística textual que acabamos de fazer, vimos a fase transfrástica. Para que você entenda melhor o conteúdo na prática e seja capaz de fazer uma análise do tipo, vamos analisar o seguinte enunciado:

O aluno saiu chorando. Ele estava decepcionado com a nota.

Tanto "o aluno" quanto "ele" referem-se ao mesmo sujeito, "o aluno" é o referente nesse caso e o pronome funciona como um correferente de "o aluno".

Uma das contribuições dessa fase foi a percepção de que a coesão também pode ocorrer mesmo quando não há conjunções em um texto. Poderíamos construir um enunciado assim:

O aluno saiu chorando. Ninguém da sala percebeu.

Veja que não precisamos da presença do "mas" para que possamos construir o sentido global. Isso acontece porque estabelecemos uma relação lógica entre os enunciados e, nesse caso, ela é do tipo "embora x, y" (embora o aluno tenha saído chorando, ninguém da sala percebeu o fato). Trata-se, portanto, de uma relação de concessão, que pode ser recuperada por meio das relações lógico-argumentativas presentes nos enunciados.



Pesquise mais

Leia a entrevista concedida por Ingedore Koch sobre a linguística textual. Nela, a pesquisadora comenta algumas das contribuições da L.T. e elenca as principais obras que um estudante, que está começando a conhecer essa disciplina, pode ler para avançar em seus estudos.

Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/117442/mod_resource/content/1/ENTREVISTA%20INGEDORE%20VILLA%C3%87A%20KOCH%20-%20REVEL%20\(1\).pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/117442/mod_resource/content/1/ENTREVISTA%20INGEDORE%20VILLA%C3%87A%20KOCH%20-%20REVEL%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Sem medo de errar

Agora iremos resolver a situação-problema (SP) apresentada no início desta seção. Para isso, consideraremos todo o conhecimento adquirido nessas primeiras páginas da unidade. É muito importante que você leia o texto com atenção antes de resolver a SP.

Você não tem certeza se uma música poderia ou não ser considerada um texto. Para chegarmos a uma resposta, teremos de considerar a partir de qual teoria estamos falando. Se estivermos falando a partir da semiótica, por exemplo, até mesmo a melodia da canção poderá ser entendida como um texto, porque ela produz um sentido ao causar determinadas emoções em quem ouve e é capaz de transmitir uma mensagem. Para exemplificar isso que acabamos de dizer, convido você a escutar *As Quatro Estações*, do compositor italiano Antonio Vivaldi.

Note que a obra é dividida em quatro partes e que sentimos emoções diferentes em cada uma delas.

Cada uma das partes corresponde a uma estação do ano, sendo elas: a primavera, o verão, o outono e o inverno. Perceba que os arranjos ali construídos na música produzem intencionalmente sentidos diferentes em cada um dos seus quatro temas:

1. O Concerto N.º. 1 ("La primavera") é realizado em Mi maior e corresponde à primavera.
2. O Concerto N.º. 2 ("L'estate") é realizado em Sol menor e corresponde ao verão.
3. O Concerto N.º. 3 ("L'autunno") é realizado em Fá maior e corresponde ao outono.
4. O Concerto N.º. 4 ("L'inverno") é realizado em Fá menor e corresponde ao inverno.

Voltando à SP, também podemos entender o texto pelo ponto de vista da Linguística Textual, e aí teremos uma outra forma de compreendê-lo. Nesse caso, a canção seria também tida como um texto intersemiótico (porque possui dois tipos de linguagem, a verbal e a musical) e atenderíamos para a produção do seu contexto situacional de comunicação, além dos elementos linguísticos.

Em ambas as teorias, podemos considerar a canção como um texto, porque toda canção é produzida por alguém, fala sobre um assunto, faz parte de um álbum ou é um trabalho individual, possui um gênero textual, que está vinculado à vida cultural e social, e estabelece uma comunicação, no sentido mais amplo do termo. Não se trata de um conjunto aleatório de signos, ela é provida de intencionalidade e de uma materialidade linguística.

Avançando na prática

Será que o título faz parte do texto?

Descrição da situação-problema

Leonardo é professor de redação na Escola Estadual Campo Belo, na cidade de São Paulo. Ele pediu para que seus alunos fizessem um texto sobre a desigualdade social no Brasil. A intenção de Leonardo é trabalhar as habilidades de escrita dos alunos, para que eles possam prestar a prova do ENEM.

Após explicar como os alunos deveriam escrever a redação passo a passo, uma aluna levanta a mão e pergunta ao professor se ela precisa colocar um título em seu texto. Leonardo explicou que o título, nesse caso, é opcional, uma vez que o próprio MEC não exige que as redações do ENEM tenham um título. Após dar a explicação, Leonardo pensou consigo mesmo: será que formular um título é parte da produção de texto?

O que você pensa sobre isso?

Resolução da situação-problema

Acompanhamos a aula de redação do professor Leonardo, quando uma aluna questionou se deveria colocar um título em sua redação, o que fez com que Leonardo pensasse na própria relação do título com o texto e se perguntasse se o título faz realmente parte da produção textual.

Para início de conversa, o título de um texto faz parte da produção desse texto. Observe que na classificação de Charolles (1983), na fase das gramáticas do texto, a criação de um título faz parte da competência transformativa do falante, a mesma que permite que tenhamos a capacidade de resumir, parafrasear e

sintetizar um texto. Quando criamos um título, usamos diferentes habilidades cognitivas e textuais, pois precisamos ser criativos, concisos, coerentes etc.

Após estudar esta seção e ler os textos, você já deve ter percebido que o título por si só também já poderia ser considerado como um texto, não é mesmo?

Faça valer a pena

1. A linguística textual passou por três grandes momentos, os quais marcaram a forma como os estudos textuais são compreendidos hoje. Pode-se dizer que essas fases da linguística textual são, considerando sua ordem cronológica:

1. análise transfrástica; 2. estudos dos textos; 3. gramáticas textuais.
1. análise transfrástica; 2. gramáticas textuais; 3. teoria ou linguística dos textos.
1. teoria ou linguística dos textos; 3. gramáticas dos textos; 3. análise transfrástica.
1. análise transfrástica; 2. teoria ou linguística textual; 3. gramáticas textuais.
1. gramáticas dos textos; 2. análise transfrástica; 3. teoria ou linguística textuais.

2. Foi somente no final dos anos de 1970 que o texto passou a ser compreendido em seu uso, dentro de uma situação real de interação verbal, deixando de ser visto como um produto pronto e acabado.

A partir da compreensão do texto “em seu uso, dentro de uma situação real de interação verbal”, que se passou a analisar:

- as estruturas isoladas e as formas linguísticas.
- o texto em seu uso, considerando as competências do falante.
- as estruturas não isoladas, procurando compreender as relações estabelecidas entre as frases.
- o texto como um processo, que só se realiza por meio dos aspectos sociocognitivos, interacionais e comunicacionais.
- os aspectos estruturais e sociocognitivos do texto.

3. Você está caminhando por uma rua e vê o seguinte cartaz fixado em uma porta da padaria: “Não atenderemos amanhã, mais entregaremos as encomendas previstas. Agradecemos a compreensão”. Você logo reconhece que o advérbio “mais” foi usado no lugar da conjunção, com sentido de adversidade, “mas”, e que mesmo assim você conseguiu compreender o sentido da mensagem.

A partir do texto lido e considerando as contribuições das gramáticas dos textos e dos estudos gerativistas para a linguística textual, como você explicaria a sua capacidade de compreender a mensagem e identificar a troca da conjunção por um advérbio de intensidade cometida pelo padeiro? Considere os três tipos de competências de Charolles (1983) e escolha a resposta correta.

- a) A competência formativa do falante é a responsável pela compreensão e identificação da troca, isso porque o falante tem a capacidade de compreender todos os textos de uma língua e de identificar quando um deles não está bem construído e intuitivamente procurar uma solução.
- b) A competência transformativa, uma vez que o falante tem a capacidade de parafrasear o texto e por isso ele faz a troca do “mais” por “mas” automaticamente ao ler o enunciado. Provavelmente, ele considerou que se tratava de um erro de digitação e não gramatical.
- c) A competência qualificativa; o falante identificou o gênero específico do texto e compreendeu que se tratava de um informativo e, assim, atentou somente para a informação que ele transmitia.
- d) A competência formativa do falante, porque ele identificou que o texto estava bem construído e compreendeu a mensagem sem maiores problemas.
- e) A competência transformativa do falante: ele conseguiu resumir e sintetizar o que a mensagem queria dizer, logo após identificar o erro presente no enunciado.

Seção 1.2

Virada pragmática

Diálogo aberto

Na abertura desta unidade, você se deparou com o seguinte desafio: o professor da disciplina de Linguística Textual convidou-lhe para ser monitor da turma. Uma de suas funções é tirar as dúvidas que os seus colegas possam ainda apresentar sobre os textos estudados em sala de aula.

Depois de alguns encontros, o professor Geraldo lhe parabeniza pelo seu destaque como monitor da disciplina e avisa que vários alunos de outras turmas do curso de Letras pediram para fazer parte do seu grupo de estudos.

Para o encontro de hoje, você planejou revisar as últimas aulas dadas pelo professor da turma e, antes que começasse a expor o conteúdo, um aluno interrompe a sua fala e faz a seguinte pergunta: "o contexto também é um texto?".

Como você responderá a essa questão? Busque argumentos dentro dos estudos da Linguística Textual desta seção para embasar a sua resposta.

Não pode faltar

Na seção anterior, vimos que a Linguística Textual teve como objetivo, desde seu primeiro momento, ultrapassar os limites da frase. Dividimos a história da Linguística Textual em três grandes fases. Você consegue se lembrar quais são elas?

A primeira fase é a da análise transfrástica, na qual os pesquisadores tinham o interesse de buscar respostas para os fenômenos que não podiam ser compreendidos pela análise sintática e/ou semântica isoladamente.

A segunda fase, por sua vez, foi fortemente influenciada pelo gerativismo, ficando conhecida como fase das gramáticas textuais. Nesse momento, postulou-se a importância da competência textual do falante e separou-se o texto, unidade formal, da noção de discurso, a unidade funcional.

Por fim, a terceira fase é a da teoria do texto. Nesse momento, o texto passa a ser compreendido como um processo; ele é o resultado das operações comunicativas e dos processos linguísticos, levando em consideração o contexto sociocomunicativo em que ele ganha vida. É justamente sobre a fase da teoria do texto que falaremos nessa seção.

Agora que relembramos um pouco o percurso histórico da Linguística Textual até a fase da teoria do texto, vamos avançar nesse percurso e conhecer o que foi a virada pragmática nos estudos textuais.

Uma das principais características da teoria do texto, no auge dos anos 70, é que ela não previa mais um falante idealizado, como faziam as gramáticas textuais. Nesse momento, a preocupação recaía sobre a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão do texto no seu uso real, e não mais em uma situação idealizada.

Foi a partir desse momento que pudemos conceber o texto como:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão 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. (KOCH, 1992, p. 9)

Hoje pode parecer óbvio falar sobre a necessidade de estudar o texto em seu uso, mas naquela época a ideia provocou uma verdadeira guinada no rumo dos estudos textuais. Sabemos que esse cenário só se tornou possível graças ao que hoje é conhecido como “virada pragmática” - quando os pesquisadores passaram a compreender o texto dentro do seu contexto pragmático. Quando falamos em pragmática nos estudos da linguística textual, estamos nos referindo às pesquisas sobre o texto que compreendem do texto ao contexto, isto é, do texto até as condições externas que permitem sua produção, recepção e compreensão.

A existência do texto passa, então, a ser determinada pela sua produção e recepção e não existe fora dessas duas instâncias. Na prática, tal mudança ocasiona a compreensão do texto como um

processo e não como um produto acabado: agora é compreendido no contexto das atividades de comunicação.

Na virada pragmática, a noção de texto passa a considerar:

1. Os atos de fala: as ações que são praticadas pelos falantes no ato de produzir um texto.

Imagine que você está escrevendo um e-mail para o seu professor pedindo para que ele envie as notas finais da disciplina ao e-mail da sua sala.

Em seu e-mail, provavelmente, encontraremos os atos da saudação (“Bom dia, caro professor Roberto”), da solicitação (“Pedimos encarecidamente que o senhor envie as notas finais da disciplina para o e-mail da nossa turma.”), do agradecimento (“Agradecemos a sua atenção”) e da despedida (“Um grande abraço e até a próxima aula!”). Observe que todos esses atos fazem parte de um contexto sociocognitivo, situacional e cultural, e o mais importante: eles só fazem sentido dentro desse contexto.

2. A atividade verbal consciente: o falante tem uma intenção ao falar ou escrever, ele faz o uso de certos elementos linguísticos, que causam diferentes efeitos de sentido. Assim, o autor, ao escrever um texto, tem a consciência das escolhas que faz.

3. A atividade interacional: na produção e na compreensão de um texto, os locutores (quem escreve e quem lê) estão envolvidos em um processo de interação. Dito de outra forma, quem escreve um texto faz isso com a intenção de que alguém leia e só é possível ler um texto que alguém tenha escrito. Conforme Bakhtin:



Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim em uma extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (1999, p. 113)

Conforme a noção de competência deixa de ser importante, outra noção chama a atenção dos pesquisadores da Linguística Textual, estamos falando sobre o contexto. Como você acabou de ler, o texto passa a ser determinado pelo contexto de comunicação em que ele se inscreve.



Assimile

O texto só pode ser compreendido em sua relação com o contexto. O sentido é fruto desse último, o que permite que tenhamos a tríade: Texto – Contexto – Sentido.

O contexto era visto, antes da virada pragmática, como um cotexto, como se fosse limitado a ser apenas os segmentos textuais dentro de um enunciado. Com a chegada dos estudos pragmáticos na L.T., o contexto tomou uma proporção mais abrangente, passando a ser compreendido como o conjunto sociocultural e histórico comum a todos os membros inseridos em uma sociedade e, também, como o espaço de interação construído pelos próprios sujeitos na atividade interacional.

Para que se compreenda o texto, não basta apenas conhecer a sua estrutura interna, é necessário que se compreenda o contexto no qual o texto está inserido. Observe que apenas após reconhecer o contexto é possível definir as estratégias a serem utilizadas tanto na produção quanto na recepção e interpretação do texto.



Refleta

Considere que você foi convidado para proferir uma palestra sobre a história da língua portuguesa para um grupo de professores de língua materna da rede pública do seu Estado.

Você tem 120 minutos de fala e o evento acontecerá no auditório do Colégio Pio XV, de um bairro periférico da sua cidade.

Além dos professores de língua materna, alguns profissionais de outras áreas da educação estarão presentes no evento, alguns deles, inclusive, não têm nenhum conhecimento sobre o tema.

Na hora de preparar a sua fala e adequá-la ao momento, quais características sobre o seu público-alvo você deve levar em consideração? Qual a relação de todos esses elementos com o seu texto?

Ao colocar o contexto como primordial para a produção e recepção dos textos, estamos afirmando que o sentido só pode ocorrer dentro de um determinado contexto. De outra forma, estamos dizendo que fora do contexto não há texto.

O sentido é, portanto, fruto das ações operacionalizadas pelos indivíduos dentro de um contexto de comunicação. Quando consideramos a existência de uma continuidade entre o texto e o contexto, podemos compreender como o sentido flui desse último. Essa afirmação é possível porque toda produção e toda recepção são atividades situadas em um contexto específico.

Você percebeu o que está em evidência nessa relação entre o texto e o contexto? O caráter social da linguagem, pois o texto é compreendido como um processo interativo, que permite a construção do sentido, e essa atividade só se realizará em um determinado contexto de comunicação.

O sociolinguista Hymes (1974) desenvolveu um quadro conceitual para o contexto, que ficou conhecido como SPEAKING, no qual cada letra mobiliza uma de suas características:

S -> Situação (refere-se ao tempo e ao lugar do ato de fala).

P -> Participantes (são aqueles que falam e a audiência, isto é, os locutores que participam do ato de fala).

E -> Fins, propósito (como o próprio nome já sugere, trata-se do propósito da comunicação).

A -> Sequência de atos (pode ser compreendida como a forma e a ordem do evento).

K -> Códigos (são os detalhes: a tonalidade da voz e os gestos usados no ato de fala, por exemplo).

I -> Instrumentos (são as formas e estilos da fala).

N -> Normas (trata-se das regras sociais que governam o evento, assim como as ações e reações dos participantes envolvidos).

G -> Gêneros (refere-se ao tipo específico do ato de fala).

Além dele, muitos outros pesquisadores dedicaram suas pesquisas ao contexto. O que todas essas pesquisas têm em comum é o fato de compreendê-lo como o espaço em que se dá o texto.



Exemplificando

Para refletir melhor sobre a relação entre o texto e o contexto, imagine que você está em cruzeiro de formatura com seus colegas do seu curso de Letras e, após algumas horas dentro do navio, vocês avistam um iceberg no oceano (Figura 1.5).

Figura 1.5 | Iceberg



Fonte: <<https://goo.gl/LQbmjn>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Você percebeu que a ponta dele pode ser vista de longe e, se julgarmos o todo por ela, teríamos apenas a noção de uma pequena parte do que é o iceberg? Existe uma imensa área dele escondida, que não conseguimos ver em um primeiro momento.

Assim como o iceberg, todo texto tem uma pequena parte aparente. Já o contexto, a base do iceberg e o próprio oceano onde ele está, nem sempre está em evidência, mas é a partir desse conjunto que a existência do texto se torna possível. É preciso também desbravar as profundezas para que possamos ter acesso ao sentido.

O contexto, dessa forma, é compreendido pelo ponto de vista situacional, sociocognitivo e cultural. Ele determina a constituição, o funcionamento e a forma como acontece o processo interacional dos textos.

Nessa perspectiva dos estudos pragmáticos na L.T., temos a teoria dos atos de fala, desenvolvida pelo filósofo Austin (1976) e seus seguidores. O mais importante é que você compreenda o princípio dos atos de fala: quando um locutor pronuncia um enunciado, ele o faz em um contexto específico, executando determinados atos, tais como informar, convidar, prometer, dentre outros. Quando o alocutário interpreta o mesmo enunciado, deve levar em consideração todo o conteúdo proposicional presente no contexto da comunicação. O que está em jogo é o contexto interacional da comunicação; o texto não é apenas um amontoado de frases, ele só se constitui enquanto texto dentro de um contexto específico de comunicação, que envolve diversos elementos.



Pesquise mais

Assista ao vídeo das professoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias sobre a leitura e a produção textual.

Disponível em: <<https://youtu.be/4O9BY4nG6eA>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Uma outra importante contribuição para a Linguística Textual foi a de Halliday (1973). Ele procurou investigar como o sentido é construído nas interações linguísticas do nosso dia a dia, no contexto de suas funções sociais. O que Halliday fez foi analisar textos em seu uso autêntico, tentando explicar como é que o texto significa aquilo que ele significa e por que ele é validado da forma como é.

Ele classifica as funções em três:

1. **A ideacional:** quando a linguagem está a serviço da organização das experiências e da interpretação do real.

2. **A interpessoal:** a linguagem tem a função de estabelecer relações entre as pessoas. Assim, quando comunicamos estamos desempenhando um determinado papel em relação ao outro e, por isso, fazemos o uso de formas específicas de tratamento, pessoa, modo etc.

3. **A textual:** refere-se à capacidade que o falante tem de criar e reconhecer as unidades textuais.

Além de Halliday (1973) e Jakobson (1970), outros pesquisadores estudaram as funções da linguagem e fizeram suas próprias classificações, dentre eles destacamos Karl Bühler (1982) e John Lyons (1987).

Agora que você já tem todo esse conhecimento sobre o percurso da Linguística Textual, podemos definir a relação do texto e do contexto tomando o primeiro como uma produção verbal, que só se constitui em um contexto comunicativo, por meio da interação social. Estamos inferindo nessa acepção que o sentido não está necessariamente no texto, mas ele é construído a partir do texto em um contexto.

Dizemos, portanto, que os estudos pragmáticos na L.T. contribuíram para que pudéssemos compreender o texto como um elemento de interação, que só se realiza por meio de um contexto de comunicação sócio-histórico, cultural e interacional.

Sem medo de errar

Depois de fazer a leitura do texto desta seção e assistir ao vídeo, considere os seguintes itens para responder à SP:

- O contexto é todo o conjunto sociocultural, histórico e interacional que faz parte da atividade de comunicação.
- O texto é sempre ancorado em um contexto.
- O sentido é produzido dentro do contexto.

Uma forma de responder à SP é compreendendo que o próprio contexto pode ser lido como um texto. Koch (1992) diz que todo texto é constituído por certos elementos linguísticos e só pode ser compreendido dentro de sua prática sociocultural. O contexto, por sua vez, são todos aqueles elementos que mobilizam o texto.

Observe o modelo SPEAKING proposto por Hymes (1974): nele temos o tempo e o lugar do ato de fala, os locutores, o objetivo, as características decorrentes do evento, os detalhes de como o ato é processado, o estilo e as formas, as ações dos participantes e o gênero.

Veja que é possível que se leia um contexto como texto. Imagine que você esteja fazendo um artigo sobre o contexto de um determinado texto, o processo que você está fazendo, ao analisar o contexto, é o de transformá-lo, na prática da análise, em um texto. No entanto, esse texto requer, por sua vez, outro contexto, que leva em consideração o gênero artigo científico, o pesquisador que escreve, o lugar que esse pesquisador assume em uma instituição, o tema do trabalho etc.

Nesse caso, um outro contexto será mobilizado no ato da comunicação, uma vez que não é possível existir um texto sem que haja um contexto concomitante. Ou seja: mesmo quando lemos o contexto como um texto, teremos ainda a relação texto e contexto.

Avançando na prática

Quem? Onde? Quando?

Descrição da situação-problema

Ao voltar do intervalo entre as aulas, no curso de Letras, você encontra o seguinte bilhete na sua carteira escolar: “me encontre!”. Você não faz ideia de quem escreveu o bilhete e se ele é realmente para você.

Caso a pessoa que escreveu o bilhete pudesse reescrevê-lo, quais elementos ela deveria acrescentar e por quê?

Resolução da situação-problema

Como se trata de um bilhete com um pedido (do encontro), é preciso que alguns elementos do contexto sejam comuns aos dois locutores, tanto para quem escreveu quanto para quem está lendo.

Logo, é preciso que o autor compartilhe pelo menos esses elementos com o leitor: sua identidade, o local, a data e o horário para o encontro. Sem que haja um contexto, do qual esse texto faça parte e que seja reconhecido, quem lê não poderá cumprir com o que se pede, porque o texto não fará sentido para ele.

Faça valer a pena

1. Uma das principais contribuições que a Linguística Textual teve na década de 1970 foi a de abandonar a ideia do falante idealizado. Nesse momento, os pesquisadores estavam preocupados com a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão do texto no seu uso real, e não mais em uma situação idealizada.

Sobre a contribuição da pragmática para a L.T., é correto afirmar que:

- a) a partir dos estudos da pragmática, o texto passa a ser determinado pela sua produção e recepção, não existindo fora dessas instâncias.
- b) a virada pragmática foi essencial para que se compreendesse o texto fora do contexto, no seu uso real e nas situações cotidianas.
- c) tal mudança ocasiona a compreensão do texto como um produto. Isso quer dizer que o texto é compreendido como algo acabado e estanque.
- d) os estudos da semântica na L.T. foram importantes para que os pesquisadores passassem a ver o texto como a instância exclusiva do sentido.
- e) após a virada pragmática, o texto é desassociado do contexto e pode, finalmente, ter o seu lugar de destaque nas atividades de comunicação.

2. A noção de texto considera, a partir da virada pragmática, três importantes princípios: 1. os atos de fala; 2. a atividade verbal consciente; 3. a atividade interacional.

A partir da teoria da L.T., podemos dizer que no processo de escrever um texto literário, o autor:

- a) não tem a consciência dos elementos linguísticos que escolhe para o seu texto.
- b) é incapaz de fazer escolhas linguísticas, apenas copia modelos preexistentes.
- c) é somente consciente dos elementos não linguísticos presentes no seu texto.
- d) é consciente de suas escolhas linguísticas, pois ele tem uma intenção ao escrever.
- e) tem consciência parcial, porque ele não tem nenhuma intenção ao escrever.

3. A virada pragmática acentua o caráter social da linguagem nos estudos textuais. O texto passa a ser compreendido como um processo interativo, o qual permite a construção do sentido.

A partir do trecho lido, como podemos definir a relação entre o texto, o contexto e o sentido?

- a) O texto é a instância criadora do contexto e o sentido não depende deste último para que exista.
- b) A relação dos três é definida pela relação exclusiva do texto e do sentido, não sendo importante a existência do contexto.
- c) O texto só pode existir, da produção até a recepção, dentro de um contexto, o que faz com que o sentido seja fruto do contexto.
- d) O sentido é fruto exclusivo do texto, o contexto funciona apenas como a ancoragem necessária para o surgimento desse último.
- e) Não existe uma relação entre os três.

Seção 1.3

Virada cognitivista

Diálogo aberto

Na abertura desta unidade, nós nos deparamos com o seguinte contexto de aprendizagem:

Você está cursando o sexto semestre de Letras e se destacou na disciplina de Linguística Textual. O coordenador do curso faz um convite para que você seja monitor dessa disciplina e realize encontros com os seus colegas de classe para tirar as dúvidas que eles tenham sobre o assunto.

Já estamos no final do semestre e vários outros alunos novos apareceram no encontro de monitoria desta semana, pois estão com muitas dúvidas a respeito dos modelos cognitivos e das distinções entre eles. No encontro de hoje, você levou a canção Cotidiano, de Chico Buarque, para exemplificar o conteúdo da disciplina.

Após ler a letra da canção na internet, responda: o que podemos dizer, usando tal canção como exemplo, sobre a forma como os modelos cognitivos presentes em nosso sistema de conhecimento interferem no nosso processo de significação e compreensão?

Não pode faltar

Na última seção, nós vimos como os estudos pragmáticos contribuíram para que pudéssemos compreender o texto como um elemento de interação e que só pode se realizar em um contexto de comunicação sócio-histórico e cultural.

Para que possamos compreender um determinado texto, nós mobilizamos algumas estratégias sociocognitivas e interacionais, as quais têm sido constantemente estudadas pela Linguística Textual, desde o que ficou conhecido como a virada cognitiva nos estudos textuais, no final da década de 1970.

Quando lemos um texto, no ato da leitura, todo o conhecimento de mundo e experiências que temos são ativados e se relacionam com a informação nova ou reconhecida no texto. Mais do que

compreender uma palavra, uma frase, um parágrafo, o que fazemos é compreender o mundo, pois relacionamos os conhecimentos que já tínhamos com aqueles que estamos recebendo no momento da leitura; é por meio dessa relação que se torna possível compreender o sentido de um texto.

Para Leffa (1996, p. 10), “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”, o que significa que não temos acesso ao sentido de forma direta. É preciso mobilizar outros elementos para que possamos chegar a ele.

A partir do momento em que entendemos o texto como um processo, também estamos inferindo que ele não é um produto acabado e, logo, no processo da leitura, o texto continua a ser construído. Isso acontece porque ao ler um determinado texto, o leitor busca em sua memória o conhecimento prévio que tem sobre aquele assunto e relaciona o seu conhecimento com as informações adquiridas no momento da leitura, realizando uma atividade de produção de sentidos. Perceba que o leitor não é uma entidade passiva, mas autônoma, ativa e criativa.

Isso explica porque pessoas que leem mais compreendem melhor um texto. Quanto mais você lê, mais conhecimento prévio você terá para relacionar com as ideias presentes no texto no processo da leitura e mais produtivas serão as conexões estabelecidas nesse momento. Se, por um lado, o leitor contribui para a construção dos significados, por outro, o texto assume um caráter de mediador entre o autor e o leitor.

Ao ler um texto, o leitor faz hipóteses, previsões, reconhece informações, acrescenta outras que não estão no texto, mas que fazem parte do seu conhecimento prévio, adquirido durante toda a sua vida.



Exemplificando

Quando lemos uma manchete no jornal sobre a corrupção no Brasil, reconhecemos muitos nomes de políticos, porque já havíamos ouvido esses mesmos nomes em outras manchetes sobre a política ou mesmo porque lembramos dos nomes nas campanhas de eleitorais. Nesse caso, o que fazemos é relacionar o que já conhecíamos sobre esses políticos com a nova informação que estamos recebendo. No entanto, talvez novos nomes apareçam na manchete e, ao lê-los, seremos

surpreendidos por nunca termos ouvido aquele nome antes e não conseguimos estabelecer uma relação entre o nosso conhecimento guardado na memória e a informação que se estabelece. Muitas pessoas, provavelmente, pesquisarão o nome do político na internet para saber de quem se trata, qual cargo ele ocupa, de que partido faz parte etc.

Conforme Cordeiro:

Independente do objetivo de leitura e do tipo de tarefa, os leitores utilizam estratégias de leitura, operações utilizadas para abordar o texto, as quais podem ser cognitivas (operações inconscientes) e metacognitivas (passíveis de controle consciente, pois partem do senso comum). São estratégias que particularizam a construção do sentido da leitura, uma vez que ler exige a ativação de diferentes competências e esquemas apropriados. Trata-se do conhecimento de cada leitor trabalhando de forma ativa e determinando como o texto será compreendido. (2005, p. 4)

Um mesmo texto jamais será compreendido da mesma forma por todos os seus leitores. Neves (2006) diz que a capacidade de compreensão de um texto por parte do leitor está relacionada à sua capacidade de criar modelos mentais, considerando tudo aquilo que foi dito ou não pelo autor do texto. São esses modelos mentais que possibilitam a compreensão do sentido de um texto dentro de um contexto específico.

Os modelos mentais são apreendidos durante a vida e são determinados pelo contexto sociocultural em que estamos inseridos. São eles: esquemas, planos, scripts e *frames*. Vamos conhecer cada um deles melhor?

1.3.1 Esquemas

São as estruturas cognitivas que se inter-relacionam com o conhecimento que temos, considerando as seqüências temporais ou casuais.

Fávero (2002, p. 66) nos dá um ótimo exemplo para compreendermos os esquemas cognitivos. Um marido diz para a sua

esposa: "Há um acidente grave na esquina, pois uma ambulância e o carro de polícia estão parados lá".

Ao ouvir, a mulher compreende a mensagem por meio da ativação do conhecimento prévio que tem, o que faz usando esquemas mentais. Ela sabe que em um acidente grave, teremos uma ambulância para socorrer as vítimas e também a polícia, responsável por fazer o boletim de ocorrência.

Todas essas informações não foram necessariamente ditas nos textos, mas são recuperadas por causa do conhecimento prévio que temos de situações assim. Ao ouvir a frase do marido, a mulher visualizou o evento e, por meio dos esquemas, ela pôde compreendê-lo.

1.3.2 Planos

Dizem respeito ao conjunto de conhecimentos sobre como devemos agir para alcançar determinados objetivos préestabelecidos. Segundo Costa e Salces (2013, p. 90), "distinguem-se dos esquemas, porque todos os elementos estão numa ordem previsível e conduzem a um fim planejado". O leitor ou ouvinte consegue perceber a intenção do autor ou falante.

Quando um filho diz uma frase carinhosa e pede um aumento da mesada em seguida, o pai reconhece que o carinho fazia parte de um plano para que o filho conquistasse o objetivo, no caso, o aumento da mesada.

1.3.3 Scripts

Trata-se de ações estereotipadas que têm como sua principal característica a dinamicidade. No script várias ações são usadas para que se possa retomar um conceito primário. Segundo Costa e Salces (2013, p. 90), "trata-se de uma sequência apropriada de eventos num contexto particular, configurando-se mais com um conjunto de papéis e funções atribuídos a serem bem definidos socialmente".

Em um texto sobre o Brasil e o brasileiro, por exemplo, podemos usar diversas figuras e temas que são estereótipos do Brasil e do brasileiro, tais como: as praias, as belas mulheres, o futebol, a desigualdade social, a corrupção na política etc. Além de figuras, usamos também ações: dizemos que o brasileiro aceita a corrupção na política, frequenta as praias e joga futebol, toma cerveja após o

trabalho etc. Essas ações corroboram para a construção da imagem do brasileiro que queremos passar.

1.3.4 Frames

São todo o conhecimento que temos sobre determinados assuntos, os quais são organizados em forma de estruturas globais e armazenados em nossa memória. Esse conhecimento vai aumentando a partir do momento em que lemos diferentes textos e estabelecemos relações entre eles.

Os *frames* são determinados pelo contexto sociocultural em que estamos inseridos e são apreendidos durante toda a nossa vivência dentro da sociedade.

Quando alguém diz que semana que vem é dia dos namorados, outros elementos são mobilizados por nós, os quais poderiam ser: presentes, namorado(a), jantar romântico etc. Não há uma ordem pré-estabelecida para que os *frames* apareçam e eles podem ser diferentes quando em um outro contexto.



Reflita

Imagine que você tenha ido com sua mãe visitar uma casa de chá japonesa. Quais seriam os *frames* mentais mobilizados por você? Faça uma lista apontando os principais.

Lembre-se de que eles estão estritamente relacionados ao conhecimento prévio que você tem sobre o assunto; quanto mais você lê e pesquisa sobre um determinado assunto, mais coerentes e diversificados serão os seus *frames* construídos.

Veja que em cada modelo cognitivo temos em evidência o princípio de que a compreensão textual depende em grande medida do conhecimento de mundo do leitor. Portanto, para que tenhamos uma interpretação minimamente coerente, precisamos relacionar a informação textual, aquela que o texto apresenta, e a informação de conhecimento de mundo, aquela que o leitor constrói ao longo de sua vivência e guarda na memória.

Esse conhecimento guardado na memória do falante ou leitor é ativado somente por meio de estratégias cognitivas, as quais se dão durante o processamento textual. Koch e Elias (2007) afirmam que, ao lermos um texto, fazemos pequenos cortes, os quais servem

como entradas para que possamos elaborar nossas hipóteses de interpretação, que podem ser ou não confirmadas durante a leitura.

As autoras lembram que para compreender um texto usamos habilidades sociocognitivas, fazendo o uso de três sistemas do conhecimento, sendo eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

O **conhecimento linguístico** diz respeito ao conhecimento lexical e gramatical que temos a respeito de uma língua. Com ele podemos compreender e reconhecer o uso dos recursos coesivos, tanto para remissão quanto para sequenciação textual; os modelos cognitivos que foram ativados; a seleção do léxico utilizado para tratar do tema, entre outros.



Assimile

Lembre-se de que no conhecimento linguístico, o autor tem a autonomia para fazer a seleção e a combinação lexical que melhor exprime aquilo que quer dizer, mas a sua força criativa e autônoma deve obedecer às regras linguísticas já estabelecidas no sistema da língua.

O **conhecimento enciclopédico** é aquele que envolve o conhecimento de mundo. Como se todo o conhecimento que temos sobre o mundo e a cultura estivessem em forma de um dicionário armazenado em nossa memória. A partir dele, reconhecemos e compreendemos as ações e as figuras presentes em um texto.

E, por fim, o **conhecimento interacional**, que se refere ao conhecimento sobre as ações verbais, sobre a interação por meio da linguagem, e abrange o conhecimento ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Vamos conhecê-los?

O conhecimento ilocucional reconhece o objetivo ou propósito do ato comunicativo, se é uma promessa ou um pedido, por exemplo. Ele permite, inclusive, que percebamos essa intenção mesmo quando ela não é explícita, como neste exemplo: você olha fixo para o ar-condicionado ligado em sua sala de aula e diz em voz alta "uh, que frio!". Você não precisa pedir para que os colegas desliguem o ar-condicionado, porque isso ficou subentendido em seu texto.

O conhecimento comunicacional reconhece a quantidade de informação necessária para que os interlocutores possam se expressar e compreender o texto, isto é, para que se tenha o sucesso

em uma situação comunicativa. Ele também é sobre como e o que nós escrevemos, isto é, a adequação ao gênero. Veja um exemplo na literatura infantil:

E Dona Benta começou a ler: Num lugar da Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito, um fidalgo dos da lança em cabido, adarga antiga e galgo corredor.

– Ché! – exclamou Emília. – Se o livro inteiro é nessa perfeição de língua, até logo! Vou brincar de esconder com o Quindim. Lança em cabido, adarga antiga, galgo corredor... Não entendo essas viscondadas, não...

– Pois eu entendo – disse Pedrinho. – Lança em cabido quer dizer lança pendurada em cabido; galgo corredor é cachorro magro que corre e adarga antiga é... é...

– Engasgou! – disse Emília. Eu confesso que não entendo nada.

– Meus filhos – disse Dona Benta –, esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas.

– Isso! – berrou Emília. – Com palavras suas e de Tia Nastácia e minhas também – e de Narizinho – e de Pedrinho – e de Rabicó. Os viscondes que falem arrevesado lá entre eles. Nós, que não somos viscondes nem viscondessas, queremos estilo de clara de ovo, bem transparentinho, que não dê trabalho para ser entendido. Comece. (LOBATO, 2004, p. 10)

O conhecimento metacomunicativo é aquele que assegura a compreensão do texto; ele nos permite colocar ênfase em determinadas informações que queremos ressaltar do nosso texto, por exemplo, quando colocamos em negrito a data e o horário no convite para uma reunião do condomínio do prédio.

Por último, temos o conhecimento superestrutural, responsável pela identificação de gêneros. Por meio dele, compreendemos se determinados textos estão ou não adequados para certos momentos da vida, por exemplo: a linguagem usada em um convite de casamento não é a mesma usada em uma receita de bolo ou em um bilhete para

o seu colega. Compreendemos, assim, que em relação ao sentido do texto não existe pré-sujeito e nem pré-texto, ele é construído na interação que se estabelece entre os sujeitos e o texto.

Na compreensão do texto, também é importante que façamos inferências, uma forma de raciocínio lógico que nos ajuda a compreender a situação comunicativa. Na inferência é preciso que tenhamos um conhecimento prévio, seja a familiaridade com o tipo e gênero de texto que estamos lidando, seja com as escolhas linguísticas empregadas. A partir desse conhecimento prévio, conseguimos inferir informações, mesmo quando elas não estão explícitas no texto, e compreender o sentido global. Quando você vai a uma loja de sapato e vê escrito “queima de estoque”, você já sabe que aquela loja está fazendo uma promoção com os produtos em estoque. Você sabe que se trata de uma promoção e não de uma fogueira com todo os produtos da loja porque você fez várias inferências ao ler o texto, tais como identificar a situação e o gênero textual e o emprego do verbo “queimar” em sentido metafórico.

Agora que você já viu os principais pontos sobre a virada cognitivista na Linguística Textual, podemos retomar as noções de textos até então apresentadas e repensá-las, avançando no conhecimento sobre o assunto. Podemos dizer que o texto é uma realização que envolve os sujeitos (situados em um contexto sócio-histórico-cultural), as suas intenções e os seus conhecimentos com um propósito interacional. Nas palavras de Koch (2004, p. 15): o texto é “uma entidade multifacetada”, “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem”.

Esperamos que você já tenha percebido, nesse momento, que o texto é também da ordem da cognição. Quando falamos em cognição estamos nos referindo ao conjunto de processos mentais responsáveis pela aquisição de conhecimentos, os quais se dão através da percepção, da memória, imaginação, pensamento, atenção, associação e, também, da linguagem.

O sentido só é estabelecido na interação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo, decorrente do contexto cultural em que estamos inseridos. Só temos acesso a esse sentido quando utilizamos os sistemas de conhecimento para o processamento textual e ativamos os modelos cognitivos estudados

nesta seção.

Perceba que, nesta unidade, fizemos um percurso pela história da Linguística Textual e conhecemos os principais eventos que mudaram os rumos dessa ciência. A cada seção, reconstruímos a noção de texto, usando o conhecimento prévio que tínhamos e acrescentando as novas informações presentes em cada uma das três seções da unidade.



Pesquise mais

Para aprofundar o seu conhecimento sobre o tema, assista à aula *Língua Portuguesa Instrumental*, sobre o uso de inferências textuais, com a professora Helena Feres Hawad (UERJ).

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sp6Uk6ELQkE>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Também recomendamos a leitura do artigo *Linguagem e Cognição: os (des)encontros entre a linguística e as ciências cognitivas*, escrito por Edwiges Maria Morato e Ingedore Villaça Koch.

Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1699>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

Sem medo de errar

Como vimos no decorrer desta unidade, o texto não é um amontoado de palavras, frases e parágrafos. Ele possui elementos linguísticos, os quais nós selecionamos e ordenamos, a fim de que, na interação entre os sujeitos, o eu que escrevo/falo e o outro que me lê/escuta, haja a depreensão dos conteúdos semânticos. Mas, para que esses conteúdos possam ser compreendidos, é preciso ativar as estratégias cognitivas.

Portanto, o sentido só pode ser estabelecido na interação entre dois conhecimentos: o linguístico e o de mundo. Nesse caso, teremos de considerar o contexto cultural de que fazemos parte, pois ele influenciará a nossa compreensão do texto.

Na canção do Chico Buarque, desde o título catafórico *Cotidiano*, vai se construindo, por meio das figuras discursivas, uma situação que nos remete às ações que podem acontecer no nosso dia a dia. Ao nos depararmos com o título já ativamos no cérebro tudo aquilo que

sabemos sobre o cotidiano, sobre as ações e as situações que são presentes na nossa vivência corriqueira.

A mulher acorda o marido às seis horas da manhã, sorri e dá um beijo. Ela o espera no portão no final do dia, eles se beijam e dormem juntos e, no outro dia, a rotina recomeça. Lemos: “Todo dia ela faz tudo sempre igual / Me sacode às seis horas da manhã/ Me sorri um sorriso pontual / E me beija com a boca de hortelã” (HOLLANDA, 1971) . Veja que há diversos **frames** de uma situação familiar, de um casamento: temos o cenário da casa, o café da manhã juntos, a troca de carícias, as juras de amor etc.

Temos também os **esquemas** que constroem uma rotina de um marido que trabalha fora: acordar às seis horas da manhã, tomar café da manhã, ir trabalhar, almoçar, voltar do trabalho, jantar etc., veja que eles são ordenados por uma progressão temporal (manhã, tarde e noite).

Há as ações que são esperadas de uma boa esposa, ao modo tradicional e machista, tais como esperar o marido voltar do trabalho, estar arrumada e com bom hálito, ser carinhosa, cuidar do marido etc. São as construções estereotipadas do étnos discursivo e que configuram o que chamamos de **scripts**, uma espécie de ações esperadas que compõem o papel daquele ator.

A grande genialidade dessa canção é que ao construir a rotina de um casal, em uma ordem temporal, na qual todas as coisas parecem se encaixar perfeitamente e a família parece ser bem-sucedida, a letra diz exatamente o contrário: o ator marido se sente preso e torturado por essa sua rotina diária, o que fica claro pela repetição do “Todo dia ela faz tudo sempre igual” e outras marcações linguísticas do tipo “como era de se esperar”, “Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar” (HOLLANDA, 1971).

Ele deseja quebrar essa rotina e mudar sua situação “Todo dia eu só penso em poder parar / Meio-dia eu só penso em dizer não” (HOLLANDA,1971), mas por motivos de força maior, ele não pode “Depois penso na vida pra levar/ E me calo com a boca de feijão” ((HOLLANDA, 1971). Só podemos compreender o sentido da letra porque mobilizamos esse conhecimento de mundo prévio que possuímos. Sabemos, por exemplo, que alguém que está feliz com o seu cotidiano não tem o desejo de mudá-lo. E se alguém quer mudar algo e não pode, ele está sendo oprimido por alguém ou por uma

situação para que continue como está.

Se considerarmos que essa canção faz parte do álbum *Construção*, lançado em 1971, podemos inferir, pelo contexto sócio-histórico e político da época e pelo contexto do álbum todo, que se trata de uma referência implícita à ditadura e à repressão do governo, uma vez que mostra um cotidiano aparentemente bem-sucedido e com sujeitos felizes em seus papéis, quando na verdade, a situação é de opressão.

A partir disso, podemos inferir também os planos, um sujeito que quer mudar sua rotina – seja na leitura da rotina familiar, seja na leitura de um contexto político-social de repressão –, mas não altera, porque sabe que não pode fazê-lo. O ator sabe que deve agir de determinada forma (exemplo: não ousar mudar a rotina, continuar praticando todas aquelas ações esperadas dele, manter o casamento, manter-se no anonimato, trabalhar para sustentar a casa, dormir com sua esposa, manter-se em silêncio sobre seus desejos etc.) naquele contexto especificamente, de acordo com aquilo que se espera de alguém em sua posição.

Avançando na prática

Assistindo *reality shows* de resistência

Descrição da situação-problema

Imagine que você está assistindo televisão com a sua família. Depois de alguma discussão para chegar a um consenso sobre o que assistir, vocês escolhem ver um programa no formato *reality show*, com várias pessoas participando de provas de resistência física ao vivo.

Ao notar que uma participante estava exausta e desmaiava ao vivo, sua mãe ficou muito assustada e perguntou qual era o objetivo do programa. Acostumada a ver programas de culinária e novelas, ela não compreendia por que os participantes estavam em pé sob o sol, sem água e comida.

Após explicar o formato do programa, ela compreendeu que as provas desse tipo eram comuns ao gênero televisivo e

que o participante que aguentasse maior tempo na prova seria considerado o vencedor, motivo pelo qual todos estavam tentando resistir o máximo que podiam.

Qual conhecimento sua mãe não tinha para compreender o contexto do programa? Nesse caso, como esse conhecimento é adquirido? Ter experiência assistindo a programas desse gênero faria alguma diferença para compreender o objetivo da prova?

Resolução da situação-problema

A mãe não tinha conhecimento de mundo referente ao gênero daquele tipo de programa de televisão. Caso ela tivesse experiência em assistir a programas do tipo, provavelmente recuperaria na sua memória *frames* relacionados ao assunto e reconheceria o contexto referente ao gênero. Logo, quanto mais programas de um determinado gênero a pessoa assiste, mais ela consegue identificar as relações ali estabelecidas, o objetivo do programa, a linguagem utilizada, o formato de edição etc. O mesmo acontece com a leitura: quanto mais diversificados são os gêneros que lemos e quanto mais tempo dedicamos a essa atividade, maior é o nosso conhecimento sobre esses gêneros; a leitura se torna cada vez mais fácil e compreendemos melhor o que lemos.

Faça valer a pena

1. Os modelos mentais ativados no processo da leitura possibilitam a compreensão do sentido de um texto dentro de um contexto específico. Os modelos são apreendidos durante a vida e são determinados pelo contexto sociocultural em que estamos inseridos.

Quais são os principais modelos cognitivos estudados nesta seção?

- a) Scripts, roteiros, esquemas e planos.
- b) Planos, esquemas textuais, roteiros e *frames*.
- c) *Frames*, scripts, planos e esquemas.
- d) Scripts, *frames*, enquadramentos e planos.
- e) Planos, roteiros, scripts e enquadramentos.

2. Ao ler um texto, o leitor faz hipóteses, previsões, reconhece informações, acrescenta outras que não estão no texto, mas que fazem parte do seu conhecimento prévio, adquirido durante toda a sua vida.

A qual tipo de conhecimento refere-se o trecho lido? Escolha a alternativa que explica corretamente o conceito.

- a) Trata-se de todo conhecimento linguístico e de mundo que armazenamos na memória.
- b) Refere-se, exclusivamente, ao conhecimento de mundo que somente algumas pessoas têm.
- c) Diz respeito somente ao conhecimento gramatical que temos na memória desde que nascemos.
- d) Trata-se do conhecimento linguístico-discursivo que todo falante desenvolve ao longo da vida.
- e) Refere-se ao conhecimento de mundo que somente os falantes mais escolarizados possuem.

3. Para compreender um texto, no processo da leitura, usamos algumas habilidades sociocognitivas. Desse modo, fazemos o uso de três sistemas do conhecimento.

Considere os tipos de conhecimento listados a seguir:

- I. Conhecimento linguístico.
- II. Conhecimento cognitivo.
- III. Conhecimento enciclopédico.
- IV. Conhecimento relacional.
- V. Conhecimento dicionarístico.
- VI. Conhecimento interacional.

Dentre os conhecimentos listados, aqueles que correspondem aos três sistemas do conhecimento mencionados no trecho são:

- a) I, III e IV.
- b) II, III e IV.
- c) I, II e V.
- d) I, III e VI.
- e) I, IV e VI.

Referências

- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1999
- BARTHES, R. Verbete "Texte". **Encyclopaedia Universalis**, 1974
- BRANDÃO, H. H. N. **Analisando o Discurso**. (USP). 2005. Museu da Língua Portuguesa. <<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/?p=40>>. Acesso em: 16 ago. 2017.
- BÜHLER, K. **Sprachtheorie**: die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer, 1982.
- CHAROLLES, M. **Coherence as a principle of Interpretability of Discourse**. *Text*, 3, 1983, p. 71-98.
- CORDEIRO, I. C. Argumentação e leitura: a importância do conhecimento prévio. Encontro científico do curso de letras, 2005, 3. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2005_g/2005/textos/005.html>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- COSTA, D.; SALCES, C. D. de. **Leitura e produção de textos na universidade**. Campinas: Alínea, 2013.
- FÁVERO, L. Leonor. **Coesão e Coerência Textuais**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- HALLIDAY, M. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.
- HARTMANN, P. Texts als linguistisches objekt. In: STEMPEL, W. (ed.). **Beitrag zur textlinguistik**, Munchen: Fink, 1971, p. 2-29.
- HOLLANDA, C. B. de. Cotidiano. Intérprete: Chico Buarque de Hollanda. In: HOLLANDA, C. B. de. **Construção**. [S.l.] Phonogram/Philips. p. 1971. 1 CD. faixa 2.
- HYMES, D. **Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1974.
- HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- EDUCAÇÃO | NÚCLEO DE VÍDEO SP. **Ingedore Koch e Vanda Elias**. Disponível em: <<https://youtu.be/4O9BY4nG6eA>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- KOCH, I; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.
- ISENBERG, H. **Der Begriff "Text" in der Sprachtheorie**. Deutsche Akademie zur Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsgruppe
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1970.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. **Introdução à linguística textual**: trajetórias e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- _____. *Linguística textual: retrospecto e perspectivas*. Alfa, São Paulo, 41. 1997a, p.67-78.
- _____. *Linguística textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch*. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [S.l.], vol. 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/117442/mod_resource/content/1/ENTREVISTA%20INGEDORE%20VILLA%C3%87A%20KOCH%20-%20REVEL%20\(1\).pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/117442/mod_resource/content/1/ENTREVISTA%20INGEDORE%20VILLA%C3%87A%20KOCH%20-%20REVEL%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997b.
- LANG, E. *Über einige schwierigkeiten beim postulieren einer Text-grammatik*. In: CONTE, E. **La linguistica textuale**. Milano: Feltrinelli Economica, 1971.
- LEFFA, V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Flagra, 1996.
- LÍNGUA Portuguesa Instrumental: Texto e contexto, a inferência no processo de leitura. Cederj: Pedagogia: UERJ, **YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sp6Uk6ELQkE>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- LYONS, J. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- LOBATO, M. D. **Quixote das crianças**. 27.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.
- MORATO, E.; KOCH, I. G. V. *Linguagem e cognição: os (des)encontros entre a Linguística e as Ciências Cognitivas*. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 85-91, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1699>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- NEVES, D. A. *Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação*. **Ciência da informação**, Brasília, v. 35, n.1, p. 39-44, 2006.
- PETÖFI, J. *Zu einer Grammatischen Theorie sprachlicher Texte*. In: **Lili**, ano 2, fasc. 5, 1973, p. 31-58.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHMIDT, S. J. T. **Problem der sprachlichen kommunikation**. Munchen, Wilhelm Fink, 1973.
- VAN DIJK, T. A. **Text and Context**. London: Longman, 1977.
- WEINRICH, H. **Tempus: besprochene und erzählte Welt**. Stuttgart: Klett, 1964.

Fatores de textualidade

Convite ao estudo

Iniciamos mais uma unidade e estamos prestes a conhecer os fatores de textualidade, isto é, as características que fazem o texto ser reconhecido como tal. Na unidade anterior, percorremos juntos um longo caminho pelas noções de texto; vimos o conceito de texto para diversas disciplinas das ciências humanas, conhecemos mais de perto a história da linguística textual, verificamos os fatores que nos ajudam a atribuir sentido a um texto.

Você se lembra das três fases da linguística textual que estudamos? A análise transfrástica, as gramáticas textuais e a linguística dos textos. Observamos que cada uma delas foi influenciada por teorias da Linguística que estavam em voga naquele momento e que determinaram o rumo dos estudos do texto como um todo.

Nesta unidade, continuaremos avançando nos estudos sobre o texto e veremos como ele se organiza. Aprenderemos sobre a coesão, a coerência, a intertextualidade, a focalização, as metarregras e muito mais. Compreenderemos como todos esses fatores afetam o nosso modo de ler e produzir os textos escritos. Para dar conta de tudo, separamos a nossa unidade em três etapas: os fatores de textualidade, os fatores de contextualização e as metarregras de coerência.

Ao final desta unidade, você será capaz de identificar quais são os fatores de textualidade e de contextualização e será capaz de reconhecer e utilizar tais mecanismos em seus próprios textos. Você também será capaz de apontar, quando for o caso, a ausência de um desses fatores no texto que está corrigindo ou

produzindo. Parece muito, não é mesmo?

Para que esse caminho seja mais suave e prazeroso, vamos nos aventurar em uma nova narrativa dentro do contexto de aprendizagem, com Simone, aluna do sétimo semestre do curso de Letras. Como você pode imaginar, ela é uma aluna muito esforçada e adora o curso!

Neste ano, ela conseguiu um estágio, em um cursinho pré-vestibular da sua cidade, como corretora de redações, o que representa uma grande oportunidade para que ela possa entrar em contato com as produções textuais de alunos do ensino médio e colocar em prática tudo que aprendeu em suas aulas de Linguística.

A organização da aula funciona da seguinte forma: a Simone ministra as aulas de Língua Portuguesa e, em seguida, os alunos devem produzir redações sobre temas diversos, as quais passarão pela correção de duas plantonistas estagiárias, sendo uma delas a própria Simone e a outra, a Leandra, sua colega do curso de Letras. Para que o processo de correção seja justo, caso haja uma divergência grande na nota dada pelas duas plantonistas, a redação deve ser encaminhada para a professora titular de Língua Portuguesa para que tenha uma terceira avaliação.

Simone está bastante ansiosa para começar o estágio. Como será que ela se sairá nesse seu primeiro desafio em contato com os alunos? Estamos ansiosos para saber todos os desdobramentos dessa história.

Seção 2.1

Características do texto

Diálogo aberto

Conhecemos, no início desta unidade, Simone, uma estudante de Letras que está estagiando como corretora de redação em um cursinho pré-vestibular. Em seu primeiro plantão, Simone ficou responsável por corrigir as redações dos alunos matriculados no terceiro ano, das salas A e B. Ela percebeu que dois alunos haviam copiado trechos idênticos, sem colocar aspas e referências, de outros textos já existentes e encontrados facilmente na internet. Os alunos entregaram as redações para as monitoras como sendo inteiramente de autoria deles.

Simone não teve dúvidas e zerou as duas redações, escreveu plágio em letras garrafais no cabeçalho das folhas. Leandra deu nota 8,0 para a primeira redação e 9,0 para a segunda, já que para ela não havia evidência de plágio e sim de intertextualidade. Ela argumentou que os alunos haviam usado outros textos como inspiração, mantendo um diálogo direto com eles e que isso estava claro em suas produções. Sem que as estagiárias entrassem em um acordo, as redações foram encaminhadas para a professora titular da turma e ela precisa decidir se as redações contêm plágio ou tratam-se de um caso de intertextualidade.

Se você fosse a professora da turma, quais critérios usaria para diferenciar um caso de intertextualidade do plágio nas redações da sua turma? A cópia de trechos idênticos pode ser vista como intertextualidade? Ou Simone estava certa quando considerou os casos como plágio?

Não pode faltar

Agora que você já sabe o que é um texto, podemos nos perguntar: quais são os fatores que fazem um texto ser de fato um texto? O que separa um mero amontoado de frases e palavras de um texto em si?

Talvez você já tenha arriscado alguns palpites, mas para que você possa compreender melhor essas perguntas, vamos estudar alguns

fatores de textualidade e entender como eles são articulados na organização do texto e permitem, assim, a construção do sentido. O primeiro desses fatores é a coerência.

2.1.1 Coerência

Sabemos que há uma relação muito estreita entre a linguagem e a cognição; para Kock (2009, p. 32), “não há possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos”. Essa afirmação coloca a linguagem como uma importante mediadora na interação entre o mundo biológico e o mundo sociocultural.

Podemos dizer que, a partir dos estudos sociocognitivos, a coerência é compreendida como o resultado de uma atividade de processamento cognitivo. Portanto, diferentemente do que muitas pessoas acreditam, a coerência não pode ser apontada em um local específico do texto, ela é da ordem do “processo” de construção do sentido e perpassa todo o texto.

A coerência é concebida na relação comunicacional estabelecida pelos sujeitos, ela é um processo tanto da interação social quanto dos domínios cognitivos e linguísticos, o que nos leva a falar em “estudos sociocognitivos”.

Marcuschi (2007) define a coerência como algo totalmente dinâmico, isso porque o autor acredita que ela aconteça muito mais na mente dos interlocutores do que propriamente no texto. Perceba que nessa concepção de coerência, temos em evidência o sociocognitismo e o conceito interacional. A coerência “é o que deve acontecer quando introduzimos um certo objeto de discurso e depois pretendemos prosseguir com ele naquele discurso” (MARCUSCHI, 2006, p. 17).

Para o teórico, a coerência diz muito sobre como nós construímos o sentido em nossos textos. É por meio das conexões estabelecidas entre as partes do texto, entre o texto e os conhecimentos de mundo e a partir da configuração e do funcionamento das práticas comunicativas que a coerência é construída.

Nesse sentido, a linguística textual tem como interesse as “operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e

controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Charolles (1983) explica que, sendo a coerência uma questão de interpretabilidade do discurso, nenhum texto pode ser acusado de ser totalmente incoerente, isso porque, em algum contexto, determinada organização de ideias pode fazer sentido. Lembra-se do contexto estudado na unidade anterior? A coerência só pode ser validada dentro de um contexto, porque como já estudamos, o sentido emerge no texto a partir do contexto.

Em uma charge do cartunista Sinfrônio, é colocada em evidência um dos principais problemas sociais do Brasil. Nela, aparecem dois personagens: uma bala perdida e um homem desesperado fugindo dela. A personagem “bala” diz: “O senhor pode me ajudar? Estou meio perdida”.

Para que se compreenda tal charge, é preciso conhecer a realidade da violência no Brasil, principalmente em grandes centros, como o Rio de Janeiro. Um escocês que nunca veio ao Brasil e nunca ouviu falar sobre os casos de balas perdidas e violência nas cidades do país ou em outros lugares semelhantes não poderia apreender o sentido de forma satisfatória. Para ele, possivelmente a relação sincrética estabelecida pelo texto verbal e a imagem soaria incoerente.

Nesse sentido, Koch e Travaglia (1995, p. 37) nos lembram que:

o texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, recursos linguísticos etc. Caso contrário, será coerente.



Estamos caminhando para entender como o sentido emerge da interação entre os sujeitos e o texto. Portanto, o último é o espaço da interação, onde os interlocutores se constroem mutuamente. Partindo desse pressuposto, a coerência não poderia ser pensada de outra forma que não fosse como um processo, ela é sempre construída pela interação entre os sujeitos. Cabe lembrar que, na compreensão de um texto, nós mobilizamos estratégias de ordem

textual, interacional e sociocognitiva para que possamos apreender a significação. Dessa forma, a coerência está atrelada a todos esses fatores; um texto é coerente em um contexto x, mas talvez não o seja em um contexto y, o que não nos permite pensar que a coerência esteja no texto em si.

Nessa direção, Koch (2003, p. 91) nos diz que a coerência não está “a priori no texto, mas é construída pelos **co-enunciadores** na **interação**, na dependência da intervenção de uma complexa rede de fatores de ordem **cognitivo-discursiva** e **sócio interacional**”.

2.1.2 Coesão

Quando falamos em coesão, nos interessa olhar mais de perto as concatenações frásicas, as quais podem ocorrer de diversas formas, por exemplo, por meio da referência e da substituição, da reiteração, do uso de hiperônimos e hipônimos, etc.

Podemos defini-la, nas palavras de Koch (2001, p. 35), como o fenômeno que diz respeito “ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”. Você estudará mais sobre a coesão textual na Unidade 3 deste material didático.

2.1.3 Situacionalidade

Um outro fator de textualidade é a situacionalidade. Ela é a responsável por adequar um texto a uma dada situação ou contexto, pelo qual o sentido será conduzido, o que nos explica porque ao usar de forma inadequada certos elementos coesivos, um texto pode parecer desajustado para um determinado contexto.

Na situacionalidade, o texto é resultado de toda a situação em que está inserido. Para que isso fique mais claro, imagine que você chegue a um evento científico de Linguística para fazer uma comunicação sobre seu projeto de pesquisa de iniciação científica usando chinelo, roupa de praia e um chapéu. Provavelmente, todos ali presentes estranhariam a sua forma de se vestir, não é mesmo? Isso acontece porque você não considerou a situação na hora de escolher as roupas para se vestir naquele momento e não observou as regras básicas de como se apresentar em um evento desse tipo. O mesmo também

acontece na língua: temos de adequar a nossa forma de dizer para cada situação.

Se você está passeando com seus amigos ou família, provavelmente faz certas escolhas linguísticas que não faria em outro ambiente, como as gírias, que não são adequadas para um momento mais formal. Você não poderia usar gírias na escrita do seu trabalho final para a disciplina de Linguística sem que haja uma justificativa plausível para tal escolha. Esse exemplo deixa claro como o contexto ou situação interfere na coerência do texto.



Refleta

Você já percebeu que fazemos escolhas linguísticas variadas para nos comunicar em cada grupo social diferente que participamos? Falamos com nossa família de um jeito, com o(a) companheiro(a) de outro, com os amigos de uma outra forma, que pode ser diferente para cada amigo, dependendo do grau de intimidade da amizade.

Quais exemplos você poderia citar do seu dia a dia? Você fala com seu chefe, com sua mãe, com seu melhor amigo, com um desconhecido na rua da mesma forma?

2.1.4 Informatividade

Ao longo da vida, temos experiências com diversos textos e, quanto mais lemos, mais acumulamos experiências. Temos uma espécie de caixinha mental onde guardamos todo esse conhecimento obtido por meio das nossas experiências linguísticas.

Uma pessoa que lê muito tem mais experiências com o texto e conseqüentemente ela reconhece mais padrões e tem mais informações, logo é mais difícil que um texto a surpreenda. Uma pessoa que tenha pouco conhecimento sobre determinado assunto ou que leia muito pouco terá menos informações e menos experiências com o texto e será mais fácil de ser surpreendida.

O grau de informatividade de um texto depende muito do conhecimento do leitor (o enunciatário). Um aluno de Letras, ao ler um artigo de Física que use apenas jargões próprios da área, consideraria o texto pouco informativo, porque, ao não dominar tais jargões e os seus conceitos, esse aluno não consegue apreender muitas informações do artigo. Podemos dizer, então, que tal texto

apresenta baixa informatividade para esse leitor em específico, mas pode ser considerado de alta informatividade para um pesquisador da área de Física.

Portanto, quanto mais um texto é previsível quanto ao nível das informações e conhecimentos, menos informatividade ele apresenta. A informatividade está ligada ao grau de previsibilidade de um determinado texto: se ele não apresenta nada de novo, ele é totalmente previsível.

Se dissermos:

Maria é uma mulher.

Maria é cabeleireira e corta cabelos.

Maria tem um próprio salão de beleza no Meyer.

Veja que a primeira frase apresenta pouca informatividade, sabemos que o nome Maria é atribuído ao gênero feminino, estamos acostumados com isso. Conforme acrescentamos informações sobre Maria, maior é o grau de informatividade. Esse fator também pode ser percebido com a quebra da previsibilidade, se disséssemos, por exemplo, que Maria não é uma mulher. Consideraríamos essa informação muito relevante, porque ela não fazia parte do conhecimento cristalizado em nossa caixinha de experiências.

2.1.5 Intertextualidade

Um texto não se relaciona somente com os sujeitos, ele também se relaciona com outros textos já produzidos. Um texto é sempre originado a partir de outros e pode manter relações mais diretas ou não com esses outros textos. Kristeva (2005, p. 64) chegou a afirmar que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto”, ao falar sobre os estudos bakhtinianos.



Assimile

A ideia de intertextualidade está presente também na obra de Barthes, por meio do termo “intertexto”. Para o semiólogo, todo o texto é um intertexto, porque outros textos se fazem ali presentes, sob diferentes formas.

Fica mais fácil entender a intertextualidade quando lemos estas palavras do semiólogo:

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes neles, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. (BARTHES, 1974)



A intertextualidade pode ser do tipo amplo, quando encontramos a presença de discursos em outros textos, o que recebe também o nome de interdiscursividade, e é bastante estudada pela Análise de Discurso de linha francesa.

Por outro lado, quando dentro de um texto temos outro texto inserido, que seja parte da nossa memória coletiva ou social, dizemos que estamos lidando com um caso de intertextualidade stricto sensu. Se o autor cita o outro texto, trazendo a fonte do intertexto, temos uma intertextualidade explícita. A implícita é o contrário, quando não é citado e espera-se que o leitor reconheça a fonte, utilizando a sua memória discursiva.

A paráfrase e a paródia são dois tipos de intertextualidade. A primeira recupera o texto original para acrescentar um novo sentido ou mesmo reafirmar o que já tenha sido dito. A segunda tem um caráter contestatório, ela rompe com as ideias do texto original e leva o leitor a refletir sobre tais verdades, usando muitas vezes o humor para isso. Enquanto a paráfrase retoma principalmente o conteúdo do texto original, a paródia tem a preferência pela forma (a estrutura linguística).

Veja estes exemplos empregados por Sant’Anna (2002, p. 23):

Texto original: *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá,
As aves que aqui gorjeiam
Não gorjeiam como lá.

Paráfrase: *Europa, França e Bahia*

Meus olhos brasileiros se fecham saudosos
Minha boca procura a ‘Canção do Exílio’.
Como era mesmo a ‘Canção do Exílio’?

Eu tão esquecido de minha terra...
Ai terra que tem palmeiras
Onde canta o sabiá!
(Carlos Drummond de Andrade)

Paródia: *Canto de regresso à pátria*

Minha terra tem palmares
onde gorjeia o mar
os passarinhos daqui
não cantam como os de lá.
(Oswald de Andrade)

Entre o texto original de Gonçalves Dias e a paráfrase feita por Drummond, há a confirmação da saudade da terra natal, ambos compartilham do mesmo conteúdo. Já no texto de Oswald de Andrade, a referência ao texto original, por meio da repetição da estrutura linguística, serve como uma crítica ao contexto histórico e social da própria terra natal, o que fica evidente em “palmares” em lugar de “palmeiras”.

Para que o leitor reconheça a presença de elementos intertextuais, ele precisa conhecer o texto fonte, e isso depende muito do conhecimento linguístico e de mundo do leitor. Se isso não acontece, a compreensão do texto pode ser prejudicada.

Fiorin e Savioli (1998, p. 20) ressaltam que:

Veja um outro exemplo de intertextualidade:



[...] quanto mais se lê, mais se amplia a competência para apreender o diálogo que os textos travam entre si por meio de referências, citações e alusões. Por isso cada livro que se lê torna maior a capacidade de apreender, de maneira mais completa, o sentido dos textos.



Na canção *Bom conselho*, de Chico Buarque, o enunciador usa diversos provérbios populares, que fazem parte da memória coletiva e social, para invertê-los e até questioná-los, construindo um novo texto.

Bom Conselho

(Chico Buarque)

Ouça um bom conselho

Que eu lhe dou de graça

Inútil dormir que a dor não passa

Espere sentado

Ou você se cansa

Está provado, quem espera nunca alcança

Venha, meu amigo

Deixe esse regaço

Brinque com meu fogo

Venha se queimar

Faça como eu digo

Faça como eu faço

Aja duas vezes antes de pensar

Corro atrás do tempo

Vim de não sei onde

Devagar é que não se vai longe

Eu semeio o vento

Na minha cidade

Vou pra rua e bebo a tempestade

Na estrofe “inútil dormir que a dor não passa” há uma intertextualidade com o provérbio “uma boa noite de sono combate os males”. E “está provado, quem espera nunca alcança” com o provérbio “quem espera sempre alcança”. Outros provérbios que aparecem por meio da intertextualidade são “faça o que eu digo, não faça o que eu faço” (“faça como eu digo, faça como eu faço”), “pense antes de agir” (“aja duas vezes antes de pensar”), “devagar se vai longe” (“devagar é que não se vai longe”) e “quem semeia vento, colhe tempestade” (“eu semeio o vento [...] vou pra rua e bebo a tempestade”).

Figura 2.1 | Propaganda da Bom Bril



Fonte: <<http://files.ensinointerdisciplinar.webnode.com/200000055-6c4066e322/Imagem1.jpg>>. Acesso em: 31 maio 2017.

Figura 2.2 | *Mona Lisa*, Leonardo Da Vinci



Fonte: <<http://files.ensinointerdisciplinar.webnode.com/200000055-6c4066e322/Imagem1.jpg>>. Acesso em: 31 maio 2017.

No comercial do produto Mon Bijou, da marca Bom Bril, aparece um ator vestido com trajes, penteado, pose, expressão e cenário que lembram a obra do pintor Leonardo Da Vinci, *Mona Lisa*, exposta no Museu do Louvre. Na legenda também podemos ler: "Mon bijou deixa sua roupa uma perfeita obra-prima" em referência à tela do pintor. O telespectador que já viu em algum momento reproduzido o quadro de Da Vinci vai reconhecê-lo e atualizar a sua leitura do comercial, enriquecendo a sua interpretação.

2.1.6 Intencionalidade

Todo texto carrega uma intencionalidade. Quando escrevemos um e-mail para o professor da disciplina, temos uma intenção com aquele e-mail, seja solicitar uma revisão da nota, pedir mais materiais de estudo, avisar sobre uma possível ausência na próxima aula, etc.

O leitor é um agente ativo, ele ajuda na constituição do texto ao se esforçar para captar a intenção do autor ao escrever dessa ou daquela forma e construir, assim, uma coerência e um sentido para o texto. A intencionalidade não é um atributo apenas do autor, mas de todos os sujeitos envolvidos na situação de comunicação.

2.1.7 Aceitabilidade

O fator de textualização da aceitabilidade prevê que a linguagem seja interacional, que haja um jogo interativo da linguagem, do qual os interlocutores participem e, somente com a sua participação, o texto pode ser constituído. Grice (1975) propôs o princípio da cooperação, em que um falante interage utilizando algumas regras universais, as quais têm o propósito de manter o discurso e a comunicação efetivos.

Podemos defini-la como "a contraparte da intencionalidade. Ela diz respeito à atitude cooperativa do leitor/ouvinte de interpretar, atribuir sentido àquilo que está lendo ou ouvindo, aceitando-o como coerente" (COSTA; SALCES, 2013, p. 49).

Você acabou de estudar os sete fatores de textualidade: a coerência, a coesão, a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade. Com toda essa informação, fica muito mais fácil pensar na constituição do texto enquanto tal.



Video: *Os fatores de textualidade* – Canal Linguística Descomplicada.

Disponível em: <<https://youtu.be/cFCkn5SfHKA>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Sem medo de errar

A professora responsável pela turma precisa considerar que, na intertextualidade, o texto está em diálogo com a fonte, criando novos sentidos, reatualizando as informações. A intertextualidade é sempre dinâmica e enriquece o texto. Já no plágio, a cópia de estruturas ou ideias idênticas não suscita nenhum diálogo, só quer fazer crer que o texto de outrem seja de sua própria autoria.

Portanto, se os trechos das redações dos alunos são meramente uma cópia com a intenção de falsificar a autoria, eles não podem ser considerados como um caso de intertextualidade.

Nesse caso, a professora deve:

- I. Identificar os trechos semelhantes.
- II. Avaliar a intenção dos autores ao fazer uso de tais trechos.
- III. Reconhecer se há citações (diretas ou indiretas), menção ao texto original ou cópia (integral ou parcial) de trechos de outrem.

A discussão sobre o plágio é bastante ampla e não nos cabe discuti-la em sua integridade aqui, porque ela abrange não somente a cópia de construções frasais, mas de ideias e conceitos.

Podemos, no entanto, dizer que, no caso da intertextualidade, haverá de forma explícita ou implícita uma relação com a obra original, que pode ser por meio de uma menção ou pelo uso de figuras discursivas semelhantes, por exemplo. Por outro lado, se há apenas uma cópia fiel, mesmo que parcial, de determinados trechos e ideias de outra pessoa, sem que haja uma referência explícita ou implícita à obra original, o texto é considerado como plágio.

Faça valer a pena

1. Os fatores de textualidade são os elementos responsáveis para que o texto seja reconhecido como um texto e não como uma combinação aleatória de palavras e frases.

Quais são os fatores de textualidade? Assinale a alternativa correta.

- a) Informatividade, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade e referencialismo.
- b) Coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade e intertextualidade.
- c) Intertextualidade, coerência, informatividade, situacionalidade, coesão e referencialidade.
- d) Referencialidade, coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intencionalidade e sequencialidade.
- e) Coesão, coerência, situacionalidade, intertextualidade, aceitabilidade, plágio, referencialidade e informatividade.

2. Enquanto a coerência age em um nível macrotextual, a coesão...

Complete a afirmação com a alternativa correta:

- a) é também macrotextual, mas, de forma diferente da coerência, ela só diz respeito aos componentes do discurso.
- b) está no nível microtextual, porque ela se importa com os conteúdos gerais do texto, não com as partes.
- c) não existe em nível textual. Sabemos que somente a coerência é um fator de textualidade considerado.
- d) se localiza no nível microtextual e sua importância está em como os componentes do texto estão ligados entre si.
- e) tem grande relevância para a constituição do texto, porque ela é responsável pela intertextualidade.

3. O sentido emerge da interação entre sujeitos e textos, portanto o texto é o espaço da interação, em que os interlocutores se constroem. Partindo desse pressuposto, a coerência não poderia ser pensada de outra forma que não fosse como um processo, ela é sempre construída por essa interação dos sujeitos entre si e destes com o texto.

O que podemos dizer sobre a compreensão de um texto a partir dessa afirmação?

a) A compreensão é da ordem textual e diz respeito aos elementos gramaticais presentes no enunciado.

b) O texto não pode ser interacional, porque, na compreensão de um determinado enunciado, o que vale são os conteúdos gramaticais e lexicais ali presentes.

c) A compreensão de um texto exige uma interação entre o autor e o texto escrito, a fim de que ele possa compreender suas exigências.

d) O leitor é desconsiderado no processo de compreensão de um texto e a coerência é dada pela relação que se estabelece no interior do enunciado discursivo.

e) Na compreensão de um texto, nós mobilizamos estratégias de ordem textual, interacional e sociocognitiva para que possamos apreender a significação.

Seção 2.2

Fatores de contextualização

Diálogo aberto

Lembra-se da Simone, a aluna do curso de Letras que está estagiando como corretora de redações em um cursinho pré-vestibular? Nesta semana, os alunos leram vários contos maravilhosos e tiveram de fazer um texto narrativo para que pudessem exercitar a escrita e a criatividade.

Um deles escreveu um conto de terror, que pode ser resumido assim: um jovem escritor de São Paulo encontra um cadáver no banheiro de sua casa e, a partir disso, ele se vê envolvido em uma série de acontecimentos sobrenaturais.

O aluno escreve em seu texto que o jovem, quando encontra o cadáver, fica extático, porque não conseguia compreender como um corpo pudesse ter vindo parar dentro de sua casa. Além disso, ele estava com muito medo de ainda encontrar o assassino no local e ser também atacado.

Após ler a redação, Simone assinalou o termo “extático” e chamou o aluno para conversar no final da aula seguinte com a turma. Ela disse que o enunciado não era coerente com o contexto da narrativa, considerando a ambientação discursiva criada por ele. Um jovem em dadas circunstâncias, e dentro do contexto daquela narrativa em específico, não ficaria extático diante do cadáver.

O aluno respondeu que não entendia por que isso era incoerente, uma vez que ele mesmo teria a reação de ficar parado, mudo, sem saber como agir diante de uma situação como essa. Foi nesse momento que Simone percebeu qual era o problema.

Como podemos compreender essa situação comunicativa? O que Simone compreendeu após a explicação do aluno? Como foi possível que ela solucionasse esse problema?

Com base nos fatores de contextualização estudados nesta seção, qual deles se encaixa nessa situação em específico?

Não pode faltar

Nesta unidade, estamos estudando os fatores de textualidade. Na primeira seção, você foi apresentado aos principais fatores de textualidade: a coesão, a coerência, a situacionalidade, a informatividade, a intencionalidade e a aceitabilidade. Na Seção 2.2, nós estudaremos o fator da contextualização e entenderemos como ele é constituído no texto, por meio da consistência, da relevância, da focalização e do conhecimento compartilhado.

Os fatores de contextualização são os elementos necessários para que o texto seja ancorado em uma determinada situação comunicativa. Eles são essenciais para que um conjunto possa ser compreendido como um texto. Se estamos lendo uma carta, é esperado que nela contenha a assinatura do remetente, a data em que foi escrita, o local, etc. Veja que esses elementos contextualizam o conjunto de elementos na situação comunicativa própria do gênero carta.

A imagem a seguir trata de uma das mais famosas cartas da literatura inglesa, escrita por Virginia Woolf ao seu marido, na qual ela relata o motivo do seu suicídio.

Figura 2.3 | Carta de suicídio de Virginia Woolf

Tuesday.

Dearcut.

I feel certain that I am going mad again. I feel we can't go through another of those terrible times. And I want to escape this time. I begin to hear voices, & can't concentrate. I can't do anything during what seem the best thing to do. You have given me the greatest trouble & happiness. You have been in my way all that anyone could be. I don't think two people could have been happier till this terrible disease came. I can't fight it any longer, I know that I am spoiling your life that no husband ever could wish. And you will I know. You see I can't even write this properly. I don't know what I want to say or what I ought to say. I have been lately so busy with me - with my work. I want to say that -

Fonte: <<https://goo.gl/wGQv64>>. Acesso em: 5 maio 2017.

Como a carta foi escrita em um contexto de informalidade, da esposa para o próprio marido, ela não contém a identificação do remetente e do destinatário, mas eles podem ser recuperados por outros elementos textuais, tais como "querido" ("dearest") e "eu" ("I").

Como se trata de uma carta de suicídio, é importante que o destinatário saiba exatamente o dia em que ela foi escrita, se um dia antes, se um mês antes, na mesma semana... A autora deixa a marca temporal ("*Tuesday*") já na primeira linha do texto, como é comum encontrar em cartas. Não é preciso que ela especifique o dia do mês, uma vez que o remetente identificaria pelo dia da semana o dia do mês ao qual se refere.

O que faz o texto ser uma carta são os elementos que contextualizam o gênero, tais como o uso de primeira pessoa, o vocativo escolhido, o uso de uma variante informal da língua inglesa, o dia da semana em que foi escrita, o conteúdo tratado, etc. Todos esses elementos corroboram para que o texto seja contextualizado em uma situação comunicativa específica, nesse caso, a de uma carta de despedida.

Outros elementos devem ser considerados também no fator de contextualização, vejamos quais são:

2.2.1 Consistência

Para que um texto seja entendido como coerente, é preciso que haja a consistência. Isso quer dizer que cada enunciado de um determinado texto precisa parecer verdadeiro dentro do universo discursivo em que ele existe. Em outras palavras, dizemos que os enunciados não podem parecer falsos no mundo criado no texto.

Atenção: não nos referimos ao mundo natural, mas ao mundo discursivo, criado pelo e no discurso. Imagine que em um determinado conto o cachorro conversa com o seu dono. Sabemos que no nosso mundo real essa situação é impossível, porque os cães latem e não podem produzir os sons humanos, mas ela é possível de acontecer em um outro universo, no universo discursivo, criado pela linguagem.

Nesse universo criado por nós no texto, os enunciados não podem ser contraditórios ao ambiente. Se, no universo discursivo de um conto, a personagem está doente e não consegue levantar da cama, não podemos dizer que ela foi trabalhar. É preciso que todos

os enunciados do texto apresentem consistência para que sejam coerentes.

A consistência semântica permite que o leitor/ouvinte decodifique o conteúdo do enunciado e compreenda o significado da proposição sem ambiguidade. Um texto é considerado consistente quando seus enunciados são verdadeiros e solidários, isto é, se apoiam de forma mútua. Exemplo: Leandra não foi ao colégio hoje, pois estava passando muito mal.

2.2.2 Relevância

A coerência de um texto depende também que todo o texto seja, considerando seu conjunto de enunciados, relevante e interpretável. Trata-se de um tipo de relevância pragmática, que tem como objetivo garantir que o enunciado tenha relevância suficiente para o texto em que está inserido.

Se, na escrita do texto, desejamos mudar o tema (por exemplo, entre um parágrafo e outro ou entre um capítulo e outro) é necessário que essa intenção seja sinalizada por meio de uma contextualização apropriada e que os enunciados seguintes sejam relevantes. Sem tal sinalização, os próximos enunciados, que apresentam um tema diferente dos anteriores, tornar-se-ão irrelevantes para o contexto em que estão inseridos.

Podemos dizer, então, que informações fragmentadas em um texto prejudicam sua coerência, mesmo quando esses fragmentos possuem certo grau de coerência individualmente. Não basta, portanto, que todos os enunciados sejam coerentes, é preciso que eles dialoguem uns com os outros e estabeleçam um fator de relevância com o todo.

Antes de conhecermos os outros fatores de contextualização, a partir da consistência e da relevância, já podemos definir o que entendemos por coerência. A coerência é, nessa perspectiva, uma qualidade abstrata presente na constituição do texto, a qual permite que o ouvinte/leitor construa mentalmente um modelo de discurso. Marcuschi (2006, p. 17) define a coerência como "o que deve acontecer quando introduzimos um certo objeto de discurso e depois pretendemos prosseguir com ele naquele discurso".



Vejamos como a consistência e a relevância funcionam juntas na prática, garantindo a coerência textual:

1. Lave e coloque três maçãs para cozinhar.
- 2a. Coloque-as em uma panela de alumínio.
- 2b. Coloque-as em uma caixa de batons.
- 2c. Coloque cinco delas em uma panela de alumínio.
- 2d. Coloque-as antes um dia nas estrelas.
- 2e. Alumínio coloque em uma panela as.

O enunciado 2a é o único coerente, porque ele é semanticamente consistente e pragmaticamente relevante, considerando a construção textual e o nosso conhecimento de mundo. Nós podemos entender o sentido do enunciado 2a, ele é relevante para o texto e não é inconsistente com nada que foi dito antes. Podemos dizer: lave e coloque três maçãs para cozinhar em uma panela de alumínio.

No enunciado 2b, falta relevância para o contexto de fala em que ele está inscrito; o 2c não é semanticamente consistente, não podemos colocar cinco maçãs de três, ele é inconsistente com o enunciado 1.

O enunciado 2d é gramaticalmente correto, ao contrário do enunciado 2e, mas é semanticamente inconsistente, o que demonstra que mesmo quando um enunciado é gramatical na língua em que foi criado, ele precisa obedecer aos fatores de contextualização para que seja coerente.

2.2.1 Focalização

A focalização, como o próprio nome sugere, é o modo de ver o texto. Dizemos, portanto, sobre como quem fala/escreve focaliza determinados pontos do texto e como quem lê/ouve focaliza os mesmos pontos ou outros diferentes. Se há diferenças na focalização, poderemos ter problemas na compreensão e na coerência.

É preciso que o produtor forneça ao receptor pistas sobre a sua focalização, como no caso de homônimos, palavras que têm vários significados em diferentes contextos. É necessário que os interlocutores compreendam o sentido em que aquela palavra está sendo empregada naquele contexto específico de fala.

Se eu digo “traga-me a manga agora”, o ouvinte pode interpretar como I) a manga da blusa ou como II) a fruta, a depender se estou costurando uma roupa no meu ateliê ou se estou cozinhando um prato quando faço o pedido. Para que compreenda o que eu preciso, a qual das mangas estou me referindo, o ouvinte precisou ativar o seu conhecimento de mundo sobre o contexto em que estamos inseridos e atualizar o sentido de manga que estava sendo focalizado quando produzi o enunciado.

A focalização requer que todas as ideias do texto se voltem para a manutenção do tema, mesmo as ideias secundárias. Esse movimento permite o estabelecimento da unidade temática e contribui para o processo da coerência.



Assimile

O título do texto funciona como uma estratégia de focalização, já que ele seleciona os conhecimentos de mundo dos interlocutores e deixa o receptor com expectativas sobre o que vai ler no texto. É o caso, por exemplo, do conto *A menina de Lá*, de Guimarães Rosa, presente no livro *Primeiras Estórias*. Ao ler o título do conto, você já espera que a narrativa seja focalizada em uma menina e já se prepara para compreendê-la como um ator pertencente ao espaço do lá, uma dimensão diferente do “aqui”, que será construído na enunciação.

O próprio nome do autor já é também uma estratégia de focalização, porque faz com que o leitor tenha certas expectativas sobre o estilo, a abordagem do texto, a temática, a linguagem, etc.

2.2.4 Conhecimento compartilhado

Quando estamos caminhando no parque e encontramos um velho conhecido, que não vemos há anos, na tentativa de manter um diálogo, nós costumamos falar sobre as lembranças do passado, sobre o tempo (chuvoso, ensolarado, nublado...), sobre nossas famílias e amigos em comum. Fazemos isso porque precisamos encontrar assuntos que sejam de conhecimento de ambos, isto é, o conhecimento compartilhado. Essa é uma estratégia usada para que a conversa flua naturalmente.

Se se introduz uma informação nova, do tipo “a Maju fez dois anos mês passado”, provavelmente parte-se do pressuposto de que ele já saiba que, em algum momento, nos últimos anos, você teve uma filha e que ela se chama Maju. Se ele não tem acesso a esse

conhecimento, provavelmente não compreenderá o seu enunciado.

O conhecimento compartilhado é formado por informação dada (engravei três anos atrás; tive uma filha; ela se chama Maju) e pela informação nova (ela fez 2 anos no mês passado). Veja que, para que um texto seja coerente, é necessário certo equilíbrio entre a informação antiga e a nova.



Refleta

Imagine que você esteja escrevendo um memorial para a sua formatura do curso de Letras, na qual vários dos seus amigos de infância estarão presentes entre os convidados. O memorial será encadernado e distribuído impresso junto com uma montagem de fotos dos seus momentos mais marcantes no curso. O tema do memorial é "Quem eu sou hoje", e você precisa falar das principais mudanças ocorridas durante o período da graduação, principalmente na sua forma de ser e ver o mundo, e também como o curso de Letras, os colegas, os professores e o ambiente universitário contribuíram para tal transformação.

Para que seus familiares e colegas que não têm contato com você há alguns anos entendam o contexto, você precisará retomar algumas características que sejam comuns a eles sobre você, de como você era antes de entrar no curso (informação dada). Precisarão também apontar como essas mesmas características foram mudando ao longo desses anos na graduação (informação nova).

Responda as seguintes perguntas: antes de entrar no curso de Letras, como você era? O que mudou? O que permanece? Escreva um minimemorial tentando organizar essas informações textualmente de forma coerente para o leitor, mesmo que ele seja alguém com quem você tenha tido pouco ou nenhum contato nesses últimos anos.



Pesquise mais

Reveja cada um dos fatores de textualidade estudados na seção anterior e nesta seção. O material está organizado em forma de slides e facilita a leitura.

Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/CynthiaFunchal/elementos-de-coerencia>>. Acesso em: 5 maio 2017.

Sem medo de errar

Simone percebeu que o problema estava no uso incoerente, em um contexto não possível, de um termo da língua portuguesa.

Extático tem como homônimo o termo “estático”. O primeiro significa maravilhado e o segundo, imóvel. O aluno apenas errou a grafia da palavra, o que ocasionou a troca de sentidos dentro da narrativa e, então, a incoerência. O aluno tinha intenção dizer que o personagem, ao encontrar o corpo, ficou estático, reação causada pelo fato de não compreender o que estava acontecendo a sua volta.

O uso do homônimo de forma errada (extático) impediu que o leitor pudesse compreender o sentido do enunciado dentro do contexto específico e causou a estranheza, dada a sensação de incoerência. Podemos explicar a dificuldade em estabelecer a coerência pelo fator de focalização, ocasionado pelo equívoco no uso do homônimo.

Avançando na prática

Lendo um jornal on-line

Descrição da situação-problema

Você acordou pela manhã e acessou o jornal *O Estado de S. Paulo* para ler as notícias do dia e ficar informado sobre os principais acontecimentos da semana. Quais são os elementos presentes na matéria on-line que podem ser considerados como fatores de contextualização e como eles ajudam a estabelecer a coerência do texto?

Resolução da situação-problema

Podemos observar os fatores gráficos: a diagramação da página, a presença de ilustrações e imagens, o espaço destinado para a manchete dentro do site do jornal, etc.

Por outro lado, também podemos observar aqueles elementos que contribuem para a expectativa do leitor, tais como o título, o subtítulo, o nome do autor-jornalista, a imagem em evidência na manchete, o link do site, a organização dos hiperlinks, etc.

É a relação de todos esses elementos, junto com os elementos propriamente linguísticos, empregados no texto, que constroem a

coerência em um determinado contexto, nesse caso, de uma matéria de cunho jornalístico dentro de um portal de notícias.

Faça valer a pena

1. Os fatores de contextualização são os elementos necessários para que o texto seja ancorado em determinada situação comunicativa.

Analise quais dos elementos a seguir são fatores de contextualização:

- I. Focalização.
- II. Conhecimento compartilhado.
- III. Coesão.
- IV. Relevância.
- V. Consistência.

Assinale a alternativa que apresente a resposta correta.

- a) I, III, IV e V.
- b) I, II, IV e V.
- c) I, II, III, IV e V
- d) II, III e IV.
- e) I, III e V.

2. A consistência é um dos fatores de contextualização. Qual a importância da consistência semântica para o estabelecimento da coerência?

Assinale a alternativa que responde corretamente à questão:

- a) A consistência semântica permite que o leitor/ouvinte decodifique o conteúdo do enunciado e compreenda o significado da proposição sem ambiguidade.
- b) A consistência semântica permite que o leitor/ouvinte compreenda o modo como o autor vê o texto, isto é, as ênfases que dá para determinados elementos textuais.
- c) A consistência semântica é necessária para que possamos manter o equilíbrio entre informação nova e informação velha no enunciado.
- d) A consistência semântica permite que o leitor/ouvinte interprete os enunciados como não verdadeiros e estabeleça, assim, a não coerência no universo textual.
- e) A consistência semântica é a responsável pela ligação das partes do texto, como elas se relacionam entre um parágrafo e o outro em determinados

textos.

3. A consistência e a relevância, podem garantir o estabelecimento da coerência do texto.

Analise os seguintes enunciados:

1. Estude os três primeiros capítulos do livro.

2a. Leia os cinco últimos capítulos.

2b. Faça o fichamento de cada um deles.

2c. Guarde o livro no banheiro.

2d. Grife as partes menos importantes.

2e. Faça um fichamento com colher de pau.

Assinale a alternativa que apresente o enunciado 2 como consistente semanticamente e relevante do ponto de vista da pragmática.

a) O enunciado 2d.

b) O enunciado 2e.

c) O enunciado 2b.

d) O enunciado 2a.

e) O enunciado 2c.

Seção 2.3

Metarregras da coerência

Diálogo aberto

Conhecemos a Simone e estamos acompanhando suas aventuras como estagiária. No episódio de hoje, a professora-orientadora responsável pela disciplina de Estágio do curso de Letras de Simone pediu para que os alunos estagiários fizessem uma atividade relacionando a teoria aprendida na universidade com os conteúdos trabalhados no estágio, nas aulas de regência.

No entanto, a professora teve um problema de saúde e não pôde estar presente na sala de aula, deixando um bilhete no quadro para Simone e seus colegas de Letras. No quadro estava escrito: "Façam um relatório dos conteúdos ministrados como estagiários nas aulas de Língua Portuguesa e relacionem com o conteúdo estudado sobre a linguística saussuriana. Não se esqueçam de fazer referências diretas sobre o mestre genebrino e seus postulados. Obs.: utilizem o *Curso de Linguística Geral*".

Como o sentido foi construído nesse texto? Caso Simone não se lembrasse de quem escreveu o *Curso*, ainda assim seria possível compreender quem é o mestre genebrino? Por quê?

Não pode faltar

Nas seções anteriores, estudamos os fatores de textualidade e de contextualização e vimos aqueles que contribuem mais especificamente para a constituição de um texto em si. Avançando na discussão, nesta seção, veremos o papel das metarregras e buscaremos compreender um pouco mais sobre a coerência. Está pronto para continuar desvendando os segredos do texto?

Sabemos que a ordem de aparição dos segmentos que constituem o texto tem uma grande importância para compreendermos as especificidades da coerência. Consideramos o "anteceder" (←) e o "suceder" (→) como as direções do texto possíveis na gramática e previstas pela coerência. O que vem antes determina aquilo que o sucede e, numa relação do tipo lógica, o que sucedeu deve se

relacionar com o seu segmento precedente.

Outro aspecto importante na constituição do texto para a instalação da coerência é a sua divisão em microestrutura e macroestrutura. Muitos pesquisadores sustentam a tese de que o texto possui dois níveis de organização, os quais são chamados de I) microestrutural — a relação entre as frases que constituem uma sequência textual — e II) macroestrutural — que podemos compreender como o “todo” do texto, é de caráter mais geral e dá conta da relação entre todas as sequências textuais.

Para o linguista francês Charolles (1983), as regras que orientam a microcoerência são as mesmas que orientam a macrocoerência textual, o que torna inviável separar a coerência da coesão. Na perspectiva teórica que assumimos neste capítulo, compreendemos as relações de coerência estabelecidas entre as frases de uma sequência textual (microestrutura) e as relações próprias da relação global das sequências textuais (macroestrutura).

Como exemplo, vejamos a sequência a seguir:

Sequência 1: Maria começou o curso de Letras. Ela passou no vestibular no começo do ano.

Sequência 2: Na universidade, Maria estudará diversas disciplinas das áreas de Linguística, Semiótica, Literatura e línguas. Ela fará muitos trabalhos em grupo com os colegas nessas aulas.

Do ponto de vista microestrutural, temos a sequência 1 e a sequência 2, que estabelecem cada uma delas uma relação própria em seu interior. Na sequência 1, o pronome “ela” retoma o sujeito “Maria” e ambas as sentenças giram em torno do mesmo assunto. A sequência 2 dá continuação à sequência 1 e apresenta novas informações. Do ponto de vista da macroestrutura, consideramos ambas as estruturas como um único conjunto, e a análise se ocupa da relação formada no interior desse conjunto.

Você já deve ter percebido que, para falarmos de uma coerência global no texto, é preciso que tenhamos tanto a microestrutura quanto a macroestrutura coerentes.



Imagine que a microestrutura seja um lado da moeda e a macroestrutura o outro lado. Elas podem ser vistas individualmente, assim como você pode olhar para cada um dos lados da moeda por vez.

Veja, no entanto, que para que uma moeda seja considerada uma verdadeira moeda, é preciso que ela tenha os dois lados; não podemos conceber uma moeda que tenha apenas um de seus lados.

Podemos dizer o mesmo sobre a coerência textual, ela precisa dos dois lados da moeda, da microestrutura e da macroestrutura. Não poderíamos ter um texto globalmente coerente se apenas um dos seus aspectos mantém a coerência.

Charoles (2002) apresenta as quatro metaregras da coerência, são elas:

2.3.1 Metarregra da repetição

Todo texto, para que tenha coerência, precisa fazer uso de elementos de recorrência da língua, tais como pronomes, referências, substituições, etc. Se não houver a retomada de elementos anteriores, não há a construção da coerência. A repetição de que se fala aqui não é utilizar as mesmas palavras e expressões no desenvolvimento do texto, mas manter uma relação de retomada, que significa “repetir” determinados elementos de formas diferentes, mantendo relações de identidade entre eles. Veja um exemplo a seguir:

O conto *A Menina de Lá*, começa da seguinte forma:



Sua casa ficava para trás da Serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes. (ROSA, 2001, [s.p.])

Observe que “sua casa”, “e ela”, “menininha”, “por nome Maria”, “Nhinhinha dita”, entre outros elementos, retomam “A menina de lá” anunciada já no título do conto. Todas as novas informações sobre a sua casa, a sua família e a sua própria aparência são dadas ao leitor ao mesmo tempo em que outros elementos são repetidos, o que

nos ajuda na compreensão de que todas essas informações estão construindo o ator Nhinhinha (a menina de Lá) e não outro ator qualquer da narrativa.

2.3.2 Metarregra da progressão

No desenvolvimento de um texto coerente, encontramos uma contribuição semântica, a qual está em constante renovação. Se não houvesse esse acréscimo, isto é, se tivéssemos apenas repetição, o texto não teria progressão.

Temos um jogo textual entre a repetição e a progressão, entre o que já foi dado e a novidade. Para que um texto seja coerente e tenha a progressão de sentido, é preciso que haja um equilíbrio entre essas duas metarregras.

Koch (2002, p. 131) diz que:

A retomada de elementos já citados no texto – a repetição – deve contribuir para as ideias progredirem. A partir de informações já dadas, já

[...] dar continuidade, portanto envolve progressão. A progressão textual, por sua vez, necessita garantir a continuidade de sentidos, o constante ir-e-vir entre o que foi dito e o vir-a-ser dito responsável pelo entretecimento dos fios do discurso.



conhecidas, outras novas são inseridas, garantindo o desenvolvimento, isto é, a progressão, por exemplo, dos acontecimentos de um texto narrativo, da argumentação em um texto argumentativo, da exposição de uma ideia em uma dissertação etc.

Exemplo: Leia a letra da canção *João e Maria* (Chico Buarque).

Agora eu era o herói

E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei

Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

[...]

Agora era fatal

Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

A cada nova estrofe, o enunciador retoma a estrutura “agora eu era/agora era” e acrescenta uma nova informação semântica “herói”, “rei” e, na última estrofe, “fatal”, necessárias para que haja a progressão do texto em cada estrofe. O sentido global do texto só pode ser compreendido por conta das informações novas, as quais são gradualmente apresentadas ao leitor.



Exemplificando

No cotidiano, quando estamos conversando, fazemos o uso da progressão. Uma forma comum de fazer isso é pelo uso da expressão “e então” na oralidade. Quando estamos contando uma história, usamos esse recurso para ligar os acontecimentos já relatados com aquilo que estamos prestes a dizer; funciona como um elemento de elo entre ambas

as sequências. Note que o "e então" retoma um conteúdo semântico e, ao mesmo tempo, prepara o ouvinte para a novidade. Esse equilíbrio é necessário para que o texto seja coerente.

2.3.3 Metarregra da relação

Quando escrevemos um texto, é preciso que os elementos do mundo natural estejam presentes no mundo discursivo criado por nós e que eles se relacionem. É como se estabelecêssemos uma coerência semântica entre o conhecimento do mundo e o conhecimento linguístico.

Exemplo: A cadela morreu alguns dias depois de ser internada e precisou ser enterrada, mesmo com a ausência de sua dona, que estava em um workshop na Europa.

Considerando as regras do mundo natural, não seria possível que o animal fosse enterrado só depois da volta de sua dona, já que o processo de decomposição começa imediatamente após a morte.

A metarregra da relação é também sobre como utilizamos as informações e as ideias que são relacionadas com o tema central. Não podemos desenvolver, por exemplo, uma dissertação sobre o trabalho infantil e começarmos a discorrer sobre as belezas naturais do Nordeste brasileiro.

2.3.4 Metarregra da não contradição

Como o próprio nome sugere, no texto nenhum elemento semântico pode contradizer um conteúdo anterior manifestado ou pressuposto. As ocorrências precisam ser compatíveis, mesmo quando elas não estão ali explícitas, mas podem ser inferidas pelo leitor.

Exemplo: Pétala é considerada uma excelente bailarina pela crítica. Ouvi dizer que o jornal salienta que seus passos são mal executados.

Se Pétala é uma bailarina considerada excelente, seus passos não podem ser mal executados. A execução dos passos é um dos principais critérios para a avaliação da performance de uma bailarina. A segunda ocorrência contradiz a primeira, e isso quebra a coerência.

Agora que já conhecemos as metarregras, podemos pensar um pouco melhor sobre a coerência e o seu papel no texto. Se o texto, como dizemos na Unidade 1, é fruto da interação social entre os sujeitos, o mundo, o conhecimento e a linguagem, o sentido só pode ser estabelecido na interação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo.



As metarregras ajudam a estabelecer a coerência textual, responsável pela inteligibilidade do texto e a manutenção do sentido. Sabendo disso, o que podemos dizer sobre a construção textual da letra da canção *Capitu*, do semioticista e músico Luiz Tatit?

Capitu

De um lado vem você com seu jeitinho

Hábil, hábil, hábil

E pronto!

Me conquista com seu dom

De outro esse seu site petulante

WWW

Ponto

Poderosa ponto com

É esse o seu modo de ser ambíguo

Sábio, sábio

E todo encanto

Canto, canto

Raposa e sereia da terra e do mar

Na tela e no ar

Você é virtualmente amada amante

Você real é ainda mais tocante

Não há quem não se encante

Um método de agir que é tão astuto

Com jeitinho alcança tudo, tudo, tudo

É só se entregar, é não resistir, é capitular

Capitu

A ressaca dos mares

A sereia do sul

Captando os olhares

Nosso totem tabu

A mulher em milhares

Capitu

No site o seu poder provoca o ócio, o ócio

Um passo para o vício, o vício

É só navegar, é só te seguir, e então naufragar

Capitu

Feminino com arte

A traição atraente

Um capítulo à parte

Quase vírus ardente

Imperando no site

Capitu

Responda às seguintes perguntas:

Quais metarregras podemos identificar? E em quais trechos?
Como elas garantem a manutenção do sentido?

Relembrando a Seção 2.1, podemos dizer que há um caso de intertextualidade aqui?

Na interação entre conhecimento linguístico e conhecimento de mundo, a coerência está estritamente ligada à produção do sentido para o texto. Se um texto não é coerente, em sua macroestrutura e microestrutura, ele não faz sentido para os seus usuários e deixa de ser inteligível.



Pesquise mais

Leia a matéria sobre coesão e coerência realizada pela Editora Contexto:

Disponível em: <<http://www.editoracontexto.com.br/blog/coesao-e-coerencia-textual-o-que-e-isso/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Assista também à entrevista "Território das palavras", com a professora Irandé Antunes, realizada pela Parábola Editorial.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eT71CiFFWBV>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Sem medo de errar

O sentido do texto foi construído entre a retomada de elementos (metarregra da repetição), já conhecidos por Simone e seus colegas, tais como "linguística saussuriana" e *Curso de Linguística Geral*, que permitiram aos alunos inferir quem é o "mestre genebrino", mesmo que eles não soubessem previamente o local de nascimento de Saussure. O processo utilizado é o da inferência; se os alunos reconhecessem apenas um desses elementos, já seriam capazes de inferir do que tratavam os outros. O texto encontra-se em um equilíbrio do ir e vir semântico.

A cada retomada, novas informações (metarregra da progressão) são acrescentadas "façam um relatório", "não se esqueçam", "utilizem" e dão direções sobre os procedimentos que os alunos devem adotar na elaboração da atividade. Observe que nenhuma informação contradiz outra já dada (metarregra da não contradição) e que os elementos são condizentes com o mundo natural (metarregra da relação); podemos afirmar que Saussure realmente é genebrino, por exemplo.

Avançando na prática

Assistindo ao jornal com a família

Descrição da situação-problema

Você está assistindo, com sua família, a um documentário sobre a corrupção e a censura em países africanos. Vários políticos foram

denunciados por organizações internacionais pelos crimes de corrupção e lavagem de dinheiro, mas os jornais internos do país não colocam tais notícias como manchete, porque foram proibidos pelo governo.

O apresentador faz uma entrevista com Louis Net, ministro da Informação da África do Sul, e pergunta:

- Como pode um país do porte da África do Sul censurar a mídia dessa forma? Como o senhor explica isso?

O ministro calmamente responde:

- Nós não temos censura. O que temos é uma limitação do que os jornais podem publicar.

A resposta do ministro evidencia um tipo de incoerência? Por quê?

Resolução da situação-problema

Sim, a resposta do ministro não obedece a metarregra da não contradição. Na primeira frase, ele diz "não temos censura" e, na segunda, "temos uma limitação do que os jornais podem publicar", contradizendo sua primeira afirmação.

A censura é entendida, dentre muitas coisas, como a limitação do que a mídia pode dizer, mas o ministro coloca essas duas coisas como se fossem diferentes e cai em contradição.

Faça valer a pena

1. O filho não conseguia se expressar adequadamente. Quanto mais tentava se aproximar de sua mãe pelas palavras, mais se sentia desajeitado. Um dia, no entanto, sem dizer nenhuma palavra, ele a abraçou fortemente. As palavras fluíram no amor de seu gesto.

Os elementos "um dia" e "no entanto" podem ser explicados por qual metarregra?

- a) Metarregra da não contradição.
- b) Metarregra da progressão.
- c) Metarregra da relação.
- d) Metarregra da repetição.
- e) Metarregra da veridicção.

2. Para fazer um café é preciso ferver a água. Ela ferve a 100 graus Celsius. Considerando o conhecimento de mundo, os elementos “ferver a água” e “100 graus Celsius” colocam em mais evidência qual das metarregras?

- a) Metarregra da relação.
- b) Metarregra da não contradição.
- c) Metarregra da progressão.
- d) Metarregra da repetição.
- e) Metarregra da veridicção.

3. “Essa moça tá diferente / Já não me conhece mais / Está pra lá de pra frente / Está me passando pra trás/ [...] Mas o tempo vai / Mas o tempo vem / **Ela** me desfaz / Mas o que é que tem / Que **ela** só me guarda despeito/ Que **ela** só me guarda desdém.”

(Essa moça tá diferente, de Chico Buarque)

A recorrência do pronome “ela” evidencia qual metarregra?

- a) Metarregra da não contradição.
- b) Metarregra da relação.
- c) Metarregra da progressão.
- d) Metarregra da repetição.
- e) Metarregra da convicção.

Referências

ARAÚJO, J. C.; LOBO-SOUSA, A. C. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/07.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BARTHES, R. Texte. In: *ENCYCLOPEDIA Universalis*. Boulogne-Billancourt: Encyclopædia Universalis, 1974. Verbetes da enciclopédia.

CHAROLLES, M. Coherence as a principle in the Interpretability of Discourse. In: HEYDRICH, W.; NEUBAUER, F.; PETŐFI, J. (Org.). **Connexity and Coherence**. Berlin: De Gruyter, 1983. p. 71-98.

_____. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.). **O texto: leitura e escrita**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

COESÃO e Coerência Textual – O que é isso? **Blog da Editora Contexto**, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.editoracontexto.com.br/blog/coesao-ecoerencia-textual-o-que-e-isso/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

COSTA, D.; SALCES, C. D. de. **Leitura e Produção de Textos na Universidade**. Campinas: Átomo e Alínea, 2013.

FUNCHAL, C. **Elementos de coerência**. 18 fev. 2014. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/CynthiaFunchal/elementos-decoerencia>>. Acesso em: 5 maio 2017.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: P. Cole and J. Morgan (ed.), **Pragmatics (Syntax and Semantics)**, v. 9, Nova York: Academic Press, 1975.

KOCK, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

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

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 9, p. 85-94, 2003.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. A **Coerência Textual**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. A oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 1, p. 15-43.

_____. MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1998.

OS FATORES de textualidade. 16 mar. 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/cFCkn5SfHKA>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ROSA, J. G. **Primeiras Estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Novas Fronteira, 2001.

SANT'ANNA, A. R. de. **Paródia, paráfrase & Cia.** 7.ed. São Paulo: Ática, 2002

TERRITÓRIO das palavras - bate-papo ao vivo com Irandé Antunes. 9 maio 2016.
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eT71CiFFWBYY>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Articuladores textuais

Convite ao estudo

Seja bem-vindo(a) a mais uma unidade do nosso curso de Linguística Textual!

No início do curso, você estudou os conceitos de texto, a trajetória histórica e epistemológica da linguística textual, o papel do contexto e as contribuições cognitivas para a concepção do texto. Na segunda unidade, nos aventuramos pelas nuances da constituição do texto e aprendemos sobre a coerência e os principais fatores que contribuem na construção do que chamamos de textualidade.

Nesta unidade, continuaremos estudando sobre o texto e nos aprofundaremos nos mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da coesão textual. Na primeira seção, você conhecerá a coesão referencial e terá a chance de compreender o funcionamento da substituição e da reiteração nos textos. A coesão sequencial será estudada na segunda seção, quando apresentaremos os tipos de encadeamentos e minúcias da progressão temática. Por fim, é na terceira seção que falaremos dos organizadores textuais: marcadores discursivos continuadores; articuladores metadiscursivos; articuladores metaformulativos; articuladores metaenunciativos.

Como você pode notar, esta unidade apresenta conteúdos que contribuirão para a sua compreensão da constituição e do funcionamento do texto. Ao final dela, você será capaz de identificar e usar todos esses recursos coesivos, o que enriquecerá ainda mais o seu texto.

Veja o contexto de aprendizagem a seguir, que foi desenvolvido para nos ajudar em nossos estudos sobre os articuladores textuais.

O jornal Extra um dos mais importantes grupos de comunicação do país, anunciou uma vaga para a contratação de um revisor textual júnior. Na descrição da vaga, diz-se que ela deverá ser preenchida por alguém cursando Letras ou recém-graduado.

Lucas é aluno do curso de Letras da Faculdade de Artes e Letras e está já em fase de conclusão. Ele aproveitou a chance para se candidatar à vaga e, para a sua surpresa, foi chamado para uma entrevista com o captador de talentos.

Sabemos que essa é uma oportunidade imperdível para Lucas entrar no mercado de trabalho da área de textos, a carreira que ele sempre sonhou seguir desde que prestou o vestibular para Letras.

Ele foi informado de que, no dia da entrevista, terá de fazer um teste de revisão textual com os outros candidatos e o resultado da avaliação determinará quem será o novo revisor do grupo Extra.

Estamos torcendo para que Lucas seja o escolhido para a vaga! Como será que ele se sairá?

Seção 3.1

Coesão referencial

Diálogo aberto

No início desta unidade conhecemos o Lucas, que foi chamado para fazer um teste na área de revisão textual do jornal Extra. Hoje é o dia do teste e Lucas já revisou todo o conteúdo que tinha sobre escrita e leitura de textos – para isso ele usou sua apostila da disciplina de Linguística Textual. Ao entrar na sala de testes, ele recebeu uma folha amarela contendo alguns recortes de manchetes antigas criadas pelo próprio jornal.

Um dos títulos dizia:

“Mulheres têm bebês no chão do hospital XIX Pio”.

Em seguida, podia-se ler no subtítulo:

“A diferença entre as pacientes e as macas disponíveis no hospital é muito grande”.

O enunciado pedia para que Lucas identificasse o problema textual do título e/ou do subtítulo e sugerisse uma solução, sem que mudasse o conteúdo e a precisão dos termos. A seguir, Lucas precisava identificar o problema dos seguintes enunciados de outras reportagens:

“Nessa, centenas de alunos reivindicaram seus direitos e exigiam avaliações mais justas.”

“Os professores que aguardam uma atitude do governo estadual que nada faz para melhorar o salário e as condições de trabalho dos profissionais.”

Quais os problemas identificados por você nos enunciados? Ajude Lucas a reescrever as sentenças de forma precisa e coesa.

Não pode faltar

A coesão é a responsável pela conexão das palavras e frases dentro de uma sequência. A principal função da coesão é a de estabelecer uma relação entre os elementos linguísticos presentes no enunciado, seja por meio de pronomes, verbos, advérbios, conectores coesivos

ou sinais de pontuação (exemplo, o ponto e vírgula), que permitem a continuidade do texto.

Embora existam divergências sobre o conceito e a atuação da coesão, iremos adotar aqui a conceituação de Koch (1997, p. 35), segundo a qual a coesão textual é o fenômeno relacionado ao “modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos”.

Podemos dizer, portanto, que a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem o texto – encontram-se conectados entre si numa seqüência linear, por meio de dependências de ordem gramatical” (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 18).

Embora sejam muito próximas, a coesão não é por si só um fator determinante para a textualidade. Uma seqüência pode apresentar elementos coesivos e mesmo assim não constituir um texto, porque lhe falta a coerência, como é possível notar no enunciado a seguir:

“A noite está linda, pois ano passado viajei para a Europa. Não gosto de ir à Paris. Lá é a minha cidade favorita no mundo.”

Se a coesão não é um fator determinante para a textualidade, ao menos, podemos dizer que a coerência é afetada pela primeira, a partir das escolhas adequadas ou inadequadas dos elementos linguísticos. Embora existam divergências sobre o conceito e a atuação da coesão, podemos dizer que “todos os estudiosos do texto estão de acordo quanto ao fato de que a coesão e a coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 23).

Para compreender melhor o funcionamento da coesão nos textos, vejamos os elementos coesivos e os seus recursos:

3.1.1. Substituição

A coesão pode ocorrer pela substituição quando um item é colocado no lugar de outro elemento do texto ou, até mesmo, de uma oração toda. O recurso é usado por uma questão de economia linguística, assim como para facilitar a compreensão do texto e estabelecer uma relação de dependência entre os elementos.

A substituição é “um processo da composição textual em que se reflete, por um lado, a dinâmica inerente ao mundo das coisas referidas e, por outro, a dinâmica do próprio ato de predicar acerca destas coisas” (ANTUNES, 1996, p. 30).

Observe os seguintes exemplos:

1. Maria comprou uma casa nova e Leticia também.

“Também”, um advérbio, está no lugar de “comprou uma casa nova”.

2. A coordenadora pensa que os alunos não tirarão boas notas nas provas, mas a professora não pensa assim.

“Assim” está no lugar de “que os alunos não tirarão boas notas nas provas”.

3. Natália escolheu o sorvete de chocolate com alpiste e eu também estou querendo um.

“Um” (artigo indefinido ou numeral) está no lugar de “sorvete de chocolate com alpiste”.

Se não fosse pelo recurso de substituição, precisaríamos repetir os elementos ou frases inteiras, como em:

2a. A coordenadora pensa que os alunos não tirarão boas notas nas provas, mas a professora não pensa que os alunos não tirarão boas notas nas provas.

Você percebe o quanto o enunciado 2a é menos inteligível do que o enunciado 2? A repetição desnecessária diminui o grau de eficácia na compreensão do texto, é preciso um esforço maior por parte do ouvinte para estabelecer a relação entre ambas as sentenças e compreender o sentido.

A substituição pode ser do tipo lexical ou gramatical. Vejamos cada uma delas a seguir.

1) **Lexical:** substitui-se uma palavra por uma outra que tenha a mesma equivalência semântica ou textual. O recurso é usado para evitar a repetição de palavras.

Observe o exemplo:



A noite era de muita expectativa. Afinal, a festa trouxe a artista, de 54 anos, de volta aos palcos de Belo Horizonte – e do Brasil – após longos anos. O evento estava marcado para começar às 22h, porém, somente por volta de 0h40 que Xuxa apareceu em um cenário que fazia referência ao extinto *Xou da Xuxa* (Globo), programa que a consagrou. [...]

No intervalo de todas as músicas, a rainha dos baixinhos interagiu com o público, sempre com mensagens de felicidade e esperança, ressaltando a alegria por estar na capital mineira. (LOMBARDI, 2017, [s.p.])

Tanto “Xuxa” quanto os termos “artista” e “rainha dos baixinhos” têm a mesma equivalência semântica no contexto da reportagem do jornal *O Tempo* e podem ser empregados da mesma forma do ponto de vista textual, todos eles são substantivos, assim como em “festa” e “evento”. Caso o autor não fizesse o uso da substituição gramatical, o texto não teria a mesma fluidez e seria sentido como “truncado” pelo o leitor, o que atrapalharia o estabelecimento da coerência e da compreensão textual.

A reiteração é uma forma de repetição de expressões no texto, seja de um mesmo item lexical, que será estudado ainda nesta seção (“Quando o padre chegou na missa, havia um silêncio ensurdecedor na igreja. A igreja toda se estremecia.”), seja por meio de sinonímia (“O gato preguiçoso sumiu e não sabemos onde encontrar o bichano”), isto é, utilizando termos sinônimos, palavras que mantêm uma identidade de sentido. No primeiro exemplo repetimos “igreja”, o que se configura uma repetição propriamente dita; já no segundo caso, de forma diferente, usamos um outro item lexical (bichano) para fazer a substituição do elemento “gato”.

Cabe, nesse momento, distinguirmos os hiperônimos dos hipônimos. Os hiperônimos são aquelas palavras com sentido mais abrangente e, portanto, mais genérico; geralmente dão nome a um grupo, conjunto ou categoria. Usamos tais termos para classificar elementos que tenham características comuns, como no exemplo: “temos dois tipos de **animais** no sítio: cachorros e cavalos”. “Cachorros” e “cavalos” são tipos de “animais”, os dois primeiros termos são mais específicos,

enquanto o último é o nome dado à classe genérica.

Já o hipônimo designa os termos com sentido mais específico e restrito. “Cachorros” e “cavalos” são hipônimos de “animais”, porque especificam os tipos de animais que estamos nos referindo. Veja que essa é uma classificação hierárquica e que os hipônimos também podem ser hiperônimos de outros elementos e vice-versa, como em: “O pitbull mordeu a dálmata ontem à noite, não sei mais o que fazer com esses cachorros”. O elemento “cachorros” agora funciona como hiperônimo para os elementos “pitbull” e “dálmata”, que são os seus hipônimos.

Observe o funcionamento da substituição pelo uso de hiperônimos e hipônimos:

a) Hiperônimo: quando temos a relação de todo–parte.

1. Eu adoro **frutas**. Melancia é a minha favorita.

Nesse caso, temos que “frutas” é hiperônimo de “melancia”.

2. Vimos muitos **carros** importados na feira e compramos um sedã para a mamãe.

No exemplo 2, “carros” é hiperônimo de “sedã”.

b) Hipônimos: são mais precisos e mantêm uma relação de parte–todo.

1. As **mangas** do quintal caíram. Precisamos colher as frutas.

Nesse exemplo, “mangas” é hipônimo de “frutas”.

2. **Acácias, begônias, cravos e tulipas** foram plantados cuidadosamente por papai em casa. Com a temporada de chuvas e ventanias na região, todas as flores morreram.

Aqui, temos “acácias, begônias, cravos e tulipas” como hipônimos de “flores”.

Outra forma de fazermos substituições lexicais é pelo uso de descrições definidas ou indefinidas. Se trocarmos Vênus por “a estrela da manhã”, descrevemos o elemento “Vênus” de forma definida,

atribuindo-lhe certas características que o definem discursivamente. Por outro lado, poderíamos ler em um jornal “homem que atacou o presidente da empresa com ácido pegou vários anos de prisão. A punição exemplar foi comemorada por todos da empresa”. Observe que “a punição exemplar” categoriza a ação passada “pegou vários anos de prisão” e é uma descrição do evento.

Outra forma de substituição é recorrer à mudança de categoria sintática da palavra substituída. Então podemos dizer que estamos diante de um caso de nominalização, como em: construir/construção; derrubar/queda; destruir/destruição.

Um verbo, por exemplo, pode se tornar um substantivo, como em (1a) “ele **encontra** a irmã na igreja todos os dias”; e (1b) “**O encontro** diário com a irmã dele é na igreja”.

Vejamos agora o segundo tipo de substituição.

II) **Gramatical**: esse tipo de substituição refere-se àquelas que fazemos por meio do uso de pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, advérbios, numerais, verbos etc. Observe os exemplos a seguir.

1. Como Aninha está muito ocupada, ela me pediu para entregar os documentos para você.

O pronome “ela” substitui “Aninha”.

2. Eu gosto de Leonardo e de Lucas da mesma forma. Do primeiro porque é muito amoroso comigo e do segundo porque é bastante inteligente.

“Leonardo” e “Lucas” foram substituídos pelos numerais “primeiro” e “segundo”.

3. Qual dos vestidos você mais gostou? Estes ou aqueles?

“Vestidos” é substituído por pronomes demonstrativos “estes” e “aqueles”.

Além de todos esses recursos apresentados, sabemos que a substituição gramatical e a substituição lexical podem fazer uso dos recursos anafóricos e catafóricos.

Quando dizemos: “Ana é uma ótima professora. Ela sempre prepara boas aulas”, estabelecemos uma relação entre os termos “Ana” e o referente “ela”, por meio de uma referência textual do tipo anafórica, isso porque o item de referência (ela) retoma um termo já expresso no próprio texto (Ana).

Por outro lado, se disséssemos “Deseje-me isto: que eu nunca mais sofra”, teríamos um caso de referência textual do tipo catafórica, porque o item de referência (isto) antecipa um termo ainda não expresso no texto.

Podemos dizer, portanto, que:

a) a anáfora retoma um termo anterior e para compreendê-lo precisamos do termo que o antecede.

b) a catáfora faz referência a um termo ainda não manifestado textualmente, que virá subsequentemente. É necessário interpretar o referente para que possa compreender o termo catafórico.

Vejamos alguns exemplos do uso desses recursos:

a) Anáfora

1. **Rute** está doente. Vi-**a** no hospital ontem.

O pronome “a” retoma o termo “Rute”.

2. O **hospital** está degradado. As **macas** estão todas quebradas.

O termo “macas” é compreendido devido à compreensão do termo anafórico “hospital”.

3. Comprei um **minicoelho** para a Liz. O **animal** já conhece a casa inteira.

O termo “animal” se refere ao termo que o antecede, “minicoelho”.

b) Catáfora

1. A bela moça olhou-**a** e disse: - **Mãe**, sou eu.

O pronome “a” é uma referência ao termo subsequente “mãe”. Observe que só podemos compreender a quem o pronome se refere ao tomar conhecimento do termo referente.

2. Os nomes de meninas mais bonitos de 2016 são estes: Pétala, Maria Flor, Rosa e Jasmin.

O pronome “estes” faz referência aos termos imediatamente posteriores “Pétala, Maria Flor, Rosa e Jasmin”.

3. Eu preciso fazer isto: enviar uma mensagem no WhatsApp para as colegas da turma.

O pronome catafórico “isto” refere-se a “enviar uma mensagem no WhatsApp para as colegas da turma”.

3.1.2 Repetição

a) Repetição propriamente dita

Podemos usar a repetição propriamente dita quando temos a intenção de dar ênfase ou de deixar o texto fluir, como na letra *Pedro pedreiro*, de Chico Buarque (HOLLANDA, 1966):

“Pedro pedreiro, pedreiro esperando o trem que já vem, que já vem, que já vem, que já vem...”

Ou em:

“Ele correu, correu, correu, mas perdeu o ônibus.”

No último exemplo, repetimos o mesmo item lexical “correu” para enfatizá-lo.

b) Paralelismo

Se ao invés de repetirmos termos, repetirmos estruturas sintáticas e/ou semânticas, dizemos que estamos diante de um caso de paralelismo, como em:

1. Se, por um lado, ele disse que não queria continuar com o relacionamento, por outro, ele nunca demonstrou isso com ações.

Temos o paralelismo sintático por meio da estrutura “por um lado, por outro”.

O paralelismo pode ser:

I) Sintático: quando há semelhança entre as sentenças, isto é, quando apresentam a mesma estrutura gramatical (ordem dos componentes da oração). Observe o exemplo da canção *O quereres*, de Caetano Veloso (1984):

O quereres

Onde queres revólver, sou coqueiro
Onde queres dinheiro, sou paixão
Onde queres descanso, sou desejo
E onde sou só desejo, queres não
E onde não queres nada, nada falta
E onde voas bem alta, eu sou o chão
E onde pisas o chão, minha alma salta
E ganha liberdade na amplidão [...]

No exemplo da canção de Caetano Veloso, o paralelismo repete a estrutura sintática, mas os termos são semanticamente opostos ou diferentes, como em “dinheiro” e “paixão”.

II) Semântico: quando há uma correspondência do sentido na repetição:

Jó 4:17. Seria porventura o homem mais justo do que Deus? Seria porventura o homem mais puro do que o seu Criador?

Na passagem de Jó, da Bíblia, temos paralelismo entre a estrutura sintática e semântica nas sentenças. Repetiu-se a mesma expressão “Seria porventura o homem mais ... do que ...” em ambas as sentenças (estrutura sintática), conseguindo um efeito de sentido muito similar entre elas (estrutura semântica), já que fez uso da substituição de “Deus” pelo sinônimo “Criador”.



Vejam os exemplos de paralelismo rítmico:

“Se os olhos veem com amor, o corvo é branco; se com ódio, o cisne é negro; se com amor, o demônio é formoso; se com ódio, o anjo é feio; se com amor, o pigmeu é gigante.”

VIEIRA, Antônio. “Sermão da quinta Quarta-feira de Quaresma” apud GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 27ª ed. São Paulo: FGV Editora, 2010, p. 85.

O que chamamos de paralelismo rítmico é um recurso da estilística usado pelos autores para dar ênfase a uma ideia central. No trecho apresentado, o uso da repetição sintática e semântica é usado para construir a antítese entre o amor e o ódio por meio das figuras discursivas.

III) Paráfrase

Na paráfrase, repetimos algo que foi dito com a intenção de deixá-lo mais claro para o leitor. Ela pode reiterar, colocar em evidência, fixar, explicar, expandir ou sintetizar uma ideia. Diferente do paralelismo, a paráfrase deve sempre conservar a ideia original, expressando um mesmo conteúdo de forma(s) diferente(s).

1. Taís está em casa, porque as luzes estão acesas.

1a. O fato de eu saber que as luzes estão acesas leva-me a concluir que a Taís está em casa.

O enunciado 1a é uma paráfrase do enunciado 1.

2. A Lava Jato terminará em pizza, ou seja, não dará em nada.

A expressão “ou seja” indica uma paráfrase: “não dará em nada” reitera “terminará em pizza”.



A paráfrase de um poema pode ser realizada em prosa? Ou, nesse caso, deixaria de ser uma paráfrase?

Como aplicação para a reflexão proposta, sugerimos que faça uma paráfrase do seguinte soneto de Camões (MOISÉS, 2006, p. 85-86):

**Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.**

**É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É um cuidar que se ganha em se perder.**

**É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata, lealdade.**

**Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?**



Tanto o paralelismo quanto a paráfrase são bons aliados no processo da leitura.

Enquanto o paralelismo ajuda o leitor a identificar uma ideia central expressa no texto de forma mais intuitiva, a paráfrase clarifica um termo ou um conceito, ao manter a ideia central do conteúdo e usar outras palavras e expressões na reiteração.



Aprenda mais sobre a coesão referencial e seus principais mecanismos com uma matéria feita pelo portal Globo, indicada a seguir:

NASCIMENTO, A. U. S. Coesão referencial. Portal Educação Globo. [S.l.], [201-]. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/portugues/assunto/usos-da-lingua/coesao-textual.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

Assista ao vídeo sobre coesão textual e revise os tópicos estudados nesta seção:

AULA 02/38- Coesão Textual - Língua Portuguesa - Sidney Martins. 12 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ABcrkmFgrKs>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Sem medo de errar

Agora, retomemos o caso de Lucas, que precisa revisar alguns enunciados como parte de um processo seletivo para a vaga de revisor textual júnior do jornal Extra!

No primeiro caso, há uma quebra de paralelismo semântico no subtítulo, o que causa certo estranhamento ao leitor. Em “A diferença entre as pacientes e as macas disponíveis no hospital é muito grande” temos um paralelismo sintático que pressupõe, pela conjunção “e”, um paralelismo semântico. No entanto, “pacientes” e “macas” não são termos equivalentes do ponto de vista semântico. A diferença é do tipo numérica, é sobre o número de pacientes e o número de macas.

Lucas pode sugerir que se troque o subtítulo para “A diferença entre o número de pacientes e o de macas é muito grande”. Ele manteria, assim, o paralelismo sintático e o paralelismo semântico.

Nos dois exemplos, podemos dizer que no enunciado “Nessa, centenas de alunos reivindicaram seus direitos e exigiam avaliações mais justas”, o problema está no uso dos verbos “reivindicar” e “exigir”, pois o primeiro está flexionado no pretérito perfeito, enquanto o segundo está flexionado no pretérito imperfeito. A mudança de flexão causa uma quebra na leitura.

Lucas pode sugerir que se altere o enunciado para “Nessa, centenas de alunos reivindicaram seus direitos e exigiram avaliações mais justas”.

Já o enunciado “Os professores que aguardam uma atitude do

governo estadual que nada faz para melhorar o salário e as condições de trabalho dos profissionais” é percebido como muito truncado para qualquer leitor da língua portuguesa. O trecho “que aguardam uma atitude do governo estadual” está subordinado ao primeiro “os professores” e apresenta um “que” indevido entre elas e quebra o ritmo da leitura. Lucas pode sugerir que se altere para “Os professores aguardam uma atitude do governo estadual que nada faz para melhorar o salário e as condições de trabalho dos profissionais”.

Avançando na prática

Coesão e literatura

Descrição da situação-problema

Paula é professora de literatura e está lendo a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* com a sua turma do primeiro ano do Ensino Médio.

Para a aula de hoje, ela escolheu demonstrar aos alunos como o narrador machadiano cria a ironia no romance. Para exemplificar, ela escolheu o trecho “Marcela amou-me durante 15 meses e 11 contos de réis”.

Como Paula pode explicar, do ponto de vista textual, o estabelecimento da ironia nesse trecho?

Resolução da situação-problema

Há um paralelismo sintático da estrutura desencadeado pela conjunção “e”, tal como em:

Eu gosto de chocolate branco e pipoca doce.

Se há um paralelismo sintático na sentença, porque ela nos causa estranhamento? A resposta é bastante simples: há uma quebra do paralelismo semântico esperado pelo leitor.

Em “eu gosto de chocolate branco e pipoca doce” ambos os termos “chocolate branco” e “pipoca doce” são semanticamente equivalentes, mas não podemos dizer o mesmo sobre “15 meses” e “11 contos de réis”. O primeiro é da ordem temporal, uma quantidade de meses, e o segundo é um objeto físico, uma quantidade de dinheiro. Haveria um paralelismo sintático e semântico se o narrador dissesse:

"Marcela amou-me durante 15 meses e 11 dias".

A quebra do paralelismo semântico é proposital nesse caso e é ela a responsável pelo efeito de ironia no texto machadiano.

Faça valer a pena

1. Leia o enunciado a seguir:

O carro quebrou e mandamos consertá-lo, pois no mês passado fomos de avião para Buenos Aires.

Sobre essa construção textual, pode-se afirmar que:

- a) Há coesão, mas falta coerência.
- b) Não há coesão e nem coerência.
- c) Há coerência, mas falta coesão.
- d) Há coesão e coerência.
- e) Há coesão e coerência, mas não há textualidade.

2. Sobre a paráfrase, é correto dizer que:

I. É um tipo de repetição.

II. Explica um conceito melhor.

III. Altera a ideia central.

IV. Reitera um conteúdo.

V. Sintetiza uma ideia.

Escolha a alternativa que apresente somente as afirmações corretas.

- a) I, III e IV.
- b) I, II, IV e V.
- c) II, III, IV e V.
- d) I, III e V.
- e) I, II, III e IV.

3. Nos enunciados a seguir, fazemos o uso de quais recursos de substituição?

a. Marianny está com febre. Vi-a no hospital ontem de ontem.

b. Pegue as frutas que estão no carrinho e não se esqueça do **abacaxi** e do **limão**.

c. Quero todos os vestidos aqui hoje, cansei de deixar as minhas **roupas** com você.

Os recursos de substituição destacados em negrito nos enunciados lidos

são, respectivamente:

- a) Anáfora, hiperônimo e hipônimo.
- b) Catáfora, hipônimo e anáfora.
- c) Catáfora, hiperônimo e hipônimo.
- d) Hiperônimo, catáfora e anáfora.
- e) Anáfora, hipônimo e hiperônimo.

Seção 3.2

Coesão sequencial

Diálogo aberto

No começo desta unidade, conhecemos o Lucas, aluno do último semestre do curso de Letras, que está tentando uma vaga no jornal Extra! como revisor textual. Você deve se lembrar de que ele realizou um teste junto com outros candidatos.

Agora, Lucas precisa analisar o trecho indicado a seguir, de uma redação do Enem, encontrar quais dos conectivos destacados apresentam problemas, afetando a coerência, e reescrever os trechos.



A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. **Nesse âmbito**, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

Mas o Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. **No entanto**, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. **Por outro lado**, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Além disso, já o estigma do machismo na sociedade brasileira. Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros. [...] (G1, 2015, [s.p.]

3.2.1 Encadeamento por conexão e por justaposição

Você deve se lembrar de que na seção anterior estudamos a coesão referencial e vimos os recursos textuais usados para manter a progressão textual por meio da substituição de referentes, discursos e ideias. Nesta seção, continuaremos estudando a progressão, mas agora teremos um olhar mais direcionado para os elementos da coesão sequencial: encadeamento por justaposição e por conexão, progressão temática e articuladores discursivos continuadores.

Primeiro, é preciso que você compreenda os domínios da coesão sequencial. Definimos por coesão sequencial os elementos coesivos que são próprios do desenvolvimento textual, que ajudam na progressão temática. Em geral, eles são estabelecidos por conectivos, que ligam as frases e estabelecem um sentido entre elas, contribuindo para o sentido global do texto.

Fiorin e Platão (1994) dizem que um texto é coeso quando não nos perdemos por seus enunciados no processo da leitura, isto é, quando entendemos perfeitamente sua mensagem. Isso pressupõe que haja conectivos que vão dando pistas e direções, ligando as frases, colaborando para a construção de um todo no texto. Sem eles, não teríamos uma manutenção do tema, porque a sequência seria independente da anterior e da posterior e não seria possível estabelecer um tema comum entre elas. Perceba que em uma situação hipotética como essa o leitor teria mais dificuldades para depreender o sentido de forma geral do texto.

É necessário, portanto, que os parágrafos, as frases, as palavras estejam bem encadeadas e de alguma forma contribuindo para a progressão do tema no texto. Isso porque “num texto tudo está relacionado; um enunciado está subordinado a outros na medida em que não só se compreende por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais” (FÁVERO, 1993, p. 35).

Entendemos as relações entre os segmentos por causa dos conectores e operadores discursivos. Veja a seguir, no Quadro 3.1, como as sequências podem ser encadeadas:

Quadro 3.1 | Encadeamento entre segmentos e conectores correspondentes

Gradação na direção de uma conclusão:	Até; mesmo; inclusive etc.
Argumentam em direção a conclusões opostas:	Caso contrário; ou; ou então etc.
Ligam argumentos em favor de uma mesma conclusão:	E; também; ainda etc.
Fazem comparação:	Mais... do que; menos... do que; tanto... quanto etc.
Justificam ou explicam o que foi dito:	Porque; já que; que; pois etc.
Introduzem uma nova conclusão:	Portanto; logo; pois etc.
Contrapõem argumentos:	Mas; porém; entretanto etc.
Indicam uma generalização do que foi dito:	De fato; aliás; realmente etc.
Introduzem argumento decisivo:	Aliás; além disso; ademais etc.
Trazem uma correção ou reforçam o conteúdo:	Ou melhor; ao contrário; de fato etc.
Trazem uma confirmação ou explicitação:	Assim; desse modo etc.
Especificam ou exemplificam o que foi dito:	Por exemplo; como etc.
Introduzem o tema ou indicam mudança de assunto:	A propósito; por falar nisso; mas voltando ao assunto etc.
Marcam a sequência temporal:	Dez dias depois; um pouco mais cedo etc.
Indicam a ordenação espacial:	À direita; na frente; atrás etc.
Indicam a ordem dos assuntos do texto:	Primeiramente; a seguir; finalmente etc.

Fonte: adaptado de: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/coesao-as-partes-de-sua-redacao-formam-um-todo.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Observe que os conectores ligam as partes do texto e estabelecem uma relação semântica, que pode ser do tipo causa, finalidade, contradição, conclusão etc. Eles são usados para que tenhamos uma determinada função argumentativa no texto (por exemplo, de ideia conclusiva), por isso é importante saber qual conector usar em cada momento na escrita textual. Ao passarmos de um parágrafo para outro, as ideias devem ser articuladas, o mesmo acontece no interior de uma única sequência ou entre duas ou mais. Devemos prestar atenção no sentido que queremos estabelecer entre duas orações ou entre porções maiores do texto como os parágrafos. Se você quer indicar oposição entre as ideias, por exemplo, deve usar os conectivos **mas, porém, contudo, todavia**, isto é, as chamadas, na gramática, de conjunções adversativas. Se deseja mostrar uma relação de causa e consequência entre dois enunciados, deve usar **pois, porque, por isso, uma vez que**, conhecidas como conjunções explicativas ou causais.

Os enunciados e orações podem também ser justapostos, sem fazer o uso de conectivos. A relação de sentido é depreendida pela significação que cada um deles apresenta. Por exemplo: "A criança estava com febre. Não foi para escola". A relação causal entre o segundo enunciado e o primeiro é compreendida pela aproximação de ambos na justaposição.

Agora que conhecemos os encadeamentos por conexão e justaposição, podemos compreender o que é a progressão temática. Na Unidade 2, Seção 2.3, estudamos as metarregras da repetição e da progressão pelo ponto de vista da coerência e vimos que o texto precisa do equilíbrio de ambas para que possa ser coerente e ter um sentido estabelecido. Veremos nesse momento a progressão pelo ponto de vista da coesão, o que chamamos de "progressão temática".

3.2.2 Progressão temática

É um procedimento usado para dar continuidade ao texto, fazendo com que ele avance, por meio da introdução de novas informações sobre aquilo que é dito. Sabemos que todo texto tem uma unidade temática, isto é, um tema geral que está sendo construído e que todos os elementos do texto corroboram para a sua construção. Aquilo do que falamos é chamado de tema. Alguns exemplos de tema são: "a política no Brasil no século XXI", "a Linguística no mundo", "receita de um bolo de chocolate" etc.

Cada um desses temas é construído ao longo do texto e todas as partes do texto convergem para a sua manutenção. Se estamos

falando sobre o crescimento do desmatamento na Amazônia, não podemos mudar de tema aleatoriamente e passar a falar sobre os benefícios de um determinado aplicativo de relacionamentos para celulares. Por outro lado, um texto precisa dar conta dos diferentes pontos de vista ou aspectos de um tema: quais são os números do desmatamento nas últimas décadas? Que fatores influenciaram o seu aumento? As causas são as mesmas das décadas passadas? Que consequências as comunidades ribeirinhas sofrem por causa disso? E o restante da população? etc.

Esses diferentes aspectos sobre o tópico principal são chamados de remas. Temos o tema (sobre o que falamos) e o rema (comentários sobre o tema). Há, portanto, uma informação dada e comum em todo o texto (tema) e informações novas que entram no texto e dialogam com as outras (rema). A progressão do texto depende do equilíbrio entre o tema e os remas.

Outra forma de ter a progressão é o desdobramento do tema em subtemas. Quando escrevemos um trabalho escolar, por exemplo, temos um tema (por exemplo, "A linguística textual no Brasil") e vários subtemas (exemplo: a virada cognitiva; a virada pragmática; a noção de texto) que são como subtópicos de um tópico principal e contribuem para o avanço do texto.

Quando estudamos a progressão na Unidade 2, nós a vimos pelo ponto de vista global do texto, em que cada parágrafo introduzia novas informações, que se relacionavam com as informações dadas. Nesta unidade, a progressão é tratada no modo como os temas e os remas se relacionam nas sequências de um texto. Veja alguns exemplos:

I. Progressão temática linear: quando o tema de uma sequência se torna o rema da sequência seguinte. Exemplo: Papai Noel lembra natal. Natal lembra papai Noel.

Sequência I: tema: Papai Noel; rema: Natal.

Sequência II: tema: Natal; rema: Papai Noel.

II. Progressão temática com tema constante: quando o tema é conservado nas sucessivas sequências do texto, conforme exemplo a seguir.



A raiz é o órgão da planta que normalmente se encontra abaixo da superfície do solo. Tem duas funções principais: servir como meio de fixação ao solo e como órgão absorvente de água, compostos nitrogenados e outras substâncias minerais como potássio e fósforo (matéria bruta ou inorgânica). Quase sempre subterrânea. Há, no entanto, plantas dotadas de raízes especiais, como as figueiras com as suas raízes aéreas, e as plantas epífitas. (RAIZ, 2017, [s.p.]).

Na entrada “raiz” da Wikipédia, percebemos que as sequências de todo o primeiro parágrafo mantêm o tema e contribuem para a sua expansão, acrescentando novas informações.

3.2.3 Articuladores discursivos

Os articuladores operam em diferentes níveis, desde o nível global do texto, passando pelo nível entre os parágrafos e períodos, até o interior das próprias orações. Podemos defini-los como:



[...] procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 2008, p. 121)



Exemplificando

Observe o exemplo a seguir:

“Publiquei esse artigo na década de 1980, mas hoje ele seria refutado pelas revistas científicas.”

O “mas” tem um valor contrastivo entre uma informação dada na primeira sentença e a informação nova. No exemplo, o enunciador revela que a publicação do artigo só foi possível naquela época e não seria possível no contexto atual. O articulador discursivo contribui para a progressão do texto, ao abrir espaço para uma nova informação pelo contraste.

Os articuladores agem estabelecendo um nexu lógico entre as frases, períodos e parágrafos. Eles são classificados de acordo com a sua funcionalidade, podendo ser:

- Aditivos: bem como; igualmente; ainda etc.
- Alternativos: ou... ou; opcionalmente; em alternativa etc.
- Contrastivos: mas; todavia; no entanto etc.
- Concessivos: ainda que; não obstante etc.
- Temporais: desde que; por enquanto; ao mesmo tempo etc.
- Finais: a fim de; com o objetivo de; de forma a etc.
- Comparativos: mais/menos do que; assim como; tal como etc.
- Causais: dado que; visto que; uma vez que etc.
- Condicionais: contanto que; a não ser que; se etc.
- Consecutivos: tal... que; tão... que; por isso etc.
- Conclusivos: em conclusão; por isso; então etc.
- Completivos: que; para; se etc.
- Confirmativos: por exemplo; a ilustrar; documentando etc.

É importante lembrar que tais classificações não são estáticas, pois um articulador conclusivo, por exemplo, pode funcionar como consecutivo em um determinado contexto. Devemos nos ater ao valor funcional dos elementos no contexto específico em que estão.

Os articuladores estabelecem diversas relações, e elas podem ser, por exemplo, concessivas, tais como "embora eu prefira suco, quero uma Coca-Cola hoje". O "embora" pressupõe uma quebra com a lógica da implicação esperada (prefiro suco, portanto peço suco), estabelecendo uma tonicidade concessiva (embora prefira x quero y hoje).



Assimile

Dentro dos articuladores discursivos, temos aqueles que são responsáveis por ligar as partes textuais tanto no texto escrito quanto na fala, são exemplos: "daí", "então", "assim", etc. Esses articuladores estabelecem relações discursivo-argumentativas, espaço-temporais e lógico-semânticas no interior das sequências, entre mais de uma sequência ou entre os parágrafos do próprio texto.



Leia a letra da canção de Gal Costa intitulada *Tem pouca diferença* (COSTA, 1984):

Tem pouca diferença

Que diferença da mulher o homem tem?

Espera **aí** que eu vou dizer, meu bem

É que o homem tem cabelo no peito

Tem o queixo cabeludo

E a mulher não tem

No paraíso **um dia de manhã**

Adão comeu maçã, Eva também comeu

Então ficou Adão sem nada, Eva sem nada

Se Adão deu mancada, Eva também deu

Mulher tem duas pernas, tem dois braços, duas coxas

Um nariz e uma boca **e** tem muita inteligência

O bicho homem **também** tem **do mesmo jeito**

Se for reparar direito tem pouquinha diferença.

Alguns elementos do texto que funcionam como articuladores textuais foram destacados na letra *Tem pouca diferença*, de Gal Costa. Como podemos explicar a função de cada um deles no interior das sequências?

Como você pode ver, a coesão sequencial permite não apenas a ligação entre as partes de uma sentença e desta com outras sentenças e parágrafos, mas a própria progressão textual. Pressupõe-se uma relação interdependente, em que as sequências, os períodos, os parágrafos dependam uns dos outros. Essa relação pressuposta entre as partes do texto assegura a unidade temática e a progressão textual ao mesmo tempo.



Pesquise mais

Assista ao vídeo Mecanismos de coesão textual, com a professora Natália Guirado, no canal Trilhante. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RvFDfHQjXLA>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Sem medo de errar

O trecho do texto da redação do Enem apresenta alguns problemas com o uso dos conectivos, os quais dificultam a compreensão textual e colocam em risco o estabelecimento da coerência.

No primeiro parágrafo, o enunciador apresenta dados sobre o crescimento da violência contra a mulher no Brasil e finaliza afirmando que o problema tem raízes históricas e ideológicas. No parágrafo seguinte, ele inicia com uma adversativa **“mas”** e acrescenta que o Brasil ainda é patriarcal. Observe que a adversativa não está correta, pois a primeira oração do segundo parágrafo está confirmando a última oração do parágrafo anterior e acrescentando uma informação nova.

Ao dizer que no Brasil “o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino”, causa estranhamento o uso de **“no entanto”**, pois “os comportamentos violentos”, frutos da ditadura do patriarcado, confirmam o que fora dito sobre a submissão da mulher ao homem em nossa sociedade. A frase poderia ser reescrita usando um conectivo que exprima a ideia de confirmação, tal como “dessa forma”.

O mesmo podemos dizer sobre **“Por outro lado**, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes”, pois desde o início do texto, o enunciador vem construindo a ideia do patriarcado, como ideologia enraizada em nossa sociedade, sendo uma das causas para o aumento da violência contra a mulher. Isso fica

mais claro ainda na última sentença “Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros”. Dessa forma, o texto pede um conectivo que traga uma adição ao que já fora dito, tal como “e”.

Os conectivos que não apresentam problema são:

“**Nesse âmbito**, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas”, pois restringe o campo semântico de significação e confirma o que fora dito.

“[...] a punição para este tipo de agressão é dificultada pelas tradições culturais existentes, **e, assim**, a liberdade para o ato é aumentada”. Enquanto o “e” acrescenta uma nova informação, o “assim” explica e confirma a informação anterior.

Lucas poderia reescrever os trechos problemáticos da seguinte forma:

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o Mapa da Violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. **Dessa forma**, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado e a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Além disso, há o estigma do machismo na sociedade brasileira. Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros.

E agora, José?

Descrição da situação-problema

Você está lendo o conhecido poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 37-40), com seus alunos. Como você explicaria a recorrência do “se” e o aparecimento do “mas” no trecho a seguir?

“Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse,
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!”

Primeiro, identifique os valores funcionais que “se” e “mas” estabelecem no poema. Depois, explique como eles contribuem para o sentido global do texto.

Resolução da situação-problema

O articulador “se” funciona como uma condicional, enquanto o “mas” expressa uma oposição. Pela condicional, o enunciador deixa entrever o desespero de José, diante de tantas possibilidades, que inicia pelo gritar e vai tomando proporções mais intensas até chegar ao cansar e, por fim, o morrer. O “se” estabelece a tensão na leitura a cada vez que aparece como uma possibilidade para o autor. O “mas” é o ponto máximo da leitura, quando, diante de várias possibilidades, o enunciador conjectura a maior solução de todas elas e entende que ela não acontece com José: “se você morresse... mas você não morre”, porque “você é duro, José!”. José não pode gritar, não pode gemer e nem dormir ou cansar e muito menos morrer, porque o José que se fala no texto é “duro”, ele resiste ao mundo.

Faça valer a pena

1. Natália e Taís vão ao cinema para assistir ao filme brasileiro *Aquarius*, direção de Kleber Mendonça Filho. Na volta, Natália pergunta o que a colega achou do filme e Taís responde: "gostei do filme, pois o roteiro é criativo".

Que tipo de articulador temos na resposta de Taís? Escolha a alternativa correta.

- a) Concessão.
- b) Causa.
- c) Adição.
- d) Final.
- e) Completivo.

2. Leia as afirmativas a seguir e julgue-as como verdadeira (V) ou falsa (F):

() Os diferentes aspectos sobre o tópico principal são chamados de remas.

() O tema é o comentário (desdobramento) do rema.

() No texto, temos informações dadas (rema) e informações novas que entram no texto e dialogam com as outras (tema).

() A progressão do texto depende do equilíbrio entre o tema e os remas.

Marque a alternativa que apresenta a sequência correta de V e F.

- a) V – F – F – V.
- b) V – V – F – V.
- c) F – V – V – V.
- d) F – F – F – V.
- e) V – V – V – V.

3. Uma outra forma de fazer o encadeamento dos enunciados é pela justaposição, sem o uso de conectores e, ainda assim, o leitor pode reconhecer a relação expressa entre eles como sendo de adição, de causa, de explicação etc.

Assinale a alternativa que contém um exemplo de justaposição.

- a) Ela foi ao mercado e não voltou.
- b) Ele não me ama. Ama?
- c) Podemos ser felizes, porque a vida nos permite isso.
- d) Eu estava cansada. Não fui ao cinema ontem.
- e) Ou melhor, os gatos se dão muito bem com os cães da casa.

Seção 3.3

Organizadores textuais

Diálogo aberto

No começo desta unidade, conhecemos o Lucas, que está fazendo um teste para conseguir uma vaga de revisor textual no jornal Extra!. Ele continua realizando o teste de revisão e agora se depara com um novo desafio, que é o de analisar um texto escrito por um dos leitores do jornal em resposta a uma matéria sobre a corrupção no Brasil, publicada no site do jornal.

Lucas tem como tarefa adaptar o texto falado para a norma culta escrita. Este é o texto:

“O Brasil é um dos países com maior índice de corrupção e ela tá em todos os níveis da política, desde os vereadores até o presidente. Mas nós podemos mudar essa história, né. É só na hora de votar pensar muito bem no que tá fazendo e não trocar nosso voto por favores, então, na hora de votar pense no que tá fazendo, porque o futuro de nossa nação está em nossas mãos. Nós não podemos permitir que o Brasil continue como tá e precisamos unir para mudar nossa história.

Quando vendemos nosso voto acaba que a gente entrega o país nas mãos de pessoas corruptas, que não se importam com o povo. Aí fica bem complicado pra nós, porque não vamos ter para quem pedir socorro nesse momento. Entende?”

Estude o conteúdo desta seção para elaborar sua resposta e ajudar o Lucas a conseguir a vaga de revisor. Primeiro, encontre as marcas de oralidade presentes nas sentenças e faça as adaptações necessárias para a norma culta e para que o sentido do texto fique mais claro ao leitor.

Não pode faltar

Nesta seção veremos como alguns marcadores e articuladores atuam no texto e a importância deles para a compreensão textual.

Sabemos que, na produção do texto, nós usamos alguns elementos

que têm a função de organizar, ajudam na progressão e facilitam a compreensão textual. Conheceremos alguns deles nesta seção, conforme apresentado a seguir.

3.3.1 Marcadores discursivos continuadores

Os marcadores estão presentes em todos os tipos de texto, inclusive nos orais. Curiosamente, esses elementos não são previstos nas gramáticas normativas e são, muitas vezes, estigmatizados, considerados como vícios de linguagem ou erros gramaticais no dia a dia.

Said Ali (1930) notou que em textos orais, em uma conversação, por exemplo, nós fazemos o uso de vários marcadores discursivos de forma espontânea. Para ele, tais marcadores estão relacionados à necessidade de expressão emotiva em determinadas situações comunicacionais. Em nosso dia a dia, é comum dizermos em nossas conversas “e então”, “aí”, “depois”, para situarmos nosso ouvinte quanto à linearidade dos fatos e/ou acontecimentos que estamos compartilhando.

Veja um exemplo de uma sentença de um texto do gênero científico:

“E, **então**, o semioticista Claude Zilberberg deixa claro a sua preferência pela sintagmática na formulação da teoria tensiva.”

O enunciador faz o uso de marcadores discursivos continuadores (“e, então”), que podem “operar o ‘amarramento’ de porções textuais” e dar ao texto “uma feição semelhante à da fala” (KOCH, 2008, p. 87).

Para Schiffrin (1987), os marcadores discursivos contribuem para a coerência do discurso de uma forma geral, já que eles:

- a) dão pistas e coordenadas do contexto;
- b) indicam a presença de enunciados adjacentes, tanto para o falante quanto para o ouvinte;
- c) indicam os enunciados adjacentes entre os discursos – anterior e posterior.

Como você pode perceber, os marcadores discursivos funcionam como uma cola, que liga as partes soltas e dão continuidade ao texto. Nesse sentido, o linguista brasileiro Marcuschi (1989), argumenta que inclusive a pausa, o aumento ou a diminuição do tom da voz e a

entonação podem ser considerados como marcadores discursivos.



Assimile

Na fala do português brasileiro é comum a recorrência do marcador discursivo “né”. Em entrevista com os manifestantes das passeatas contra o governo Dilma, em março de 2015, a jornalista do El País questiona uma jovem sobre quem ela acha que assumiria o Governo caso a presidenta sofresse o impeachment naquele momento. A moça responde: “**Aí** entra o Aécio, **né?**”. A jornalista a informa que o sucessor de Dilma seria (o que se confirmou alguns meses depois) o seu vice, Michel Temer, e a entrevistada diz: “**Aí** fica difícil, **né?**” (BEDINELLI, 2015)

Muitas pessoas pensam que se tratam de vícios de linguagem, quando na verdade o “**aí**” e o “**né**” são marcadores discursivos continuadores e agem mantendo a interação entre o falante e ouvinte ou mesmo modulando uma pergunta, como o enunciado “**Aí** entra o Aécio, **né?**”. A entrevistadora poderia ter feito a pergunta de uma forma mais direta e intensa como “Será o Aécio?”, “O Aécio que entra?”, “O Aécio será o substituto?”, mas para modular a tensão própria da pergunta, ela usa ambos os marcadores discursivos e ameniza a tonicidade do enunciado, marcando um ritmo mais brando. Outras funções relacionadas à organização textual exercidas pelos marcadores discursivos são: I) solicitar a atenção do ouvinte e II) dar ênfase para certas partes do texto.

Para que você possa compreender melhor, vamos analisar o aspecto gramatical dos marcadores discursivos mais de perto. Usaremos um estudo feito por Fraser (1990), no qual ele nota que:

I. Não é possível classificar os marcadores em uma única denominação gramatical, pois eles são fluidos e têm resquícios de vários elementos, como é o caso de “okay” ou “certo”, que não podem ser classificados com uma única denominação na gramática tradicional.

Exemplo: “A linguística? A linguística é a ciência da linguagem, **certo?**”;

II. Por serem mais fluidos também do ponto de vista semântico, muitos marcadores são ambíguos. Observe os seguintes exemplos:

“Você estava tranquilo. **Agora** você está frenético.” (Advérbio de

tempo).

"Eu estou tranquilo. **Agora**, você está frenético." (Dispositivo focalizador);

III. Os marcadores discursivos não têm efeito de conteúdo, isso quer dizer que quando estão funcionando como marcadores eles exercem somente essa função e nenhuma outra mais;

IV. Eles orientam o ouvinte ou leitor. Observe o exemplo a seguir:

1. "O gato comeu a ração. 2. O cachorro dormiu."

2a. **e** o cachorro dormiu.

2b. **então** o cachorro dormiu.

A presença do marcador orienta o leitor na leitura de (2a) e (2b).



Exemplificando

Observe estes outros exemplos:

Eu te amo, **viu?**

Sabe, eu te amo.

Te amo, **entendes?**

Amo você, **tá?**

Eu te amo, **certo?**

Te amo, **compreendes?**

"Viu", "sabe", "entendes", "tá", "certo", "compreendes" marcam um certo ritmo no enunciado e focalizam a informação principal (a declaração do sentimento). É como se o falante pudesse destacar a informação e checar se o ouvinte está a recebendo corretamente. Dizemos, portanto, que remete à função fática da linguagem, isto é, a manutenção do canal de comunicação ou da interação entre os falantes.



Citamos já alguns exemplos de marcadores discursivos usados em textos escritos e orais. Observe seus colegas, sua família e as pessoas ao seu redor conversando e responda: quais outros marcadores discursivos você consegue identificar no uso da língua portuguesa do Brasil? Faça uma lista e dê exemplos de sequências em que eles são usados, tentando identificar a(s) função(ões) que exercem nos enunciados citados por você.

Os segmentos textuais também podem ser encadeados pelo uso dos articuladores textuais, os quais são recursos da língua que relacionam elementos de conteúdo (o espaço e o tempo) e estabelecem relações com os atos de fala. Os articuladores textuais são, portanto, “o processo responsável pela concatenação dos componentes semântico-textuais no enunciado e, por conseguinte, colaborador na identificação do texto como um todo significativo” (NASCIMENTO, 2008, p. 42).

Eles podem ser divididos em:

Articuladores metadiscursivos

Os articuladores metadiscursivos permitem que o locutor faça comentários sobre a própria enunciação ou enunciado, isto é, sobre aquilo que é dito. O uso dos articuladores transforma o texto enunciado em um diálogo com o leitor.



[...] os articuladores textuais têm a função de relacionar elementos significativos, ou seja, situar que o enunciado fala no espaço e/ou tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção, etc), assim como, sinaliza relações discurso-argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva. (KOCH, 2008, p. 83)

No caso dos articuladores metadiscursivos, o locutor reflete sobre o uso que faz das palavras e a função empregada por uma sequência quando comparada à outra. Eles podem:

I. Expressar um juízo do enunciador sobre o enunciado, como em: infelizmente, curiosamente, surpreendentemente etc.

“**Felzimente** há luar” (Título da obra literária escrita pelo português Luis de Sttau de Monteiro, publicada em 1961).

II. Introduzir ou expandir um assunto. Por exemplo: quanto a, vale ressaltar que, a respeito de etc.

“**Vale lembrar** que a falsificação de documentos é crime!”

3.3.3 Articuladores metaformativos

I. Dizem respeito ao modo como o enunciador se coloca em relação ao próprio conteúdo na enunciação: francamente, honestamente, sinceramente. Veja um exemplo a seguir:

Fora do Brasil é muito mais difícil tudo: outra cultura, não há apoio de nada nem ninguém. É um recomeço, e eu tenho sede de aprender diariamente. Não é fácil o mercado em Portugal, aliás, é muito mais difícil que no Brasil. Mas, sinceramente, vejo que a profissão mudou, porque as pessoas querem ser famosas e não artistas. Falta de trabalho, nunca tive. (FAMOSA..., 2017)

”

II. Podem vir na forma de comentários sobre a forma do enunciado, retomando o que foi dito: em síntese, resumidamente, em suma. Veja o exemplo:

Beneficiado em bilhões de reais pelo BNDES sob tutela dos Governos do PT, Joesley Batista surge mais para porta-voz de Lula da Silva que denunciante. Com empresas alvo de quatro operações da Polícia Federal, Joesley é o ‘sujo falando do mal lavado’ Michel Temer. Em suma, é guerra de gangue. É um bando acusando o outro. E sofre o povo. (MAZZINI, 2017)

”

III. Reformulam ou corrigem um tópico ou parte dele, como em: quero dizer, ou melhor, dito de outra forma etc.



Entramos. Mas lá dentro, houve outra decepção, porque se levantou mais um impedimento. Nós não podíamos nos aproximar do corpo de Ariano Suassuna. Quero dizer, vê-lo de perto, tocar-lhe as flores, observar a curta distância a sua face de artista do povo. (MOTA, 2017)

3.3.4 Articuladores metaenunciativos

Os articuladores metaenunciativos podem ser expressos por diversos recursos linguísticos, dentre os quais podemos destacar: os auxiliares modais (poder, dever, precisar, querer), os advérbios modalizadores (certamente, provavelmente), os predicados cristalizados (é preciso, é necessário, é provável) (KOCH; ELIAS, 2009, p. 127).

Além de explicar e comentar a própria enunciação, eles também podem:

a. delimitar o domínio do enunciado: politicamente, religiosamente, regionalmente etc., conforme exemplo:

“Conforme vimos no capítulo um, uma metáfora cria uma categoria de ser, **linguisticamente** falando.” (WAGNER, 2010, p. 26).

b. organizar o enunciado de forma linear. Por exemplo: enfim, primeiramente, por um lado, em primeiro lugar etc. Divide-se o texto em partes para facilitar a compreensão por parte do leitor.

“Olha, eu quero **em primeiro lugar**, naturalmente saudar indistintamente a todos, aos que estão à mesa, e aqueles que estão no auditório.” (TEMER, 2017).

c. atenuar a forma de dizer algo: talvez, digamos assim, vamos dizer assim.

“**Digamos assim** que eu queira namorar com ele, o que você diria?”

Agora que você já percebeu a relação entre os articuladores e o discurso, podemos dizer que a enunciação é a atividade social e interacional, na qual a língua está em funcionamento graças à figura do enunciador, isto é, aquele que fala para o outro que escuta (enunciatário). Portanto, a enunciação é o processo, enquanto o enunciado é o seu produto. De outra forma, podemos dizer:

Ora, os operadores argumentativos pertencem à língua, já que são marcas linguísticas; por outro lado, ao revelarem a intenção argumentativa do enunciado, constituem-se em marcas da enunciação. Sendo marcas da enunciação, pertencem ao discurso, uma vez que discurso é a ação verbal dotada de intencionalidade (componente da enunciação). Assim, na condição de marcas linguísticas e marcas discursivas, esses articuladores constituem uma ponte entre a língua e o discurso. (GOUVÊA, 2006, p. 111)



Pesquise mais

Assista ao vídeo *Leitura e produção de texto - Aula 18 - Licenciatura - A estrutura do texto*, publicado no canal Univesp. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F7xpp43rw7g>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

Sem medo de errar

Agora, retomemos o caso de Lucas, que, como parte de seu processo seletivo para a vaga de revisor textual do jornal Extra!, tem o desafio de analisar um texto escrito por um dos leitores do jornal em resposta a uma matéria sobre a corrupção no Brasil.

O candidato tem como tarefa adaptar o texto falado para a norma culta escrita.

O texto escrito pelo leitor do jornal apresenta diversas marcas de oralidade. Primeiro, vamos identificá-las:

“O Brasil é um dos países com maior índice de corrupção e ela **tá** em todos os níveis da política, desde os vereadores até o presidente. Mas nós podemos mudar essa história, **né**. **É só** na hora de votar pensar muito bem no que **tá** fazendo e não trocar nosso voto por favores, então, na hora de votar pense no que **tá** fazendo, porque o futuro de nossa nação está em nossas mãos. Nós não podemos permitir que o Brasil continue como **tá** e precisamos unir para mudar nossa história.

Quando vendemos nosso voto **acaba** que **a gente** entrega o país nas mãos de pessoas corruptas, que não se importam com o povo. **Aí fica bem** complicado **pra** nós, porque não **vamos ter** para quem

pedir socorro nesse momento. **Entende?**"

Temos vários elementos que marcam a oralidade, tal como o uso de "tá" no lugar de "está" e a expressão "vamos ter" no lugar da conjugação do verbo no futuro. Outra marca é o diálogo com o leitor em "pense no que tá fazendo", construção típica da oralidade. Veja que também em "**É só** na hora de votar pensar muito bem", "**acaba que a gente** entrega o país" e "**fica bem complicado**", as construções "é só", "acaba que" e "fica bem" têm um caráter bastante informal e são próximas da oralidade. O "a gente" no lugar de "nós" não exige a conjugação do verbo seguinte na primeira pessoa do plural e é usada com bastante frequência em textos orais e não é aceita em textos escritos na norma culta.

Os conectivos "então" e "ai" dão continuidade ao texto e lembram a oralidade, assim como "né" e "entende" no final do texto, que testam o canal, mantendo também a interação entre o falante e o ouvinte. No entanto, existe uma outra diferença sobre o uso deles que precisa ser ressaltada: o conectivo "então" é mais aceito e poderia ser mantido em determinados gêneros de texto escritos na norma culta, enquanto "né", "ai" e "entende" não recebem o mesmo grau de aceitação.

Além das marcas de oralidade, há algumas repetições desnecessárias, as quais comprometem a compreensão do texto. Dessa forma, fazendo algumas adaptações para facilitar a compreensão por parte do leitor, Lucas pode reescrever o texto assim:

"O Brasil é um dos países com maior índice de corrupção e ela está presente em todos os níveis da política, desde os vereadores até o presidente. No entanto, nós podemos mudar essa história; na hora de votar é preciso pensar muito bem no que estamos fazendo e não trocar nosso voto por favores. É importante refletir sobre o ato que estamos praticando, porque o futuro da nação está em nossas mãos. Não podemos permitir que o Brasil continue como está e precisamos nos unir para mudar a nossa história. Ao vendermos o voto estamos entregando o país nas mãos de pessoas corruptas, que não se importam com o povo, e complicando a nossa situação, já que não teremos para quem pedir socorro depois."

Avançando na prática

O direito em torno do esquecimento: ressalve-se?

Descrição da situação-problema

Você está lendo o jornal do dia e uma das principais manchetes é sobre a polêmica em torno do direito ao esquecimento nas redes sociais. Uma pessoa que cometeu um crime, após pagar sua pena e a dívida com a sociedade, teria o direito de retirar da internet todas as informações que a ligassem ao crime. Se, por um lado, a medida permite a ressocialização e uma nova chance de vida para ex-detentos, por outro, ela coloca em xeque o direito à informação do restante da população e pode ser usada por políticos, por exemplo, para que não soubéssemos do seu passado corrupto. O repórter pergunta ao professor de Direito da UERJ sobre o que ele pensa da polêmica e ele responde ser a favor e emenda:

Isso não significa dizer, **ressalve-se**, que a história deve ser esquecida: a trajetória da humanidade é envolta por atos criminosos que jamais podem deixar de ser rememorados - mas os envolvidos em qualquer crime precisam ter preservada a chance de superar os malfeitos, sob pena de, na sociedade em rede, jamais terem a oportunidade de reconstruírem as suas vidas. O direito de informar e a curiosidade pública não podem se confundir. (MASCARENHAS, 2017, [s.p.])

Diante do contexto que envolve o enunciado, explique o uso do articulador “ressalve-se”.

Resolução da situação-problema

O articulador “ressalve-se” é geralmente usado para restringir ou atenuar um discurso. Ele foi usado, no exemplo citado, entrecortado na sentença e poderia ser lido como “Ressalve-se que isso não significa dizer que a história deve ser esquecida”. O enunciador encadeia o que foi dito antes com a informação nova, restringindo-a. Embora ele seja a favor da lei, garantindo que todos aqueles que cometeram crimes possam voltar a ter uma vida comum após o cumprimento da pena, o enunciador faz uma ressalva para essa ideia: apagar tais informações não é o mesmo que esquecer a história.

Faça valer a pena

- 1.** Leia e analise as afirmativas a seguir, sobre os marcadores discursivos.
- I. Não é possível classificá-los em uma única denominação gramatical.
 - II. Seu principal propósito é alterar o conteúdo de um enunciado prévio.
 - III. Os marcadores discursivos contribuem para a coerência geral do discurso.
 - IV. Ao contrário do que é comum pensar, eles não contribuem para a continuidade do discurso.

Marque a alternativa correta.

- a) Todas as afirmativas estão corretas.
- b) Somente as afirmativas I, III e IV estão corretas.
- c) Somente as afirmativas I, II e IV estão corretas.
- d) Somente as afirmativas I e III estão corretas.
- e) Somente as afirmativas II e IV estão corretas.

- 2.** Na sequência: “Estamos aqui para ajudá-la a ser uma pessoa mais feliz e completa, ou melhor, para ser você mesma”, qual a função do articulador “ou melhor”?

Marque a alternativa correta.

- a) Marcar uma reformulação do que foi dito.
- b) Enfatizar o conteúdo dado.
- c) Restringir algo que foi falado.
- d) Ampliar o alcance de um discurso.
- e) Permitir que um enunciador se coloque no lugar de um outro.

- 3.** Os marcadores discursivos continuadores podem manter a interação entre os sujeitos, o eu (enunciador) e o tu (enunciatário) e modular uma pergunta.

Marque a alternativa que apresente um marcador discursivo continuador que tenha essas funções.

- a) Ou seja.
- b) E.
- c) Então.
- d) Felizmente.
- e) Né.

Referências

- ALI, M. S. **Meios de expressão e alterações semânticas**. São Paulo: Francisco Alves, 1930.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. José. In: _____. **José**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 37-40.
- ANTUNES, I. C. **Aspectos da coesão do texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Editora Universitária/UFPE, 1996.
- AULA 02/38- Coesão Textual - Língua Portuguesa - Sidney Martins. 12 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ABcrkmFgrKs>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- COSTA, G. Tem pouca diferença. In: _____. **Profana**. [S.l.]: RCA Victor, 1984. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 3.
- FAMOSA em Portugal, Úrsula Corona conta que apanhou na rua por causa de personagem. **Jornal Extra**, [S.l.], 18 jun. 2017. Disponível em: <<https://extra.globo.com/famosos/famosa-em-portugal-ursula-corona-counta-que-apanhou-na-rua-por-cao-da-de-personagem-21485926.html>>. Acesso em: 2 ago. 2017.
- FAVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- FIORIN, L.; PLATÃO, F. S. **Para entender o texto**: leitura e redação. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- FRASER, B. An approach to discourse marks. **Journal of pragmatics**, North-Holland, v. 14, n. 1, p. 383-395, 1990.
- HOLLANDA, C. B. de. Pedro pedreiro. In: _____. **Chico Buarque de Hollanda**. [S.l.]: RGE, 1966. 1 disco sonoro. faixa 6.
- G1. Redação do Enem: leia textos que tiraram nota mil em 2015. 26 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 27. ed. São Paulo: FGV Editora, 2010.
- GOUVÊA, L. H. M. Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. dos (Orgs.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 105-116.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Lucerna, 2008.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LOMBARDI, R. Viagem no tempo com Xuxa. **O Tempo Magazine**, Belo Horizonte, 29 maio 2017. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/viagem-no-tempo-com-xuxa-1.1479742>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. de (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p. 281-318.

MASCARENHAS, G. É legítimo que alguém possa proibir a exposição de um fato ocorrido em sua vida? SIM. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 17 jun. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2017/06/1893688-e-legitimo-que-alguem-possa-proibir-a-exposicao-de-um-fato-ocorrido-em-sua-vida-nao.shtml>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

MAZZINI, L. Esplanada: empresários querem representante do judiciário como presidente. **O Dia**, [S.l.], 18 jun. 2017. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/brasil/2017-06-18/esplanada-empresarios-querem-representante-do-judiciario-como-presidente.html>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

MECANISMOS de coesão textual. 10 out. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RvFDfHQjXLA>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

MOISÉS, M. **A literatura portuguesa através dos textos**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 85-86.

MOTA, U. Ariano Suassuna, erudito e popular. **Portal Brasil 247**, [S.l.], 18 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/colunistas/urarianomota/301795/Ariano-Suassuna-erudito-e-popular.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

NASCIMENTO, A. U. S. Coesão referencial. **Portal Educação Globo**, [S.l.], [201-]. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/portugues/assunto/usos-da-lingua/coesao-textual.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

NASCIMENTO, S. J. S. do. **Articulação textual**: uma visita à poesia de Augusto dos Anjos. 2008. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NERY, A. Coesão: As partes de sua redação formam um todo? **UOL Educação**, [S.l.], jul. 2005. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/coesao-as-partes-de-sua-redacao-formam-um-todo.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

RAIZ. **Wikipédia**, 25 jul. 2017. Versão arquivada (revista e substituída).

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

TEMER, M. Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante Cerimônia de Comemoração pelo Dia Internacional da Mulher - Brasília/DF. **Portal Planalto**, Brasília, 8 mar. 2017. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-comemoracao-pelo-dia-internacional-da-mulher-brasilia-df>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

VELOSO, C. O querer. In: _____. **Velô**. [S.l.]: Philips Records, 1984. 1 disco sonoro. faixa 7.

VIEIRA, A. Sermão da quinta Quarta-feira de Quaresma. In: O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 27. ed. São Paulo: FGV Editora, 2010, p. 85.

WAGNER, Hudson. **A Linguagem de Darwin**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

Linguística textual e ensino

Convite ao estudo

Caro aluno, iniciamos agora nossa última unidade do curso de Linguística Textual. Você deve se lembrar que estudamos as especificidades do texto nas três primeiras unidades, respondendo a perguntas como: o que é um texto? Qual o domínio da Linguística Textual? Qual a importância do contexto? O que faz um texto ser um texto? Quais são os mecanismos da textualidade? etc. Nesse caminho, estudamos também a coerência e a coesão, compreendemos melhor como o sentido é construído e chegamos finalmente na leitura.

Na Unidade 4, estudaremos sobre a Linguística Textual e o ensino. Nosso foco serão as contribuições da disciplina para as questões que perpassam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, mais especificamente o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, e você poderá tirar dúvidas sobre a sua futura prática como professor, usufruindo de várias ferramentas que a Linguística Textual nos oferece. Nesse sentido, na primeira seção, estudaremos sobre o processo da leitura e as ferramentas didáticas que auxiliam na aprendizagem da leitura em sala de aula. O Brasil tem avançado nos indicadores nacionais sobre a leitura no Ensino Básico, mas há ainda um longo caminho a ser trilhado para que possamos chegar ao nível esperado. O papel do professor de língua em sala de aula é essencial para alcançarmos essa meta e, por isso, dedicamos uma seção inteira para estudar as estratégias de leitura. Na Seção 2, nosso foco estará na escrita e no ensino da produção textual. Estudaremos também os elementos da textualidade e a importância do planejamento. Na última seção, estudaremos os gêneros textuais, tendo como foco a estrutura e a organização textual.

Ao final da unidade, você será capaz de compreender o processo de leitura e de produção textual, reconhecendo suas especificidades. O estudo dos gêneros será de grande valia para a sua prática pedagógica. Você estará apto a trabalhar os mais diferentes gêneros em sala de aula e a identificar sua estrutura linguística.

Veremos agora o contexto de aprendizagem criado para esta unidade:

Após terminar o curso de Letras na Faculdade Humanitas, no ano passado, Andrea começou a dar aulas no Colégio Viver como professora efetiva do quadro de Língua Portuguesa, ficando responsável, nesse ano, pela disciplina de Leitura e Produção Textual ministrada aos alunos do sexto ao nono ano do colégio. Essa disciplina é ofertada no contraturno do período normal de aulas dos alunos, em forma de projeto, e funciona como uma oficina textual. A disciplina foi criada pela coordenação da instituição em parceria com os professores, para que os alunos tivessem mais contato com a leitura e a produção de textos. A ideia é que Andrea trabalhe diferentes gêneros textuais com os adolescentes e os ajude na leitura e na escrita textual, levando em consideração as exigências que cada texto apresenta. A professora tem vários desafios pela frente. Como será que ela se sairá?

Seção 4.1

Ensino de leitura

Diálogo aberto

Depois de quase um semestre trabalhando com a turma do sétimo ano na disciplina de Leitura e Produção Textual, do Colégio Viver, Andrea percebeu que muitos dos seus alunos ainda tinham dificuldades para compreender a estrutura interna do texto e a relação entre o texto e o contexto. Assim que eles terminavam de ler o texto, Andrea fazia perguntas para checar a compreensão textual dos alunos e muitos deles não conseguiam compreender o que tinham acabado de ler, como se não pudessem fazer as relações necessárias entre os conteúdos presentes no texto.

A professora percebeu que os alunos apenas decodificavam as palavras e não liam efetivamente o texto, não compreendiam o seu sentido. Ao término desta seção, considerando o que estudaremos sobre o ensino de leitura, você deverá responder à seguinte questão: o que você considera que Andrea possa fazer para melhorar o desempenho dos alunos do sétimo ano?

Não pode faltar

Nesta primeira seção da última unidade do nosso curso, vamos estudar o processo da leitura, buscando compreender como podemos ensinar os alunos a compreenderem os textos diversos e quais os mecanismos envolvidos nesse processo

Você deve se lembrar de que já falamos do texto como lugar próprio da interação. Retomamos esse conceito aqui novamente com as palavras de Koch e Elias (2010):

Na concepção interacional da língua o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano



de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. [...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

Observe que, assumindo tal concepção de texto, nós pressupomos que a materialidade dos elementos linguísticos da superfície textual não é suficiente para dar conta da compreensão de um texto; é preciso ativar certos conhecimentos armazenados na memória do leitor/ouvinte, os quais constroem o contexto sociocognitivo e contribuem para a atribuição do sentido.

Tais conhecimentos armazenados na memória só podem ser recuperados por meio das estratégias sociocognitivas ativas no processo da leitura. Nesse sentido, Kleiman (2011) argumenta que a leitura engloba os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos de mundo, isto é, uma atividade cognitiva e uma atividade metacognitiva. Para ela, a leitura deve ser compreendida em dois momentos distintos: (1) construção do significado e (2) integração dos conhecimentos.

O primeiro diz respeito à atividade cognitiva, que usa estratégias inconscientes e automáticas para o leitor. Elas ajudam na construção das relações coesivas, na sequência do próprio texto. Considerando as especificidades das estratégias cognitivas, elas contribuem para a interpretação, auxiliando na busca por informações necessárias no "intratexto" (dentro do próprio texto, ou seja, os próprios elementos linguísticos).

Além de nos apoiarmos na própria informação proporcionada pelo texto, também levamos em conta nossa bagagem de conhecimentos tanto para encontrar evidências quanto para rejeitar previsões e inferências anteriormente realizadas (SOLÉ, 1998). Isso tem a ver com as estratégias metacognitivas, responsáveis pela integração dos elementos extratextuais (os contextos sócio-históricos, de situação de fala etc.) e as informações presentes no texto. Elas estão localizadas no segundo momento citado por Kleiman (2011).

Você deve ter percebido que estamos falando sobre um leitor ativo, participante de uma interação tríade "leitor-texto-autor", que reconstrói o sentido do texto em sua interpretação, a partir dos esquemas mentais, que trataremos a seguir, e dos conhecimentos de mundo.

Em tal processo, portanto, o leitor/ouvinte desenha o seu percurso de leitura e faz previsões sobre o conteúdo e sobre o tema do texto. Ele ativa os conhecimentos extratextuais armazenados na memória e

integra-os com os conhecimentos presentes no texto, estabelecendo um elo entre o texto e o mundo. Esse conhecimento do leitor é organizado em sua memória em esquemas, que funcionam da seguinte forma:

1. O leitor guarda no cérebro lembranças de um determinado significado.

2. Essas lembranças se relacionam com todas as outras informações presentes no cérebro do leitor.

3. A relação das lembranças com as informações constrói um modelo de mundo organizado e consistente, que é sempre resultado da experiência do sujeito.

4. No processo de leitura, o leitor se depara com novas informações e reatualiza suas lembranças para um determinado significado, construindo novas relações e recategorizando seu modelo de mundo.

A leitura é, portanto, transformadora para o sujeito; ele vai construindo seus modelos lógicos de categorização do mundo ao ler e também os reatualiza a cada nova leitura. É justamente “porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, que a leitura é considerada um processo interativo” (KLEIMAN, 2011, p. 13).

É importante que o leitor aprenda a usar o seu conhecimento prévio e a compará-lo com as novas informações apresentadas pelo texto. Compreender as mudanças ocorridas nos esquemas mentais é essencial para que o leitor reconheça metacognitivamente o seu saber.

Além dos esquemas mentais, uma outra estratégia cognitiva da leitura é a inferência. Ela tem como função estabelecer a comunicação entre o leitor e o texto, pois ao ativar os conhecimentos prévios ou relacioná-los com os conhecimentos extratextuais e os elementos linguísticos próprios do texto (intratextuais), a inferência faz com que o leitor reconstrua o significado.

Outra estratégia cognitiva usada é o resumo. Veja no quadro “Exemplificando” que ele é importante para a identificação do tema. A estratégia do resumo nos permite compreender globalmente o texto, assimilando os elementos que são mais preponderantes e essenciais. Sem tal estratégia, não seríamos capazes de recontar o texto para uma outra pessoa usando nossas próprias palavras ou mesmo de falar sobre ele. Podemos dizer que o resumo é uma estratégia cognitiva essencial para a compreensão do texto.



Exemplificando

Imagine que você esteja lendo um texto de gênero narrativo, como um conto. No processo da leitura, você deve fazer três tipos de inferências (SPINILLO; MAHON, 2007, p. 464), seguindo intuitivamente a ordem a seguir:

1. Buscar informações no texto sobre o tempo, local, personagem ou eventos narrados, que são os próprios elementos da textualidade e que se referem diretamente à construção da narrativa.
2. Procurar as relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens, isto é, os fatos que motivaram a trama.
3. Fazer previsões sobre os próximos acontecimentos que ocorrerão na narrativa.

Após os três passos, você está apto a elaborar um resumo, outra estratégia cognitiva importante na leitura, que ajudará a identificar o tema do texto, a sua ideia principal e todos os outros detalhes. Na identificação do tema e da ideia principal, fazemos perguntas como: do que se trata esse texto? Que ideia mais importante o autor está sustentando dentro desse tema?



Refleta

Temos discorrido sobre a leitura e sobre as estratégias cognitivas que ajudam nesse processo. Em sua opinião, com base no que já leu até esse momento, como podemos identificar um leitor fluente? Um leitor não fluente consegue compreender um texto em que medida? Você se considera um leitor fluente? Justifique suas respostas a partir do conteúdo estudado e de sua própria experiência com a leitura de textos diversos.

Temos falado até aqui, indiretamente, sobre o conhecimento prévio necessário ao leitor. Segundo Kleiman (2011, p. 13), “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. De acordo com Koch (2002), a memória age em três fases, que são:

1. Estocagem: fase na qual as informações são transformadas nos esquemas mentais.
2. Retenção: quando os esquemas são armazenados no cérebro como representações do mundo.

3. **Reativação:** fase em que fazemos o processamento textual, reconhecendo as representações armazenadas e relacionando-as com as novas informações dadas no texto.

Na leitura, o leitor utiliza um conhecimento linguístico, textual e de mundo que ele já tem e que vem sendo acumulado desde os seus primeiros dias de vida. Se lhe falta um desses conhecimentos, ele terá dificuldades para compreender o texto em sua totalidade, porque ele precisa ter um certo nível de conhecimento dos elementos linguísticos e da textualidade em si (conhecimento linguístico), do tipo e gênero do texto (conhecimento textual) e da própria experiência no mundo, que lhe fornecem pistas e a base necessárias para a compreensão (conhecimento de mundo). O equilíbrio entre esses três conhecimentos é essencial para que ele possa construir um sentido para aquilo que lê.

O professor de Língua Portuguesa deve ajudar os alunos a melhorarem o nível de conhecimento linguístico e textual, isto é, aqueles que estão mais diretamente ligados à textualidade, e ensinar como relacionar os três conhecimentos no processo de leitura. Ler é mais do que decodificar fonemas, palavras e frases, é um processo complexo que envolve todo o nosso conhecimento acumulado e age diretamente na recategorização que fazemos do mundo à nossa volta. A leitura pressupõe a apreensão de sentidos, a compreensão do todo, não apenas dos elementos linguísticos superficiais, mas de todo o contexto que sustenta o processo de construção do texto.



Assimile

O leitor é o agente ativo que, ao trazer para o processo da leitura o seu estoque, a retenção e a reativação da memória, reescreve o texto e tem participação central com o autor. O texto só pode ser considerado também em sua instância cognitiva, como faz a Linguística Textual recente, porque ele é em grande medida um produto da memória, das inferências e dos esquemas mentais. Ele também deve ser visto sob o ponto de vista interacional, porque ao trazer para a arena da leitura as questões cognitivas já estamos postulando um leitor ativo, que interage e que age na construção direta do texto, em uma espécie de simbiose com o autor e o próprio texto.

Você deve estar se perguntando como poderá ensinar os alunos a lerem, isto é, como o professor de Língua Portuguesa contribui para esse processo. Para ajudar nessa questão, veremos detalhadamente os tipos de estratégia de leitura que auxiliam na compreensão do texto. São elas: predição, pensamento em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, resumo e questionamento (DUKE; PEARSON, 2002). Vejamos detalhes sobre cada uma dessas estratégias a seguir:

1. Predição: o leitor antecipa os fatos ou conteúdos utilizando o conhecimento que já tem.

2. Pensar em voz alta: o leitor verbaliza o que está pensando enquanto faz a leitura. O professor deve sempre instigar os alunos a verbalizarem fazendo perguntas, pois isso ajuda na compreensão.

3. Estrutura do texto: o professor auxilia os alunos a refletirem sobre a própria estrutura do texto, mostrando suas características e elementos constituintes. Por exemplo, o texto dissertativo é formado por três partes mais importantes, que são: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, o autor faz afirmações mais gerais sobre o assunto, trazendo informações sobre o contexto histórico-filosófico, comparações, questionamentos, a fim de fazer uma introdução ao leitor a respeito da problemática em volta da questão. No desenvolvimento, deve-se desenvolver o tema, fazendo citações, usando uma linha de raciocínio lógico e buscando aprofundar as questões levantadas na introdução. Por fim, na conclusão, tem-se um apanhado de tudo o que foi discorrido e busca-se responder à questão posta inicialmente para a elaboração do texto ou apresentar uma avaliação sobre o tema. Quanto mais os alunos refletem sobre a estrutura do texto, mais eles têm chance de se recordarem de tais características em leituras futuras e de as relacionarem.

4. Representação visual: representar o texto visualmente ajuda os alunos a lembrarem o vocabulário lido no texto, porque eles fazem uma imagem mental do conteúdo. O professor pode, por exemplo, ir elencando no quadro algumas palavras e características do texto e incentivar que os alunos façam o mesmo em seus cadernos.

5. Resumir: vimos que o resumo é uma estratégia cognitiva central para a compreensão textual. Quando resumimos um texto, nós fazemos a triagem, isto é, a seleção e o destaque das informações que julgamos serem as mais relevantes. Esse exercício permite que o aluno reflita sobre o próprio texto. O professor pode estimulá-lo a resumir o texto escrevendo sobre ele ou mesmo contando oralmente

para os colegas.

6. Questionar: o leitor é levado a questionar sobre o texto e, assim, a refletir sobre ele. O professor pode solicitar que os alunos elaborem questões sobre o próprio texto, por exemplo.

Esses passos são auxiliares no processo da leitura, pois dão pistas sobre a compreensão do sentido aos alunos, ensinando-os a serem leitores ativos.

No decorrer desta seção falamos em processo de leitura, porque entendemos que a leitura não é um produto pontual, mas, sim, um processo. Ler compreende vários momentos, que podem ser divididos em: incoativo, durativo e terminativo. Em outras palavras, estamos dizendo que a leitura já começa no antes, continua em um durante e está presente mesmo no depois. O incoativo é o início do processo, o momento em que temos acesso ao texto, fazemos algumas previsões e criamos expectativas sobre a leitura com base nos nossos conhecimentos prévios; o durativo é o próprio processo da leitura, que envolve tudo que temos estudado até aqui, nesta seção; por fim, o terminativo é o momento pós-leitura, quando o leitor resume, questiona e avalia o texto, a fim de compreender se ele respondeu as questões que se propunha a responder e com que qualidade fez isso.

A análise global do texto, que começa desde a leitura do título, das imagens presentes, dos subtítulos e legendas, a identificação do gênero, do suporte em que o texto é veiculado, do autor etc., faz parte do antes. É nesse momento que o leitor já aciona todo o seu conhecimento armazenado na memória e faz previsões sobre o texto. Ou seja, a partir da identificação e da leitura de todas essas informações, o leitor tem condições de relacioná-las com os esquemas mentais armazenados em sua memória e cria expectativas, com base nessa relação, sobre o texto.

É durante a leitura que o leitor se esforça para compreender as informações passadas, faz uma triagem de tudo que lê e uma hierarquização de quais são as informações mais relevantes. Ele, então, atualiza as previsões feitas no momento anterior ao da leitura e analisa se elas foram confirmadas ou se houve uma quebra de expectativas.

Por fim, o leitor analisa e reflete tudo que foi lido, buscando compreender as ideias principais dentro do tema tratado, o sentido global do texto e o tratamento dado ao tema. É nesse momento que o leitor faz a releitura do texto e usa a estratégia do resumo.

O professor auxilia nesse processo ao levar os alunos a identificarem o tema e as ideias principais sustentadas nele, ao monitorar o nível de compreensão por parte dos alunos, ajudando-os a fazerem conexões por meio do conhecimento prévio armazenado na memória relacionado às novas informações. O professor pode ajudar os alunos a usarem as técnicas de leitura, que vimos nesta seção, de forma cada vez mais autônoma e efetiva. Os alunos que apresentam mais dificuldades com a compreensão do texto devem receber estímulos positivos e pistas que os ajudem no processo, tais como questões sobre o próprio texto que levem à reflexão e à mobilização dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo que tais alunos já têm.

É importante que os alunos aprendam o mais cedo possível que ler é um processo não linear, que não se trata de ir somando os significados das palavras, mas sim de um ir e vir, de acrescentar novas informações, refutar predições, confirmar adiante as mesmas predições que foram refutadas, trazer informações armazenadas no cérebro etc. Não se trata também de um ir e vir somente metafórico: ler é também reler sempre que preciso. Avançamos e retornamos no texto físico o tempo todo, a cada vez que sentimos essa necessidade, a leitura é dinâmica. Lemos um texto ou partes dele várias vezes e a cada nova leitura ativamos conhecimentos que estavam armazenados e reconhecemos também novas informações que passaram despercebidas nas leituras anteriores.



Pesquise mais

Assista ao vídeo *Língua Portuguesa Instrumental: Texto e contexto, a inferência no processo de leitura*, sobre a inferência no processo da leitura, no canal do YouTube Cederj : Pedagogia : UERJ. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sp6Uk6ELQkE&t=1s>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

Sem medo de errar

Como professora, Andrea deve auxiliar os alunos na aprendizagem do processo de leitura fluente. Ela pode utilizar as estratégias que mencionamos na seção e instigar os alunos a fazer a predição, a pensar em voz alta, a analisar a estrutura do texto, a fazer representação visual, o resumo e os questionamentos.

O processo começa na pré-leitura, quando Andrea leva os alunos a identificarem o gênero, o suporte em que o texto está veiculado, as imagens, títulos, subtítulos, legendas, o autor, a data de publicação, o contexto sócio-histórico. E, ao invés de esperar o final do texto para fazer questionamentos, Andrea pode parar a leitura em diversos momentos e instigar os alunos a refletirem sobre o que acabaram de ler e checar se tais informações condizem ou não com as predições feitas lá na fase de pré-leitura. Nesse momento, a professora vai colocando as informações mais relevantes sobre o texto no quadro (características dos personagens, tema, ideias centrais de cada parágrafo etc.) em forma de esquema ou de tópicos. Após a leitura do texto, Andrea discute com os alunos as ideias que sustentam aquele tema e pede para que eles falem sobre o texto, seja respondendo um questionário, seja de forma mais indireta e oral, por exemplo, contando um resumo para os colegas, falando sobre o que mais chamou a atenção, discorrendo sobre o tema etc. Andrea pode reler com toda a classe as partes que alguns dos alunos não compreenderam e ir acrescentando novas informações, o que também fará com que os alunos as relacionem com todo o conhecimento linguístico, textual e de mundo que já tenham.

Faça valer a pena

1. Sabemos que a memória age em três fases, sendo elas: a estocagem, a retenção e a reativação. Associe os termos da primeira lista (I, II, III) com os seus respectivos conceitos na segunda lista (A, B, C).

- I. Estocagem.
- II. Retenção.
- III. Reativação.

A. Fase em que fazemos o processamento textual, reconhecendo as representações armazenadas e relacionando-as com as novas informações dadas no texto.

B. Quando as informações são transformadas nos esquemas mentais.

C. Nessa fase, os esquemas são armazenados no cérebro como representações do mundo.

Escolha a alternativa que apresenta a associação correta dos termos e seus conceitos.

- a) I – A; 2 – B; 3 – C.
- b) I – B; 2 – C; 3 – A.
- c) I – C; 2 – A; 3 – B.
- d) I – A; 2 – C; 3 – B.
- e) I – B; 2 – A; 3 – C.

2. Estudamos algumas estratégias de leitura que podem ser condensadas em seis passos e que auxiliam o professor no ensino da leitura em aulas de Língua Portuguesa. Analise os itens citados a seguir e identifique aqueles que correspondem a estratégias de leitura.

- I. Predição.
- II. Resumo.
- III. Paráfrase.
- IV. Reatualização das expectativas.
- V. Questionamento.

Assinale a alternativa que indica, dentre todas as opções mencionadas, quais são estratégias de leituras.

- a) Apenas os itens II, III, IV e V.
- b) Os itens I, II, III, IV e V.
- c) Apenas os itens I, II e V.
- d) Apenas os itens I, III e IV.
- e) Apenas os itens II, III e V.

3. Julgue as afirmações a seguir sobre o processo de leitura com Verdadeiro (V) ou Falso (F):

- () As estratégias metacognitivas são aquelas responsáveis pela integração dos elementos extratextuais e as informações novas do texto.
- () O leitor faz parte da tríade “leitor-texto-autor” e ajuda na construção do texto.
- () O leitor é um agente ativo, pois todos os elementos já foram dados pelo autor na criação do texto.
- () O leitor analisa e reflete sobre tudo o que foi lido, buscando compreender as ideias principais dentro do tema tratado, o sentido global do texto e o tratamento dado ao tema.

Assinale a alternativa que contenha a ordem correta de V e F.

- a) F – V – F – F.
- b) V – V – F – V.
- c) V – V – V – V.
- d) V – F – F – V.
- e) F – V – V – V.

Seção 4.2

Ensino da produção textual

Diálogo aberto

No segundo semestre, Andrea decidiu trabalhar mais a escrita dos alunos do Colégio Viver. Uma alternativa que ela encontrou foi a de pedir para que os alunos assistissem ao filme *La La Land*, dirigido por Damien Chazelle, de 2016, e fizessem uma crítica cinematográfica. Ela disse para os alunos que a melhor crítica escrita seria publicada na edição seguinte do jornal da escola e lida por toda a comunidade escolar. Os alunos começaram a produzir os textos e Andrea percebeu que Thiago nem sequer havia escrito uma letra na folha em branco; ele estava quieto olhando para o papel e parecia não saber o que fazer com todas aquelas linhas em branco na sua frente. Quando a aula terminou, todos os alunos entregaram suas produções textuais, menos Thiago, que pediu desculpas para Andrea e explicou que não sabia como começar a escrever, pois sempre que olhava para a folha em branco, ficava desesperado.

Após estudar esta seção, você poderá sugerir estratégias para que Andrea ajude Thiago a superar o seu bloqueio criativo na hora de escrever. Ela queria muito poder ajudá-lo, mas não sabia o que fazer, afinal, a produção textual é um processo individual. O que ela deveria fazer para interferir nesse processo positivamente? Que medidas Andrea pode tomar para ajudá-lo a escrever?

Não pode faltar

Como futuro professor de Língua Portuguesa da Educação Básica, é provável que você se depare com textos de alunos que não parecem ter sentido algum para o leitor. Isso acontece porque muitos deles desconhecem, em menor ou maior grau, as estratégias de produção textual, isto é, mecanismos que facilitam a escrita de um texto coerente e coeso. Nesta seção, estudaremos algumas dessas estratégias e veremos a escrita pelo ponto de vista de um processo que demanda organização, planejamento, foco, dentre outras necessidades.

A disciplina de Língua Portuguesa na educação básica tem hoje

como um dos seus principais pilares o ensino da produção textual. É preciso dizer que nem sempre isso aconteceu, pois foi a partir de 1980 que o texto, envolvendo sua leitura e produção, começou a figurar com mais intensidade e em sentido mais amplo no ensino básico. Rojo e Cordeiro (2004, p. 10) lembram que essa mudança foi “uma virada discursiva ou enunciativa, no que diz respeito ao enfoque dado aos textos em sala de aula”.

O texto, em seu contexto de produção e de leitura, passou a ter maior destaque no Brasil a partir de 1997 e 1998, com sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Desde então, o ensino da produção e da leitura de texto tem sido uma das principais preocupações da Educação Básica.

Estratégias de escrita

Estudar as estratégias de escrita é muito importante para a formação de professores, principalmente porque a escrita é uma atividade que exige estratégias específicas por parte do produtor, tais como: a) a ativação de conhecimentos sobre a situação comunicativa; b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias que garantam a continuidade do tema e sua progressão; c) balanceamento entre informações implícitas e explícitas, considerando o compartilhamento de informações com o leitor (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34).

A primeira estratégia – ativação de conhecimentos sobre a situação comunicativa – requer um conhecimento prévio do autor sobre o contexto situacional em que o texto se insere. Isso quer dizer que antes de começarmos a escrever um texto, precisamos analisar qual é o contexto da situação comunicativa: quem será o leitor? Quando ele lerá? Em que contexto ele vai ler o texto? Em que suporte o texto será disponibilizado? Sob a forma de qual gênero? A partir dessas informações, o autor começará o planejamento de seu texto, pois uma receita de bolo requer uma linguagem e um formato diferentes de um bilhete ou de uma bula de remédio ou de um artigo científico.

A segunda estratégia – seleção, organização e desenvolvimento das ideias – é também o segundo passo na ordem do processo da escrita. Após delimitar o contexto de situação de comunicação em que o texto está inserido, é preciso pensar sobre quais ideias serão expostas, de que forma e em que ordem. Nessa etapa, selecionamos as ideias e argumentos que sustentam cada uma delas.



Se estamos escrevendo um *post* no Facebook sobre a situação política do município, teremos de selecionar um tema (exemplo: a corrupção na política do município em que vive), uma ou mais ideias centrais (exemplo: a corrupção está presente em todos os níveis da gestão do município, desde o prefeito até os secretários) e argumentos que sustentem essa(s) ideia(s) (exemplo: menções sobre os casos de corrupção no jornal local, a prisão do prefeito e dos secretários, o desvio de verba da compra de remédios dos postos de saúde para outros fins etc.).

Uma boa forma de organizar as ideias centrais e os argumentos que as sustentam é colocá-los todos em um rascunho em forma de tópicos e elencá-los em ordem de aparição no texto. Todas as ideias expostas precisam ter uma relação clara com o tema do texto. Antes de começar a escrever o texto, tente explicar para si próprio qual a relação entre as ideias que você elencou e o tema do texto, e como elas se relacionam.

A terceira estratégia – balanceamento entre informações implícitas e explícitas, considerando o compartilhamento de informações com o leitor – diz respeito ao mecanismo de “vela” e “revela” do texto. É comum que os textos tenham informações implícitas – ou “veladas” –, que podem ser recuperadas via inferência e pelo conhecimento linguístico e de mundo do leitor. Por outro lado, muitas outras informações estão ali explícitas e textualmente “reveladas” ao leitor. O equilíbrio entre ambas as informações, a implícita e a explícita, é necessário para que o leitor possa compreender o texto. Se um texto tem um alto grau de informações implícitas, que necessitam um grande esforço do leitor para a compreensão, é provável que ele não compreenda o sentido e que não consiga ler o texto.

Você deve ter percebido que falamos em processo do texto durante todo o curso até aqui. O texto enquanto processo é a própria escrita, que compreende a fase do planejamento, da revisão e da reescrita. O texto como produto é o conjunto de elementos linguísticos resultante desse processo. Segundo Oliveira (2010, p. 120), “um processo que leva a um produto”. Veja que estamos assumindo que o processo já se inicia antes mesmo que tenhamos elementos linguísticos escritos, pois ele começa com o planejamento.

O planejamento é a fase que compreende a primeira e a segunda estratégia, que acabamos de estudar, quando selecionamos as

ideias e argumentos de acordo com a situação de comunicação identificada. A textualização diz respeito às operações realizadas com os elementos linguísticos e inclui a terceira estratégia estudada por nós um pouco antes. A revisão é quando o autor faz uma análise crítica do texto produzido e identifica as alterações necessárias. E, por último, a reescrita é quando realizamos as alterações necessárias identificadas no passo anterior.

Note que o texto é realmente um processo, ele passa por diversas fases até que chegue ao leitor. É comum pensarmos que grandes nomes da Literatura eram gênios natos, que escreviam obras imortais de uma única vez, como um poço que jorra água continuamente, sem nenhum esforço e sem interrupções. Esse é um grande mito! Os escritores, mesmo os gênios, trabalham muito em seus textos, passando pelas quatro fases que estudamos. É comum encontrar em seus manuscritos diversas modificações feitas nos textos originais e, muitas vezes, até a reescrita de páginas e páginas inteiras por diversas vezes. Isso nos mostra que para escrever bem é preciso certo esforço, é necessário que possamos voltar ao texto algumas vezes e examiná-lo, considerando o contexto em que ele está inserido e o seu leitor.



Refleta

Um compositor de canção popular brasileira também passa por essas fases para escrever o seu texto? Imagine que você é um letrista. Como buscaria inspiração para escrever as canções? Como organizaria as ideias, informações e temas centrais de cada canção? Como exercício, escreva a letra para uma canção e reflita sobre as etapas necessárias para isso, desde o planejamento até a revisão do conteúdo.

4.2.1 Coerência e coesão

O texto é um evento comunicativo que envolve variados aspectos linguísticos, culturais, sociais e cognitivos. Nessa definição de texto, ele é tanto do âmbito linguístico quanto um processo de ordem sociocultural. Marcuschi (2008, p. 97), diz que a coerência e a coesão são “mais como critérios de acesso à construção de sentidos do que princípios de boa formação textual”.

Sabemos que a coerência não está presente no texto em si, pois ela é construída a partir dele, ou seja, é na própria situação de interação criada pelo texto que a coerência é concebida. Também

sabemos que a coerência e a coesão estão intimamente ligadas, é o que chamamos de interdependência, pois uma depende da outra. A coesão não é estabelecida somente pelos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, ela é muitas vezes pressuposta pelos elementos que fazem parte do contexto sociocognitivo e interacional (KOCH, 2006, p. 46). Esses são também parte do domínio da coerência, estabelecendo aí o vínculo indissociável entre ambas.

Podemos dizer que a coesão estabelece “uma articulação de todos os indícios contextuais e, ao mesmo tempo, das inferências engatilhadas por eles” (CAVALCANTE et al., 2010, p. 255) e não se limita somente aos elementos presentes na superfície textual.

Ao escrever um texto, é importante que o autor fique atento ao tema proposto, não se desviando dele. Em textos dissertativos-argumentativos, o autor deve apresentar uma defesa de um ponto de vista acerca do tema; para isso, o é importante organizar as ideias que sustentam a sua defesa e encadeá-las em uma ordem que seja coerente. Para um texto coeso, precisamos também usar os conectivos adequadamente, tais como: mas, porém, entretanto etc., e fazer as substituições de referentes de maneira adequada, sem causar duplo sentido ou ambiguidades.

Desde o início do texto, o autor deve usar figuras discursivas, exemplos, vocabulário e outros elementos linguísticos que corroboram para a manutenção do tema. Ao mudar de assunto de um parágrafo para o outro, é importante que haja essa sinalização para o leitor e que a troca seja feita de forma gradiente e modular, sem uma interrupção brusca do assunto anterior.

Para que um texto seja coerente, é preciso planejá-lo. Imagine que você esteja escrevendo uma carta para participar de um processo seletivo para ganhar uma bolsa como estagiário de três meses em outro país. Antes de começar a colocar as palavras no papel, é preciso se perguntar:

- Qual o propósito do meu texto? Para que ele serve?
- Qual o assunto? Sobre o que eu vou escrever?
- Qual a estrutura do meu texto? Que partes o compõem?
- Quem vai ler o meu texto?
- Que tipo de texto estou escrevendo?
- Que vocabulário devo usar?
- Como posso justificar o pedido da bolsa?

- Por que eu mereço ganhar essa bolsa?

Busque identificar a situacionalidade do contexto de interação de que seu texto faz parte. Isso quer dizer que na hora de escrever você deve ficar atento ao uso do vocabulário e expressões, à linguagem utilizada, ao formato do texto etc., para que ele seja adequado à situação comunicativa à qual se destina. Um texto para crianças, por exemplo, não deve conter um vocabulário com palavras ou palavras inapropriadas para essa faixa etária, também deve ter orações mais diretas, parágrafos curtos etc.

Procure também adequar o seu texto ao grau de informatividade que o contexto requer: ao escrever um artigo científico sobre as variações linguísticas para uma revista, você deverá apresentar um grau de informação maior, usar jargões próprios da sociolinguística, por exemplo, e falar de conceitos que são centrais na área. É provável que esse texto escrito para a revista científica da área de Letras esteja em diálogo com outros textos da área e seja intertextual.

Algumas dicas são muito importantes para escrever um texto coerente e coeso. A primeira é: o texto precisa ser como um todo harmônico, ter elementos que corroboram a manutenção do tema, apresentar certa progressão temática de um parágrafo para o outro e mesmo no interior do parágrafo, além de apresentar argumentos que sustentem o seu ponto de vista. A segunda dica: ao escrever um texto, devemos ter atenção para o encadeamento das sentenças, fazendo o uso de conectivos corretos, a retomada de elementos linguísticos pela anáfora, a ligação entre as sentenças no interior de um período e entre períodos etc. Além disso, é importante que o seu texto pareça verdadeiro no universo discursivo, ele precisa ter consistência, apresentando argumentos que ajudem na construção do seu ponto de vista e não ser contraditório.

Após terminar de escrever o texto, leia-o atentamente e analise a sua relevância (fator de textualidade), buscando identificar redundâncias desnecessárias, saltos abruptos de ideias no interior dos parágrafos e entre um e outro, trechos truncados, que não são claros para o leitor, ideias vagas, que não foram bem desenvolvidas ou não se relacionam com o conteúdo semântico a sua volta etc. Uma prática muito produtiva é pedir para que outra pessoa, como um colega do seu curso ou do seu trabalho, leia o texto e faça correções e/ou sugestões para que ele fique mais claro.



Fica evidente a necessidade do planejamento no processo de escrita, pois é nessa fase que o produtor analisa a situação de comunicação, tendo em vista o propósito do texto, o leitor, o gênero, o suporte etc. É a partir desse planejamento que todas as outras estratégias serão direcionadas.

Dizemos, portanto, que



[...] o texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta a intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, recursos linguísticos, etc. Caso contrário, será coerente. (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 137).

Como professores de Língua Portuguesa é importante motivar os alunos a compreenderem o texto como um processo. Não é raro se deparar com alunos que têm dificuldade para começar o texto, o famoso “branco”, e para ajudá-los nessa tarefa de expressar informações, que estão muitas vezes desordenadas na mente, é preciso ensiná-los a planejar, organizando as ideias em uma ordem que seja coerente. No entanto, é importante que os alunos aprendam, o quanto antes, que para escrever também é preciso ler. O processo da escrita e da leitura são operações diferentes, o que não quer dizer que elas não estejam interligadas. Só podemos escrever, por exemplo, sobre aquilo que temos algum grau de conhecimento e, da mesma forma, só podemos escrever bem sobre um determinado assunto se o conhecemos a fundo.

Lembre-se de que quanto melhores forem as suas leituras mais propriedade e confiança você terá para desenvolver suas ideias a respeito de algum tema. É interessante que você sempre busque vários pontos de vista sobre um assunto, principalmente se ele for polêmico, para que tente construir sua argumentação dentro de um contexto mais amplo. Por exemplo, suponha que você tenha de escrever sobre o aborto. Para fazê-lo, é importante que você busque informações do ponto de vista da biologia, da sociedade, da legislação brasileira e internacional, da antropologia, da religião, da história e da medicina sobre o assunto. Você pode fazer sua pesquisa em livros, revistas,

sites confiáveis, artigos científicos, teses e dissertações nos bancos de dados on-line das universidades etc.

A leitura é uma das nossas principais fontes de conhecimento, o que quer dizer que quanto mais fluência na leitura adquirimos mais conseguimos absorver informações, fazer relações e compreender abstrações. Esse conhecimento se reflete em nossas produções textuais. Claro que muito do nosso conhecimento também vem por outras vias, como o conhecimento de mundo, da própria experiência, de vídeos do YouTube, de histórias contadas pela família e amigos etc., mas ler também nos possibilita conhecer novos elementos linguísticos e compreender o seu uso.



Pesquise mais

Para aprofundar o seu conhecimento sobre o tema, sugerimos a leitura do artigo *Bases teóricas para o ensino da escrita*, do professor Manoel Luiz Gonzaga Corrêa (USP).

CORRÊA, Manoel Luiz Gonzaga. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem e (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2156/1552>. Acesso em: 29 ago. 2017.

Sem medo de errar

Embora a produção textual seja um processo individual, Andrea pode ajudar Thiago usando as estratégias que aprendemos nesta seção. Primeiro, é preciso que Thiago conheça exemplos do gênero do texto que irá escrever. A professora pode levar exemplos para a sala de aula e lê-los com os alunos, apontando suas características.

Após essa primeira etapa, o aluno precisa planejar o que irá escrever e como fará isso. A professora pode sugerir, por exemplo, que o aluno faça um rascunho com tópicos com a sua opinião sobre o filme: qual parte mais chamou sua atenção? De que recursos cinematográficos ele mais gostou? Qual personagem mais o cativou? O que poderia ser melhorado? Qual a relação da trilha sonora com o enredo do filme? Existem furos na narrativa? O quanto a narrativa surpreende o telespectador?

Depois de colocar todos os tópicos no papel, ele pode separá-los por parágrafo, o que vem primeiro, o que vem em seguida e o que

ele deixará para falar mais ao final, tendo como critério de escolha o encadeamento das ideias e a clareza para o leitor.

O passo seguinte é começar a escrever. Nessa fase, é importante que a professora faça sugestões para Thiago de elementos linguísticos que ele pode usar no início de um parágrafo, por exemplo. Ele pode também usar uma lista de conjunções se tiver dúvida de como encadear as sequências. A professora chama a atenção de Thiago para a progressão textual e o encadeamento de um parágrafo com o outro. Embora o aluno precise apresentar novas informações a cada parágrafo, ele precisa também deixar clara a relação que cada um estabelece com o outro e com o todo.

Após escrever a primeira versão do texto é a hora de revisar. O uso de um dicionário ajuda muito no processo da escrita: Thiago pode pesquisar sinônimos, hipônimos, hiperônimos para fazer substituições ou mesmo usar pronomes. Além disso, ele pode confirmar se o significado de uma palavra que está empregando no texto está correto no uso que fez. Na revisão, todas as partes que parecem confusas para o leitor devem ser analisadas e destacadas para serem reescritas.

Essa versão é apenas a primeira; Thiago fará a revisão e depois reescreverá o texto para ser entregue à professora. Ela corrigirá em casa e mostrará as partes do texto que precisam ser melhoradas e Thiago terá a chance de reescrever o texto. É importante que nessa fase da correção da professora, ela aponte sugestões para o aluno e indique o caminho para que ele faça o que é esperado.

Avançando na prática

Escrevendo um romance

Descrição da situação-problema

Imagine que você queira se aventurar no mundo da escrita literária escrevendo um romance. Que gênero de romance escreveria? Na escrita literária, quais são as características que devem ser consideradas na fase do planejamento? É possível planejar um texto criativo como o literário?

Resolução da situação-problema

Após tomar a decisão de escrever um romance, é preciso pensar no gênero dele, ou seja, se ele será policial, de fantasia, gótico, cômico etc. Você irá ler o máximo de conteúdo possível sobre o tema, além de fazer pesquisas em outras mídias, tais como documentários, blogs, vídeos do YouTube etc. Em seguida, começará o planejamento da escrita, descrevendo quais serão os personagens principais, que características físicas e psicológicas eles apresentam, qual a relação entre os personagens da trama, qual será o grande clímax e o desfecho, que tipo de linguagem vai usar, qual será o cenário etc. Todo texto precisa passar pelo planejamento, mesmo um texto criativo. A criatividade já é considerada quando estamos montando o arquétipo do texto no planejamento.

Faça valer a pena

1. Assumindo o ponto de vista do texto enquanto processo, podemos dizer que em sua produção fazemos o uso de algumas estratégias de escrita, as quais contribuem para que o texto seja coerente e coeso.

Assinale a alternativa que contenha as estratégias de escrita na sua ordem correta de utilização.

- a) Balanceamento entre as informações implícitas e explícitas; escolha do tema; seleção, organização e desenvolvimento das ideias.
- b) Ativação de conhecimentos sobre a situação comunicativa; seleção, organização e desenvolvimento das ideias; balanceamento entre informações implícitas e explícitas.
- c) Seleção, organização e desenvolvimento das ideias; análise do contexto da situação comunicativa; escolha do tema.
- d) Ativação de conhecimentos sobre o contexto; organização dos elementos linguísticos; seleção das ideias e argumentos.
- e) Seleção, organização e desenvolvimento de ideias; balanceamento entre informações implícitas e explícitas; análise da situação de comunicação.

2. A coesão não é estabelecida somente pelos elementos linguísticos presentes na superfície do texto. Ela é muitas vezes pressuposta pelos elementos que fazem parte do contexto sociocognitivo e interacional (KOCH, 2006, p. 46). Sabemos que a coerência não é encontrada no texto em si, ela é construída a partir dele. Assim, é na própria situação de interação criada pelo texto que a coerência é concebida.

Também sabemos que a coerência e a coesão estão intimamente ligadas, uma vez que:

- a) estabelecem uma relação de interdependência, pois uma depende da outra.
- b) essa ligação ocorre somente nos casos em que a estrutura linguística é o mais relevante do texto.
- c) estabelecem uma relação que denominados dependência, pois a coesão depende da coerência.
- d) a coerência depende exclusivamente da coesão.
- e) estabelecem uma relação de dependência apenas nos textos verbais escritos, mas não na oralidade.

3. Sobre o processo da produção textual, marque Verdadeiro (V) ou Falso (F) para as seguintes afirmações:

- () Antes de começar a escrever o texto, é importante saber qual a relação entre as ideias elencadas e o tema do texto.
- () O mecanismo que vela e revela do texto faz parte da terceira estratégia e pressupõe um equilíbrio entre as informações explícitas e implícitas.
- () O desequilíbrio na terceira estratégia não compromete a compreensão do texto por parte do leitor.
- () A primeira estratégia é a da organização das ideias e elementos linguísticos.

Escolha a alternativa que contenha a sequência correta de Verdadeiro (V) e Falso (F).

- a) V – F – V – V.
- b) F – V – F – V.
- c) V – V – F – F.
- d) F – F – V – V.
- e) V – F – F – F

Seção 4.3

O trabalho com gêneros do discurso

Diálogo aberto

No começo desta unidade, conhecemos a Andrea, que está trabalhando na disciplina de Leitura e Produção Textual, ministrada como um projeto para os alunos do Colégio Viver. Para a aula de hoje, Andrea preparou atividades diferentes para cada série do Ensino Fundamental II. Para o nono ano, ela decidiu trabalhar com textos acadêmicos nesta semana de aula. Os alunos assistiram a um documentário sobre o tema da violência no Brasil e a professora propôs uma discussão em sala de aula sobre o tema. Em seguida, ela pediu para que cada um escrevesse uma resenha sobre o documentário assistido. Na sala de professores, ao corrigir os textos entregues pelos alunos, Andrea nota que vários deles fizeram uso de muitas marcas da oralidade nas redações entregues, tais como “e aí o narrador disse que a violência no Brasil é a mesma de um Estado em guerra civil”. Ela decidiu preparar uma aula específica para falar sobre o uso dessas marcas de oralidade em gêneros escolares na semana seguinte, mas não sabe exatamente como deve trabalhar isso da melhor forma com os alunos. Se você fosse o professor dessa classe, o que você ensinaria para os alunos na próxima aula? Que dicas você daria para Andrea? Considere os conteúdos que estudaremos nesta seção para preparar a sua aula.

Não pode faltar

Na cultura contemporânea, a proficiência na comunicação é uma das habilidades mais valorizadas pelo mercado de trabalho. Quando falamos em proficiência em comunicação, estamos nos referindo à capacidade de produzir e compreender textos, dos mais diversos gêneros discursivos, desde um e-mail corporativo até uma bula de remédio.

As aulas de Língua Portuguesa devem desenvolver a capacidade de comunicação – oral e escrita – dos alunos. Para tal finalidade, é importante que os alunos sejam expostos aos mais variados gêneros, principalmente àqueles que têm grande circulação no nosso dia a dia,

incluindo os que fazem parte do universo virtual, tais como os posts de redes sociais, os blogs, os vídeos do YouTube, os e-mails etc. Pereira et al. (2006, p. 29) sugere “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade”. Quanto mais os alunos têm acesso aos gêneros e conseguem identificá-los, melhor sua habilidade de se comunicar na sociedade, de compreender os outros e de se fazer compreendido.

Tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o texto deve ser o objeto de estudo principal no ensino de língua, mas, para isso, é preciso que o professor identifique suas características e faça as escolhas e ajustes necessários para cada nível de conhecimento do ano em que atua (sexto ao nono ano e Ensino Médio). É necessário que o professor selecione textos de diversos gêneros discursivos, considerando as intenções e as finalidades dos atos comunicativos. Em outras palavras, o professor deve identificar quais são as habilidades de leitura e de produção determinadas nas diretrizes curriculares para aquele ano ou ciclo e então analisar se o material está ou não adequado para dar conta do objetivo desejado.

Para Marcuschi (2002, p. 24), o texto é “uma identidade concreta e realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. O mesmo autor diz 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 linguísticas e estruturais. (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Veja que há aí uma forte ligação entre o gênero, a cultura e a sociedade. No final deste texto retomaremos esse conceito para definir os gêneros como uma forma de vida.

Podemos fazer uma analogia com a preparação de um bolo. Quando o preparamos, podemos colocar a massa em uma forma com o formato que escolhermos, como um coração, redondo, com um furo no meio, quadrado, retangular etc. O gênero, em seu sentido mais amplo, é como a forma do texto, sem a qual não seria possível que o texto circulasse na sociedade, pois o seu formato é imprescindível para isso.

Nesse sentido, é importante enfatizar que cada gênero apresenta características específicas sobre sua produção, recepção e circulação, e são essas propriedades que diferenciam um gênero do outro. Quando falamos sobre gêneros textuais, estamos nos referindo, sobretudo, ao seu uso, e o texto é compreendido em sua dinâmica, em sua usabilidade. Dizemos, portanto, que embora o gênero determine a estrutura, isto é, a tipologia textual, a sua função é a de permitir a circulação e a usabilidade do texto. Justamente por estarem relacionados ao uso é que os gêneros discursivos mudam constantemente; eles surgem e se modificam na cultura em que estão inseridos.

Sobre a diferença entre gênero e tipo textual, Marcuschi (2005) faz as seguintes ressalvas:

a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos 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. b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo [...] carta eletrônica bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p. 21 et seq.).

São, portanto, tipos de textos a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Lembramos que um mesmo tipo textual pode aparecer em diferentes gêneros e que também encontramos textos que apresentam gêneros híbridos.

Veja o quadro a seguir com os principais aspectos de cada um deles:

Tipos textuais	Gêneros discursivos
Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
Designação teórica dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, lista de compras, conversa espontânea, cardápio, receita culinária, inquérito policial etc.

Fonte: Marcuschi (2005, p. 22).

O gênero diz respeito a como abordamos um determinado tema, além de determinar os modos de organização do discurso e a seleção dos recursos linguísticos usados, isto é, o estilo. No entanto, os gêneros não são um dado, eles não existem a priori, eles são construídos na interação comunicativa e são frutos de uma situação comunicativa interacional de uma dada cultura, configurando-se como um saber intuitivo nos falantes daquela língua.



Assimile

Qualquer falante de língua portuguesa sabe reconhecer se um determinado texto é uma telenovela ou uma bula de remédio, se é uma receita de um bolo ou uma conversa espontânea entre amigos, se é uma canção ou um manual técnico da máquina de lavar louça. Esse conhecimento é apreendido durante a nossa vida pela experiência linguística. O texto é, então, a forma que nós, sujeitos, encontramos para colocar a língua em funcionamento em nosso contexto discursivo. Os gêneros são as formas da língua funcionar que nós elaboramos e construímos em formas de texto e eles cumprem uma função social.

Por sua vez, o tipo textual remete à estrutura, ao funcionamento da constituição estrutural do texto. Dizemos, então, que o tipo textual faz parte da estrutura interna da configuração do texto e que um texto de um determinado gênero discursivo pode ter em sua configuração vários tipos textuais.



Exemplificando

Um romance literário, por exemplo, pode ter passagens mais narrativas ao relatar um acontecimento na trama; passagens mais descritivas ao descrever os cenários e os personagens; passagens mais dissertativas/argumentativas quando o narrador, por exemplo, avalia as ações e sentimentos dos personagens.

Analisaremos, agora, o gênero discursivo notícia para compreender melhor a relação entre os gêneros discursivos e o tipo textual. Um dos objetivos da notícia é transmitir informações sobre fatos, tanto de fatos passados (“10% dos presos que saíram para o Dia dos Pais não voltaram”) quanto de fatos futuros (“Teremos o primeiro eclipse lunar do século amanhã à noite”). As notícias têm como características a clareza e a objetividade na forma como transmitem as informações, elas primam pelos detalhes e procuram responder às seguintes perguntas: o quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? O gênero notícia tem a predominância de sequências narrativas que formam o tipo textual da narração, mas, diferente de um conto, a narração da notícia é realizada por meio de uma linguagem de cunho objetivo e impessoal. Sabemos, no entanto, que não existe um grau zero na escrita e que mesmo que o redator tenha tido a intenção de deixar a notícia o menos pessoal possível há sempre rastros de uma ou mais ideologias, porque a notícia pretende não apenas informar, mas também formar uma opinião sobre o conjunto de informações apresentado.

Como todos os gêneros, a notícia tem um formato específico, trata-se do lead e do corpo. No lead encontramos as informações que respondem às perguntas (o quê?, quem?, quando?, onde?, como?, por quê?) e geralmente se trata do primeiro parágrafo do texto. O restante do texto é considerado o corpo e tem como função dar mais detalhes que ajudam na compreensão do lead. Além desses elementos, a notícia tem título, nome do autor, nome do veículo em que está sendo reproduzida, pode ter subtítulo, imagem, legenda, gráficos etc.

Figura 4.2 | Estrutura do gênero notícia

The image shows a screenshot of a news article on the UOL website. The article is titled "Los Angeles pinta suas ruas de branco para baixar os termômetros" (Los Angeles paints its streets white to lower the thermometers). The article includes a photograph of workers painting a street white, a small advertisement for Mizuno shoes, and a short text block. Labels with lines pointing to various parts of the page identify the following elements:

- Veículo de publicação:** UOL notícias Ciência e Saúde
- Título:** Los Angeles pinta suas ruas de branco para baixar os termômetros
- Informações sobre a redação e publicação:** Doenças silenciosas: Doenças matam mais que violência em prisões do país
- Chamada para outras notícias:** (Link to another article)
- Imagem:** (Photograph of street painting)
- Publicidade:** (Mizuno shoe advertisement)
- Lead:** Uma camada de pintura sobre as ruas contra o aquecimento global. A tecnologia, conhecida na aparência, mas livrada bem e sério pelos ecologistas, está sendo submetida a teste em Los Angeles.
- Corpo do texto:** Esta cidade, onde as temperaturas podem ultrapassar 40 graus centígrados no verão, é uma das primeiras megacidades do mundo a testar este "color pavement", ou "pavimento fresco", pintando algumas ruas ao longo da cidade com um revestimento especial de cor branco cinzento. O pavimento de asfalto negro comum absorve entre 80% e 95% da luz solar, enquanto que o revestimento claro a reflete, abaixando a temperatura do solo significativamente, de acordo com os defensores desta tecnologia. "O calor aqui, sobre a superfície negra, é de 42°, 43°C neste momento. E sobre a superfície já seca do outro lado, apesar de ter só uma camada de branco e ainda pressionando uma segunda de 50% de tinta branca, a temperatura é de 37°C. E a diferença de temperatura é de 5°C", afirma o engenheiro da empresa. "Uma diferença de temperatura de 6° a 7°C".

Fonte: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2017/08/14/los-angeles-pinta-suas-ruas-de-branco-para-baixar-os-termometros.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

A notícia da Figura 4.2 foi publicada em uma plataforma digital. Além do lead, do corpo do texto, do título, imagens e outros elementos mencionados, há a presença de chamadas para outras notícias, por meio do uso de hiperlinks, e também há publicidade. No primeiro parágrafo, o redator já responde às principais perguntas sobre a notícia:

O quê? Uma camada de pintura branca sobre a rua.

Onde? Em Los Angeles.

Quando? Fica pressuposto o tempo presente pela construção "está sendo submetida a teste".

Por quê? Para ajudar a esfriar a cidade, por causa do aquecimento global.

Observe que, na notícia, o autor relata um acontecimento ao leitor e é como se ele narrasse esse acontecimento, por isso a sequência textual predominante é a da narrativa, o que faz com que o gênero notícia seja constituído pelo tipo textual narrativo.



Suponha que você esteja escrevendo um e-mail pessoal para um amigo de infância. Quais tipologias podemos encontrar nesse gênero? Produza um texto modelo para o gênero e exemplifique as tipologias possíveis com passagens do seu texto.

Um texto deve manter a coerência no uso de elementos próprios ao gênero, ou seja, se estamos escrevendo uma carta, ela deve ser do começo ao fim organizada de acordo com as características desse gênero (estrutura, elementos, linguagem, formato). A quebra dessa linha isotópica, isto é, da coerência dos elementos figurativos do gênero, causará problemas na compreensão textual. Se o autor está escrevendo uma redação do Enem e no meio do seu texto usa elementos da linguagem oral, sem uma justificativa que peça isso, o texto deixará de ser coerente. Cada gênero requer, portanto, o uso de determinados elementos e a exclusão de outros: uma receita não faz o uso do cabeçalho (data da publicação, cidade do escritório da equipe de redação, nome do jornalista, e-mail etc.) presente em um artigo de jornal. Essas informações são necessárias para o texto do jornal, mas são excluídas no caso do texto da receita, porque não cumprem uma função comunicativa adequada neste último.

A própria escolha do vocabulário reflete essa condição. Em uma conversa espontânea entre amigos do curso de Letras, por exemplo, as escolhas lexicais são diferentes das que faríamos em um texto científico escrito sobre o mesmo assunto. No texto oral do gênero conversa espontânea é comum usarmos vocabulário e conectivos próprios da fala, enquanto em um texto científico escrito usaríamos um vocabulário mais próprio do meio científico da área e mais próximo da formalidade. A própria organização do texto é diferente: enquanto na fala há uma maior liberdade na sequência das ideias, na escrita, dependendo do gênero, é necessário maior linearidade em sua organização.

Nossas escolhas lexicais, sintáticas, de registro linguístico (formal, informal, uso de gírias etc.) fazem parte da organização do enunciado e são determinadas pelo gênero que estamos produzindo. Essas escolhas se relacionam com a coerência e a coesão do texto, pois um texto só é coeso se suas partes estão corretamente ligadas, se há progressão textual e se a coerência é validada dentro de um contexto situacional, dependente do gênero discursivo em que aquele texto é

manifestado. Em textos do gênero literário, por exemplo, é comum que haja a presença de outros gêneros textuais, o que pede outras escolhas linguísticas. Nesse caso é preciso respeitar essas alternâncias de gênero dentro do texto para que as escolhas sejam adequadas e pertinentes. Conforme Marcuschi:



Entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa “costura” ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base. (MARCUSCHI, 2002, p. 27).

O pesquisador Marcuschi (2002) enfatiza a possibilidade da existência de diversas sequências tipológicas que dão origem ao tipo textual em um único texto. Veja que ao identificar o gênero discursivo e a predominância de tais sequências (narrativa, descritiva, dissertativa etc.) é preciso fazer o uso dos “elos de coesão”, porque eles fazem a conexão entre as sequências e entre os parágrafos, permitindo o estabelecimento do sentido. A questão que se coloca é a de que o gênero é “armadura comunicativa preenchida por sequências tipológicas”, ou seja, é preciso conhecer o tipo textual (a partir das sequências tipológicas predominantes no gênero) para fazer o uso adequado dos elementos da coesão. Por exemplo, em um texto do tipo argumentativo, como um editorial ou artigo de opinião, é esperado o uso de conectivos tais como “pois”, “porque”, “além disso”, “no entanto”, “a fim de que” etc., para estabelecer relações de sentido entre as ideias e sustentar a argumentação.

É também a partir da identificação das sequências tipológicas predominantes no texto de um determinado gênero que podemos

identificar o uso de elementos linguísticos adequados para estabelecer a coerência em uma dada situação comunicativa. Em um conto, por exemplo, os recursos da coesão referencial serão mais utilizados para retomar os personagens citados. Será mais comum a utilização de pronomes pessoais, sinônimos, relações de hiperonímia e hiponímia etc., ao contrário dos recursos mobilizados nos gêneros argumentativos.

Você se lembra das metarregras da coerência? Para que uma sequência seja compreendida como um texto é preciso que ela apresente progressão, ou seja, que o texto apresente novas informações, as quais podem ser marcadas textualmente por meio de conectivos, tais como: por outro lado, de acordo com fulano etc. Em um texto narrativo como uma fábula, por exemplo, a preocupação maior poderia ser a regra da não contradição, tomando o cuidado de não apresentar fatos que contrariam algo exposto anteriormente.

Podemos dizer que os gêneros podem ser definidos como uma forma de ação, um tipo de forma de vida:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, jeitos de ser. Eles são molduras da ação social. Eles são ambientes de aprendizado. Eles são locais onde o significado é construído. Gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares que alcançamos para criar ação comunicativa, inteligível com outros e são os signos que usamos para explorar o desconhecido. (BONINI, 2004, p. 59).

Se nos comunicamos pela língua e nos expressamos por meio dos textos, os gêneros moldam a forma como nos expressamos e organizamos nossas ideias; eles moldam a própria forma como pensamos linguisticamente.



Assista ao vídeo sobre gêneros discursivos em sala de aula, intitulado *D-17_ Gênero dos Discursos*. A pesquisadora Maria Inês Campos (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, FFLCH da USP) fala sobre a visão bakhtiniana da língua enquanto uma atividade humana, instância em que os textos nascem, a partir das diversas possibilidades sociais pressupostas por ela. Por sua vez, a estudiosa Cláudia Riolfi (Faculdade de Educação da USP) acrescenta a importância de se trabalhar os gêneros de maneira que os alunos possam levar isso para o dia a dia, uma aprendizagem a longo prazo, e não apenas para usar em sala de aula.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WOdYU2QURAI>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

Também sugerimos a leitura do texto da professora Roxane Rojo, sobre a distinção entre gêneros do discurso e tipos textuais, indicado a seguir.

ROJO, Roxane. Gêneros e tipos textuais. **Glossário Ceale**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>>. Acesso em: 30 ago. 2017

Sem medo de errar

Agora você já tem condições de ajudar a professora Andrea a trabalhar os gêneros textuais com seus alunos. Primeiro, é preciso que ela fale com os alunos sobre a distinção entre os tipos textuais e os gêneros e que mostre exemplos de gêneros discursivos, destacando as características de cada um. A partir disso, retoma o texto que solicitou na última aula, explicando tratar-se de um gênero acadêmico, com caráter formal. Isso quer dizer que os autores precisam selecionar um vocabulário mais formal e evitar gírias, conectivos, expressões e palavras informais, aquelas que podemos usar em um gênero do tipo conversa espontânea, mas não em um texto escolar. Na discussão, Andrea pode falar sobre as diferentes variantes da língua e como elas são escolhidas de acordo com a necessidade do falante para aquele momento específico, considerando o gênero discursivo em que seu texto se insere.

Para que os alunos compreendam a organização de um texto do gênero resenha, é importante que a professora mostre alguns exemplos e evidencie as suas características preponderantes, falando sobre o formato do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão) e as informações que ela espera encontrar em cada um dos tópicos e

como elas devem ser encadeadas dentro desse gênero.

Após a apresentação, a professora pede para que os alunos consolidem o conhecimento produzindo o gênero, ajustando a resenha feita por eles na aula anterior, procurando integrar no texto as novas informações trabalhadas em sala de aula.

Avançando na prática

Os gêneros discursivos em sala de aula

Descrição da situação-problema

Você está dando aula sobre gêneros discursivos para uma turma de Ensino Médio e levou o texto a seguir para mostrar aos alunos.

A outra noite

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluzadas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou o sinal fechado para voltar-se para mim:

— O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra — pura, perfeita e linda.

— Mas, que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

— Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um “boa noite” e um “muito obrigado ao senhor” tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

BRAGA, Rubem. A outra noite. In: **Para gostar de ler:** crônicas. São Paulo: Ática, 1979. v. 2.

A partir desse texto, como o professor pode trabalhar o conteúdo gêneros discursivos em uma sala do Ensino Médio?

Resolução da situação-problema

O gênero discursivo do texto é a crônica. A partir do texto, o professor pode mostrar aos alunos como o gênero organiza o texto de forma geral, já que no exemplo levado para a sala de aula, a crônica de Rubem Alves, as características do gênero em questão podem ser destacadas, tais como o relato de uma situação do cotidiano (a conversa entre dois amigos), o uso de uma linguagem próxima do lirismo (visível sobretudo no último parágrafo), a extensão do texto breve (menos de 20 linhas), o uso de elementos linguísticos da coloquialidade (o diálogo das personagens). É importante que o professor, ao levar para a sala de aula esse exemplo, mostre um outro texto do mesmo gênero, para que o aluno não tome o único texto mostrado como um modelo único do gênero. O professor deve aproveitar a ocasião e falar sobre o espaço em que o texto circula, sua função comunicativa e a sequência textual predominante, no caso, a narrativa. Após essas explicações, o professor pode propor uma atividade individual ou coletiva com a sala, de forma que eles também produzam uma crônica.

Faça valer a pena

1. O texto é organizado considerando as características gerais de um determinado gênero.

Identifique os gêneros relacionados às descrições a seguir:

I. Transmite a opinião de pessoas sobre um determinado assunto ou sobre vários assuntos. Alguns programas televisivos do período noturno são especialmente desse gênero.

II. É voltada para o trabalho da própria linguagem, levando o homem a refletir sobre a vida, um momento, uma questão por meio de linguagem figurada.

III. Sua principal característica é a narrativa informal e a prioridade dada à vida. Sua extensão é curta e apresenta certo lirismo.

IV. Tem uma linguagem linear e curta, com poucas personagens, as quais se movimentam em torno de uma única ação, dada em um só espaço, eixo

temático e conflito.

V. Esse gênero é utilizado em manuais de TV, máquina de lavar roupa, rótulo de produtos, receitas culinárias etc.

Assinale a alternativa com a sequência correta de gêneros relacionados às suas descrições, apresentadas anteriormente.

- a) Entrevista, poesia, crônica, conto e texto instrucional.
- b) Carta, bula de remédio, narração, prosa e crônica.
- c) Texto instrucional, crônica, carta, entrevista e carta argumentativa.
- d) Texto instrucional, crônica, entrevista, carta e carta argumentativa.
- e) Entrevista, poesia, conto, crônica e texto instrucional.

2. Marque Verdadeiro (V) ou Falso (F) para as seguintes sentenças sobre os gêneros e tipos textuais:

() O tipo textual remete à estrutura, ao funcionamento da constituição estrutural do texto.

() O tipo textual diz respeito à organização do texto, ao tema, às escolhas linguísticas empregadas.

() Os gêneros são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.

() Narração, argumentação, descrição, injunção e exposição são gêneros textuais.

Assinale a alternativa com a sequência correta de Verdadeiro (V) e Falso (F).

- a) F – V – V – F.
- b) F – V – F – V.
- c) V – F – V – F.
- d) V – V – F – V.
- e) V – F – F – F.

3. O gênero diz respeito, portanto, a como abordamos um determinado tema, é o molde para um determinado texto, ele ajuda a definir os modos de organização do discurso e a seleção dos recursos linguísticos que podem ser usados, isto é, o estilo.

Sobre os gêneros discursivos, é correto dizer que eles:

- a) existem a priori e não dependem da situação comunicativa em que o texto está inserido.
- b) dependem de um contexto sociointeracional do texto, pois não são um "dado" pronto.
- c) estão relacionados com a situação comunicativa e não determinam a organização textual.
- d) representam um conhecimento intuitivo somente para alguns falantes da língua, aqueles que são escolarizados.
- e) determinam como abordamos um texto formal escrito, mas não um texto do tipo oral.

Referências

BONINI, A. O conceito de gênero textual/discursivo: teorias versus fenômeno. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

CAVALCANTE, M. M. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Org.). **What research has to say about reading instruction**. 3. ed. Newark: Internacional Reading Association, 2002. p. 205-242.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

_____; _____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1995

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. _____. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

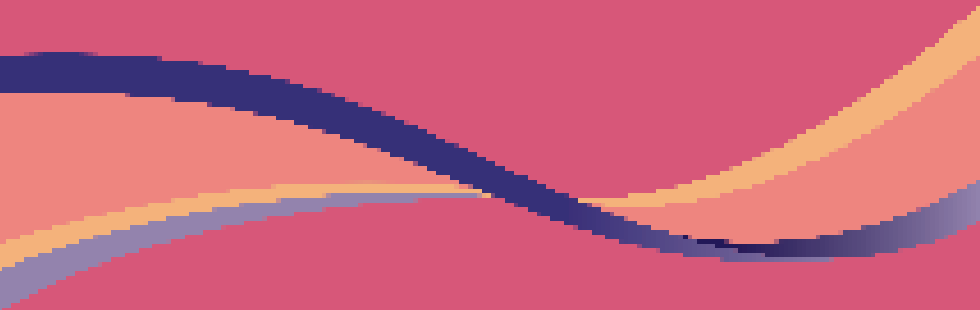
OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, C. C. et al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Org.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPINILLO, A. G.; MAHON, É. da R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007.



ISBN 978-85-522-0268-4



9 788552 202684 >