



Luiz Antônio Marcuschi

**PRODUÇÃO TEXTUAL,
ANÁLISE DE GÊNEROS
E COMPREENSÃO**

π
parábola

sumário

9 **PREFÁCIO**
Cristina Teixeira e Márcia Mendonça

15 **APRESENTAÇÃO**

17 **AGRADECIMENTOS**

19 **INTRODUÇÃO GERAL**

25 **PRELIMINARES**
BREVE EXCURSO SOBRE A LINGÜÍSTICA NO SÉCULO XX

- A. A construção do objeto dos estudos lingüísticos no século XX, **26**
- B. As dicotomias fundacionais: *langue* e *parole*; *competência* e *desempenho*, **31**
- C. O surgimento das perspectivas funcionalistas, **33**
- D. A derrocada do behaviorismo e o surgimento dos cognitivismos, **34**
- E. As novas tendências a partir dos anos 1950-1960, **38**

SUGESTÕES DE TRABALHO, 45

Obras de consulta para aprofundamento dos temas tratados, **46**

49 **PRIMEIRA PARTE:**
1. PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

- 1.1. Quando se ensina a língua, o que se ensina?, **50**
- 1.2. Análise da língua com base na produção textual, **51**
- 1.3. Quando se estuda a língua, o que se estuda?, **54**
- 1.4. Noção de língua, texto, textualidade e processos de textualização, **58**
- 1.5. Aprofundando a noção de língua por nós adotada, **61**

- 1.6. Noção de sujeito e subjetividade, **68**
- 1.7. Noção de texto e lingüística de texto, **71**
- 1.8. Relacionando texto, discurso e gênero, **81**
- 1.9. A textualidade e sua inserção situacional e sociocultural, **87**
- 1.10. Critérios de textualização: visão geral, **93**
 - 1.10.1. *Coesão*, **99**
 - 1.10.2. *Coerência*, **119**
 - 1.10.3. *Intencionalidade*, **126**
 - 1.10.4. *Aceitabilidade*, **127**
 - 1.10.5. *Situacionalidade*, **128**
 - 1.10.6. *Intertextualidade*, **129**
 - 1.10.7. *Informatividade*, **132**
- 1.11. Avaliação dos sete critérios da textualidade, **133**
- 1.12. Organização tópica, **134**
- 1.13. Processo referencial, **139**

EXERCÍCIOS DA PRIMEIRA PARTE: PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL, **142**

145

SEGUNDA PARTE:

2. GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA

Nota prévia, **146**

- 2.1. O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda, **147**
- 2.2. O estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade, **149**
- 2.3. Algumas perspectivas para o estudo dos gêneros, **152**
- 2.4. Noção de *gênero* textual, *tipo* textual e domínio discursivo, **154**
- 2.5. Gêneros textuais como sistema de controle social, **161**
- 2.6. A questão da intergenericidade: que nomes dar aos gêneros?, **163**
- 2.7. A questão intercultural, **171**
- 2.8. A questão do suporte de gêneros textuais, **173**
- 2.9. Análise dos gêneros na oralidade, **186**
- 2.10. A análise de gêneros textuais na relação fala e escrita, **190**
- 2.11. Domínios discursivos e gêneros textuais na oralidade e na escrita, **193**
- 2.12. Distribuição dos gêneros no *continuum* da relação fala-escrita, **196**
- 2.13. Os gêneros emergentes na mídia virtual e o ensino, **198**
- 2.14. A questão dos gêneros e o ensino de língua, **206**
- 2.15. Visão dos PCNs a respeito da questão dos gêneros, **208**
- 2.16. Gêneros textuais na língua falada e escrita de acordo com os PCNs, **209**
- 2.17. Os gêneros textuais em sala de aula: as “*seqüências didáticas*”, **211**
- 2.18. A proposta de Bronckart, **221**

EXERCÍCIOS DA SEGUNDA PARTE: ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS, **224**

227

TERCEIRA PARTE:

3. PROCESSOS DE COMPREENSÃO

- 3.1. Leitura e compreensão como trabalho social e não atividade individual, **229**
- 3.2. Breves observações sobre o *sentido literal*, **234**
- 3.3. Compreensão e atividade inferencial, **237**
- 3.4. A importância de conhecer a língua como *trabalho social*, histórico e cognitivo, **240**
- 3.5. A necessidade de tomar o texto como *evento comunicativo*, **241**
- 3.6. Algumas observações sobre o contexto no processo de compreensão, **243**
- 3.7. Noção de inferência, **248**
- 3.8. Compreensão como processo, **256**
- 3.9. A compreensão interdialetoal, **260**
- 3.10. O tratamento da compreensão nos livros didáticos, **266**
- 3.11. Tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos, **270**
- 3.12. Os descritores para a compreensão textual no ensino fundamental, **274**

EXERCÍCIOS DA TERCEIRA PARTE: PROCESSOS DE COMPREENSÃO, **279**

283

TEMAS SUGERIDOS PARA MONTAGEM DOS PÔSTERES DE AVALIAÇÃO

285

FONTES DE REFERÊNCIA DAS CITAÇÕES

293

ÍNDICE DE NOMES

prefácio

SOBRE O *MESTRE*, COM CARINHO



Este prefácio pode causar estranhamento em alguns, pois no lugar de privilegiar o conteúdo da obra, servindo como uma espécie de guia para o leitor, ele coloca a singularidade do autor em primeiro plano. No caso do livro ora lançado, talvez, o estranhamento seja ainda maior, porque o nome de Luiz Antônio Marcuschi, na verdade, dispensa apresentações. Assim, este prefácio seria redundante, /.../ “a não ser que se trate de um texto vazado no registro da amizade”, como bem lembrou Marcos Marcionilo, da Parábola Editorial.

E o que pretendemos aqui é, justamente, dar vazão ao sentimento de amizade e bem-querer que nutrimos por Marcuschi. Somos muitas suas devedoras e seus devedores. E as nossas dívidas são de natureza diversa. Aprendemos com ele uma certa maneira de olhar a linguagem, o sujeito e a vida. O que nos é possível fazer hoje em sala de aula e o sentido que damos a essa prática herdamos dele, em grande parte. Ele trilhou para nós e antes de nós o caminho que hoje percorremos.

Para além do campo teórico e metodológico, aprendemos com ele coisas que nem mesmo suspeita ter-nos ensinado, atitudes que dizem respeito não apenas à postura formal do professor, mas à conduta do homem. Ética, lealdade, tolerância, determinação são algumas delas. Mas, sem dúvida, a virtude que mais se destaca em Marcuschi é sua generosidade. A forma como sempre doou seu conhecimento, seu tempo e sua atenção ao outro causa admiração em todos.

Por tudo isso, o clichê de dizer o quanto nos sentimos honradas pelo convite, no nosso caso, se desfaz em função da densidade intelectual da obra e do autor. É imperativo ressaltar que redigir esta apresentação é um privilégio. Muitos poderiam e desejariam assinar este texto, pois, como nós, sentem

admiração, respeito e profundo afeto por Marcuschi e por seu trabalho. Esperamos que estas pessoas se sintam representadas por nós e pelos demais colegas e ex-alunos(as) ligados à Universidade Federal de Pernambuco – UFPE que assinam este texto. Afinal, os pontos de vista sobre o Marcuschi professor, pesquisador, orientador e colega, que aqui expomos, não são apenas nossos, temos certeza. Passemos, então, a detalhar estas várias faces de Marcuschi.

Seu nome corresponde a um dos maiores expoentes da lingüística. Mas sua projeção vai além da admiração de outros pesquisadores. Trata-se de um acadêmico daqueles que lotam auditórios em suas palestras, “segurando” o público pelos ouvidos até a última palavra, sempre solicitado nos congressos para autografar um livro e posar para uma foto. Os livros e artigos que publicou, as conferências que proferiu, os seminários e cursos que ministrou o tornaram conhecido, procurado e citado no mundo universitário. A erudição de seu conhecimento misturada a um jeito simples de transmitir este mesmo conhecimento faz dele um intelectual admirado por muitos. Sua atuação político-administrativa em instituições como CNPq e Capes apenas confirma seu valor entre os profissionais da área.

Mas o Marcuschi das conferências e das publicações é uma *persona*, por assim dizer, “de fora” e nós queremos falar dele de uma perspectiva “de dentro”. O nosso foco é a atuação de Marcuschi como docente na UFPE.

A sala de aula é o *habitat* privilegiado do professor. E para os bons professores, uma aula, mais do que uma tarefa a ser realizada, é uma paixão a ser desfrutada. Quem freqüentou os cursos de Marcuschi se deparava, sempre, com um ser transbordando de paixão. Mas o calhamaço de papéis e os muitos livros que carregava eram a pista de que, por trás da inspiração apaixonada, havia muito trabalho, muito investimento pessoal.

O livro que ora prefaciamos comprova este trabalho, árduo e cotidiano, do Marcuschi professor. Trata-se de um material didático elaborado para a disciplina *Lingüística 3*, ministrada por ele na graduação em Letras da UFPE.

Como é prática nas universidades brasileiras, este material ficava disponível para os alunos numa “pasta”. Apesar de o autor avisar que aqueles textos deveriam ser de uso exclusivo dos alunos da disciplina, a circulação “pirata” na UFPE e em outras universidades, promovida tanto por alunos quanto por professores, de graduação e de pós-graduação, ainda é intensa. Isso indica o quanto o material é precioso e o quanto, hoje, sua publicação se faz oportuna e necessária. O próprio Marcuschi já tencionava transformar a “pasta” em

livro. Inclusive, o original que manuseamos já trazia uma apresentação, um *copyright*, além da indicação “4ª versão, revista e ampliada”.

Como o próprio autor adverte na apresentação, seu caráter didático, ou seja, o fato de ser um material que tem em vista o aluno e não os pares pesquisadores explica por que, talvez, ele não traga nada de rigorosamente novo para quem atua na área de lingüística de texto. Desde noções de língua, texto e textualidade, passando pelos estudos de gênero até a discussão sobre processos de compreensão, o livro aborda temas debatidos na área.

Marcuschi ressalta ainda que boa parte do material é conhecida, pois, ora são textos já publicados, ora apresentados em congressos, ou, quando não publicados, de ampla circulação no meio acadêmico. Essa característica pode, de fato, ocasionar no leitor uma sensação de já-conhecido, de já-sabido. Mas, apesar dos temas conhecidos, o autor os desenvolve em várias direções, abrangendo temas conexos tão diversos quanto relevantes: critérios de textualização, atividades de compreensão em materiais didáticos, uso intercultural de gêneros, compreensão interdialetoal, instrumentos de avaliação educacional, gêneros emergentes, entre outros.

Apesar do amplo espectro de temas, a importância efetiva do trabalho está menos naquilo *do que é dito* e mais em *como é dito*. É nesse ponto que a grandeza do professor sobressai.

A natureza didática do livro é evidente, especialmente, pela presença de atividades, exemplos ilustrativos, glossários, indicações de obras de consulta para o aprofundamento dos temas tratados e uma série de quadros e tabelas que buscam sistematizar as teorias abordadas. Percebe-se ainda uma progressão de dificuldade das atividades propostas, partindo-se de indagações mais pontuais até pesquisas de campo realizadas pelos alunos e socializadas em pôsteres.

Na tentativa de explicar complexos fenômenos da linguagem, o livro é, ao mesmo tempo, abrangente e sistemático na apresentação das teorias. É vale lembrar a voracidade de leitura de Marcuschi. Ele não apenas remete a teóricos diversos, mas constrói um panorama crítico das diferentes perspectivas de análise sobre um mesmo tema. Nada mais didático para o leitor iniciante.

A sistematização está refletida nos conjuntos de conceitos basilares para cada tema. Marcuschi, porém, não abre mão da profundidade em nome de uma suposta necessidade de adequação ao público leitor. Sua conduta permanente é buscar uma linguagem simples para dar a conhecer o complexo.

A organicidade em termos teóricos indica a condução firme de um pesquisador preocupado com o rigor científico e com a coerência interna na exposição de seu pensamento. Ainda que certos trechos da obra possam parecer textos avulsos, por terem sido produzidos em momentos distintos e reunidos posteriormente para o livro, têm consistência como projeto de conhecimento. De fato, a seleção dos assuntos revela um empreendimento de anos: compilar para alunos de graduação questões referentes aos gêneros textuais, dentro do contínuo fala/escrita, e aos processos de produção e compreensão textual. Tudo isso permeado pela hipótese sociointeracional de base cognitiva. Os assuntos abordados são as velhas e boas questões do sentido, da cognição e da linguagem.

Ainda que se proponha a ser didático, Marcuschi foge da simplificação enganosa e diz aos leitores, logo na apresentação do livro, que não trará receitas, pressupondo o comprometimento do aluno no percurso de leitura, num trabalho colaborativo entre quem ensina e quem aprende. Isso, porém, não significa a ausência de postulações explícitas, como se percebe no trecho “A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral”.

12

Os exemplos existentes no volume devem ser complementados em sala de aula por outros mais atuais. Eis aqui o perfil de um professor que não se acomoda, que não se esquia do trabalho pesado, que prefere buscar exemplos novos a cada novo curso a estagnar suas reflexões em demonstrações que já deram certo. Essa postura de professor reflete claramente sua atuação como pesquisador, para quem o conhecimento está sempre se refazendo, sempre em processo de construção.

Uma conseqüência inesperada do cuidado de Marcuschi com a reelaboração constante de suas idéias é o “contrabando” de *mimeos* escritos por ele, ainda muito comum nas instituições de ensino de todo o país. Como dificilmente considera suas formulações acabadas o suficiente para publicá-las, a saída, para os interessados naquilo que Marcuschi escreve, é fotocopiar os textos inéditos que circulam entre os colegas.

É essa qualidade de pesquisador cujas idéias sempre estão “saindo do forno” que é ensinada aos alunos por meio de exercícios práticos neste livro. Os próprios alunos têm de construir um glossário dos termos técnicos mais relevantes estudados em cada parte da obra. Em vez de simplesmente apresentar o glossário pronto, Marcuschi investe no aluno principiante, incitando-o a se constituir pesquisador desde a sua formação inicial.

A coragem de não omitir conceitos ainda pouco claros ou precariamente definidos — como é o caso da noção de *suporte* — é outra característica do

pesquisador Marcuschi. Ele explicita para o leitor o quanto certo termo ainda permanece impreciso ou até que ponto ele parece inadequado — “Essa é uma questão complexa que não tem uma decisão clara” (p. 111). Expor francamente os bastidores da elaboração científica, com suas imperfeições e instabilidades, torna pública também a concepção de que pesquisar é uma tentativa incessante e sempre provisória de explicar o mundo.

Nesse contexto, para Marcuschi, a sala de aula constitui um grande laboratório de investigação, onde conhecer não é um ato individual, mas uma ação cooperativa. Ele não se porta como o dono absoluto da sala, mas como um co-participante. Muitas vezes, divide a disciplina com outros, disponibiliza o material antecipadamente e discute as aulas. Superando a pedagogia em que o professor se limita a transmitir ou repetir o já sabido, ele aposta na construção coletiva do conhecimento. Afinal os grandes pesquisadores se aventuram em um curso não para comunicar o que já sabem, mas para pensar sobre uma coisa que desejam muitíssimo conhecer, para lançar um olhar reflexivo sobre algo.

Ao longo do livro, ele cita muita gente, dá crédito a todos, até a quem fez só uma, mas significativa pesquisa. Nos agradecimentos, enfatiza que as idéias apresentadas no livro que ora está sendo publicado surgiram e tomaram corpo durante os últimos dez anos de docência no Departamento de Letras da UFPE e de pesquisa no Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e da Escrita (NELFE), por ele coordenado. De todos os seus interlocutores — colegas de trabalho, monitores, bolsistas de iniciação científica, alunos de graduação, especialização e pós-graduação — ele agradece as contribuições que enriqueceram sua visão e compreensão das questões que o inquietavam. Agradece de modo particular a seus alunos de *Lingüística 3* que com ele discutiram vários dos temas tratados no livro e, em muitos casos, lhe forneceram sugestões e exemplos. Diz: “Sem esta contribuição, os materiais seriam bem menos atraentes e menos proveitosos”. Essas palavras de Marcuschi mostram que, para ele, o conhecimento é elaborado em encontros, trocas, e interações. Cria-se em função de interlocutores.

E foi nas interações de Marcuschi com seus pares e alunos que esta obra tomou corpo. Agora, os textos antes inéditos, que compuseram a “pasta de *Lingüística 3*”, saem publicados no formato de livro, constituem algo acabado. Mas, para manter a fidelidade ao pensamento de Marcuschi, que, a cada ano, buscava atualizar o conteúdo destas páginas, resta a nós,

pesquisadores e professores da área da lingüística, como afirma Comte-Sponville¹, “continuar essa história que nos precede, que nos gera, que nos habita, que é nossa tarefa, nosso destino, nossa dignidade, enfim, o único lugar possível, para nós”.

CRISTINA TEIXEIRA
MÁRCIA MENDONÇA

Ângela Paiva Dionísio; Cinthya Torres Melo; Dóris de Arruda C. da Cunha; Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes; Judith Hoffnagel; Karina Falcone; Kazue Saito Monteiro de Barros; Lícia Heine; Maria da Piedade Moreira de Sá; Marianne Cavalcante; Marígia Aguiar; Sandra Helena D. de Melo; Suzana Cortez

Recife, 8 de abril de 2008

apresentação

"Quando contemplamos o mundo natural que partilhamos com os outros, não perdemos o contato conosco, mas nos reconhecemos como membros de uma sociedade de mentes. [...] E essa comunidade de mentes é a base do conhecimento e a medida de todas as coisas."

DONALD DAVIDSON, *Three Varieties of Knowledge*.

"Aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo."

CLIFFORD GEERTZ, *O saber local*

"A razão é comum a todos, mas as pessoas agem como se tivessem uma razão privada."

HERÁCLITO, *Fragmento*.

"Sem o Tu não há o Eu".

FRIEDRICH JACOBI (1743-1819).



Este trabalho, que postula princípios sociointeracionistas, contém a quarta versão dos materiais para o *Curso de Linguística 03* ministrado na Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, no segundo semestre de 2005¹. Trata-se de observações destinadas à leitura dos alunos para o acompanhamento das exposições feitas em aula.

Constam aqui estudos muitas vezes inacabados e idéias preliminares. Em certas passagens, figuram partes de trabalhos editados em revistas, anais, coletâneas e originais não publicados. Por isso podem parecer incompletos e repetitivos. Indicações bibliográficas foram feitas para que cada leitor tenha condições de prosseguir em seu aprofundamento individual.

Os temas estão distribuídos em três partes com tópicos interligados, a saber:

- (i) Produção textual com ênfase na *linguística de texto* de base cognitiva

1. Na verdade, esta versão deveria ter sido utilizada no segundo semestre de 2005 durante o ano de 2005, mas só veio a ser usada no segundo semestre de 2005 que, por razões várias, inicia-se em janeiro de 2006.

- (ii) Análise sociointerativa de *gêneros textuais* no contínuo fala-escrita
- (iii) Processos de *compreensão textual* e produção de sentido.

As noções de *língua, texto, gênero, compreensão* e *sentido*, bem como o enfoque geral da abordagem, situam-se na perspectiva da *visão sociointeracionista da língua*. Esse tipo de visão recusa-se a considerar a língua como um sistema autônomo e como simples forma. Aqui, a linguagem é vista como *um conjunto de atividades e uma forma de ação*.

Como se sabe, os estudos lingüísticos no século XX foram marcados por dois movimentos relativamente distintos em sua perspectiva analítica: por um lado, temos o projeto *formalista*, que busca analisar a língua *descontextualizada*, dando primazia ao aspecto sintático; por outro lado, temos o movimento *funcionalista*, que busca *recontextualizar* a língua observando-a em seus contextos de uso e com ênfase no estudo do léxico, nos aspectos socioculturais, na interação e na visão cognitiva. Dos anos 80 do século XX para cá, tem crescido de maneira sistemática a segunda perspectiva, que vem se diversificando acentuadamente. É assim que ouvimos denominações bastante variadas para as análises, tais como: *sociointerativa; sociodiscursiva; socioconstrutiva; sociocognitiva* e assim por diante. Trata-se de reintroduzir nos estudos da linguagem o aspecto *social* (entenda-se: *interacional*) de ângulos diversos.

Em suma, estas notas consideram a linguagem contextualizada e em funcionamento. Situam-se na perspectiva da *sociointeração* e da *sociocognição*, o que lhes confere um caráter não-formalista. Mas não se trata de uma visão pragmática clássica na linha de John Austin ou H. P. Grice. As teorias centrais aqui defendidas situam-se no que hoje se chama de *hipótese sociointeracional* de base cognitiva.

Também não se trata de um conjunto de receitas. Tanto assim que a maioria dos exemplos foi posta à parte e será oferecida em aula no ato de exposição. Fontes para leituras complementares são sugeridas em vários momentos, pois aqui estão apenas diretrizes gerais.

Recife, janeiro de 2006

LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

agradecimentos



Estas notas surgiram e tomaram corpo ao longo dos últimos dez anos, em decorrência das aulas de graduação no Departamento de Letras da UFPE e de pesquisas desenvolvidas no contexto de projetos realizados no NELFE (Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e da Escrita) por mim coordenado. Este Núcleo conta com várias pesquisadoras colegas de Departamento (Judith Hoffnagel, Dóris de Arruda Carneiro da Cunha, Kazue Saito Monteiro de Barros e Ângela Paiva Dionísio), a quem agradeço os debates e as contribuições. Não posso esquecer também os bolsistas de iniciação científica que trabalharam comigo e sempre trouxeram desafios e contribuições que enriqueceram minha visão e compreensão das questões.

Muitas das idéias aqui desenvolvidas foram apresentadas em cursos de especialização em várias ocasiões a professores da rede pública de Pernambuco. Ou em minicursos em congressos de lingüística pelo Brasil afora. Em todos eles, sempre tive novas sugestões e idéias para reajustes e esclarecimentos com adaptações ao nível de conhecimento dos alunos.

Agradeço de modo particular aos meus alunos de *Lingüística 3* de semestres anteriores, que comigo discutiram esses temas e, em muitos casos, me forneceram sugestões e exemplos que foram sendo incorporados a estas notas. Sem essa contribuição, os materiais seriam bem menos atraentes e menos proveitosos.

Confio em que esta parceria continue neste e nos próximos semestres com intensidade ainda maior para um proveito cada vez mais enriquecedor.

Espero que estas notas de trabalho tragam a todos algum proveito e que ajudem a acompanhar as aulas com mais segurança e maior interação para que ocorra a desejável construção coletiva de conhecimento, superando a simples transmissão ou repetição do já sabido.

introdução geral

No conjunto, esta série de notas pretende mostrar o funcionamento da linguagem sob o aspecto *textual-interativo*, tanto na modalidade escrita como oral. Tem-se em vista a configuração lingüística e alguns elementos básicos, tais como a produção e a circulação de gêneros textuais e os processos de compreensão. Será importante chegar a resultados satisfatórios em relação a isto com uma visão integrada e com um conceito de linguagem que dê conta de seu funcionamento no fenômeno textual, já que é impossível qualquer manifestação lingüística fora do texto situado.

O curso inicia com algumas observações preliminares sobre a situação da lingüística no século XX, a fim de situar de modo sistemático o momento e a motivação do surgimento dos tópicos analisados. Não se trata, no entanto, de uma revisão completa da história da lingüística e sim de uma breve contextualização da posição aqui adotada. Daí a inevitável simplificação na exposição.

A perspectiva geral do trabalho situa-se no contexto do que hoje se convencionou chamar de *lingüística enunciativa*. A visão adotada toma a *língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma descarnada*. De modo particular, esta afirmação acha-se em consonância com M. Bakhtin/V. N. Voloshinov (*Marxismo e filosofia da linguagem*)¹, quando os autores afirmam que toda enunciação humana, mesmo a mais elementar, é “organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social” (M&FdaL, p. 107). Mesmo que realizada por um “organismo individual”, a enunciação humana é sempre um ato social, como se depreende desta observação:

1. Daqui para a frente, cito essa obra pela sigla M&FdaL, pela edição brasileira: *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979. Quanto à autoria da obra, segundo Carlos Alberto Faraco, que segue uma tradição forte na atualidade, o único autor da obra é V. N. Voloshinov, mas se formos olhar a edição norte-americana, ali só consta M. Bakhtin. Diante disso, optei por conservar os dois autores, embora concorde com a visão de Faraco, que afirma que essa obra não é essencialmente bakhtiniana.

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (M&FdaL, p. 107).

A tese central de Bakhtin/Voloshinov, que tentamos seguir também neste curso, é:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (M&FdaL, p. 109).

Em suma, concordamos com a posição de Bakhtin/Voloshinov exposta nestes termos:

A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no *psiquismo individual dos falantes* (M&FdaL, p. 110).

Os autores negam, pois, que a *parole* (*fala, enunciado*), tal como definida por Saussure, seja um ato individual: ela é sempre um ato social. Do contrário, sequer seria compreensível.

Aspecto importante nesse contexto teórico é a noção de *dialogismo* como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, ou seja, *toda enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém*. Se assim não fosse, seria como uma ponte sem um dos lados para sustentação, o que a levaria à sua derrocada. Daí a noção de gênero como enunciado responsivo “*relativamente estável*”, o que está de acordo com a idéia de linguagem como atividade interativa e não como forma ou sistema.

Partilho aqui das posições de Carlos Alberto Faraco em estudo recente, onde sugere que o estudo da interação² na linguagem é essencial para se entender não apenas o funcionamento da linguagem, mas também o surgimento da própria subjetividade. É assim que se poderia afirmar, com Mead, que a construção do sujeito se daria como efeito da interação. Sem o tu, sem o outro, não se teria a noção do *eu*. Esta é também a posição de Vygotsky, para

2. Refiro-me ao texto *Interação e linguagem: balanço e perspectivas*, apresentado como conferência de encerramento do Congresso Internacional Linguagem e Interação, realizado na Unisinos (São Leopoldo – RS), de 22 a 25 de agosto de 2005.

quem primeiro temos as *representações coletivas* que depois se tornam *representações individuais*. Veja-se isto nas palavras de Faraco:

O que merece especial destaque em Mead é a sua concepção da linguagem não como estrutura, mas como ação — ação inter-subjetiva que, como tal, se internaliza e se torna ação intra-subjetiva. Processo semelhante defenderá Vygotsky para fundamentar sua teoria da cognição humana, isto é, a cognição vista como uma atividade que se dá primeiro na interação e é internalizada, trazendo para o interior o movimento do exterior.

Com isto, tanto Bakhtin como Vygotsky, Mead e os etnometodólogos, por caminhos e visões muito diversos entre si, retiram a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo. O fato de haver representações coletivas permite que possamos agir sem ter que negociar o tempo todo e possibilita a interação dando às nossas idéias um ar de “já visto”, tal como postula a noção de intertextualidade e outras. Neste caso, o *enunciado* se torna a *unidade concreta e real* da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais. Esta é a hipótese sociointerativa que pretendemos endossar nestas análises e que deve servir como pano de fundo geral.

Isto se reflete em pelo menos quatro pontos centrais:

- (a) na *noção de linguagem* como atividade social e interativa;
- (b) na *visão de texto* como unidade de sentido ou unidade de interação;
- (c) na *noção de compreensão* como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados e
- (d) na *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade lingüística formalmente constituída.

Apropriando-me de uma passagem do citado trabalho de Faraco, alerta para os perigos que essa visão comporta. Assim como não se pode submergir num *determinismo internalista*, a tentação da visão estrutural e formal, também não se deve submergir no *determinismo externalista* do sociointeracionismo. A prudência nesses casos deve ser preservada. Vejam-se estes aspectos nas palavras de Faraco (2005):

Nesse sentido, parece que na área não podemos fugir do axioma de que o inter-subjetivo se torna intra-subjetivo, isto é, de que o movimento externo se torna movimento interno. A questão crucial é saber como se dá esse processo. Soluções integralmente deterministas não nos satisfazem. Parece que todos nós, interacionistas, queremos compreender a subjetividade como emergindo do social, queremos compreen-

der a interação como condicionada por vários fatores, mas, ao mesmo tempo, não queremos perder nem as singularidades da subjetividade, nem o novo, o inusitado, o imprevisível, o inesperado dos eventos de interação. Ou seja, nem o primado do indivíduo, nem o determinismo absoluto da estrutura.

George Mead, por exemplo, tentou fundamentar este não-determinismo por meio de duas grandes coordenadas. Primeiro, assumindo que o social nunca é um dado homogêneo, mas sempre heterogêneo. O social contém uma multiplicidade daquilo que ele chama de “outros generalizados” (que poderíamos entender como conjuntos de ações, representações, valores e atitudes que circulam numa determinada sociedade; ou o conjunto dos pré-construídos sócio-históricos).

Desse modo, nenhum sujeito fica confinado nos limites de um único outro generalizado, mas emerge de relações simultâneas ou consecutivas com vários outros generalizados, muitos deles opostos entre si, contraditórios, conflitivos. Essa realidade sempre heterogênea e cheia de contradições gera desequilíbrios e tensões que inviabilizam qualquer fechamento determinista mecânico dos processos interacionais e de seus efeitos.

Por outro lado, o caráter dinâmico (ativo e não-mecânico) do mundo interior também restringe o determinismo, na medida em que, a partir da contínua polarização entre o “me” e o “eu” (nos termos de Mead), geram-se respostas singulares e não totalmente previsíveis.

Em suma, a heterogeneidade e a contradição são os motores da relação externo/interno e da dinâmica do interno.

Este alerta é fundamental, pois a linguagem não é estrutura apenas, mas não é também um simples fruto de determinismos externos. A linguagem é vista, pelos interacionistas, sobretudo como *forma de ação* e, neste caso, deve ser analisada como atividade e não como estrutura, segundo observa Faraco. Mas, afirma o mesmo autor, “permanece entre nós o problema de como construir uma teoria que equacione estrutura e atividade; que case adequadamente, por exemplo, sentença e enunciado ou sentença/enunciado/enunciação”. Essa é a missão à qual nos dedicaremos aqui com a análise dos três grandes tópicos: *texto, gênero, compreensão*.

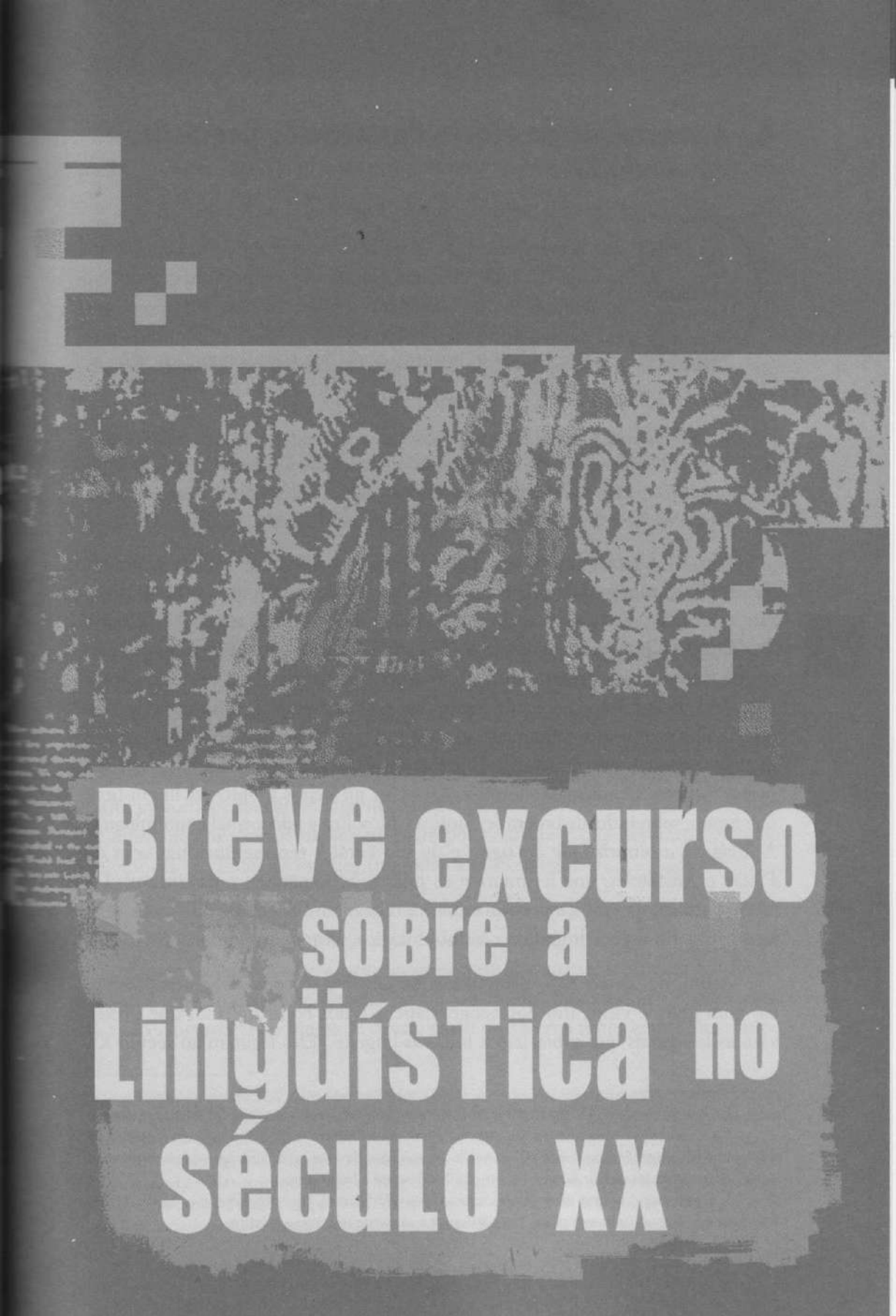
Em consonância com essas posições, a proposta central deste curso é mostrar que todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos e discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade. Para atingir esse objetivo, são fornecidos elementos teóricos e práticos sobre a noção de texto e discurso, critérios de textualização e processos de produção textual. Além disso, será estudada a diversidade textual na fala e na escrita e a variedade de gêneros, bem como os processos de compreensão.

Tendo em vista o interesse aplicativo e o alto potencial prático que essas análises comportam, será dada, ao longo do curso, atenção especial aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) nos momentos específicos de tratar a língua, o texto, os gêneros e a compreensão textual.

A idéia nuclear aqui desenvolvida é simples e pode ser assim expressa: *não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas*. Daí a linha geral do curso na perspectiva sociointeracionista já frisada acima. Isto quer dizer que todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum.

Hoje existem, no Brasil, muitas reflexões sobre esses temas, contudo, essas reflexões andam longe de serem consensuais e apresentam muitas divergências. Parece saudável tomar consciência desse fato e desenvolver reflexões que contribuam para uma melhor análise do tema sem a pretensão de esgotá-lo nem de resolver o problema. O que se oferece aqui é uma teoria geral para a análise integrada de tais questões.

Ao finalizar esta breve introdução, gostaria de chamar a atenção para um fato importante: considerando a imensa complexidade dos fatores intervenientes nos objetos aqui trabalhados, não é possível fazer observações nem análises da linguagem sem incorrer em algum tipo de imprecisão conceitual. Este é o preço que se paga para não incorrer em reducionismos do fenômeno tratado. Assim, o nosso ponto de vista será de tal modo construído a ponto de permitir uma visão multifacetada do funcionamento da linguagem dentro de um paradigma elástico que evita olhares redutores e preconcebidos.



Breve excursão
sobre a
Linguística no
SÉCULO XX

A. A construção do objeto dos estudos lingüísticos no século XX



Esta breve introdução geral não busca suprir um capítulo de história da lingüística, mas simplesmente introduzir o núcleo epistemológico que conduziu a lingüística até este momento, em particular no século XX. Como se sabe, a lingüística teve início há mais de 2.500 anos, na Índia, com Panini. Na observação do lingüista francês George Mounin,

É na Índia antiga que se encontra a provável primeira reflexão manifesta levada a cabo por homens sobre a sua linguagem; e, sobretudo, a primeira descrição duma língua, como tal. E é espantosa a extraordinária qualidade logo alcançada por essa estréia no labor descritivo lingüístico (Mounin, 1970, p. 65)¹.

Mas Panini tinha intenções religiosas e não científicas ao realizar seu trabalho. Aliás, as motivações religiosas e políticas sempre foram as que mais moveram os estudos lingüísticos ao longo de toda a história até o século XX. Contudo, mesmo Chomsky reverencia a obra gigantesca do lingüista indiano, que soube desenvolver uma análise morfossintática refinada na relação com a fonologia. Pela mesma época de Panini, na Grécia Antiga, iniciavam-se os estudos da linguagem que influenciariam todas as gramáticas posteriores até nossos dias: é a *tradição greco-romana*. Entre estes estão Platão e Aristóteles. Ali são postas as bases filosóficas da terminologia e os primeiros problemas lingüísticos que foram, sobretudo, de ordem semântica e filosófica e não formal e morfológica. A idéia da *arbitrariedade do signo* e de seu caráter representacional vem de Platão e Aristóteles, que levantaram os pilares da semântica e da sintaxe². De então para cá, os estudos avolumaram-se e chegaram ao século XIX com uma rica bagagem, especialmente na linha filológica, histórica e comparatista.

Assim, no século XIX, a lingüística desenvolvia-se como *lingüística histórica*, com grande empenho dos neogramáticos e dos comparatistas, que buscavam as leis gerais que subjaziam a todas as línguas³. Eles legaram ao século XX

1. George Mounin (1970). *História da lingüística: das origens ao século XX*. Porto: Despertar.

2. Os romanos e os medievais, de maneira geral, contribuíram mais para a reflexão filosófica do que para a investigação lingüística *stricto sensu*. Além disso, deve-se considerar que os romanos mais contribuíram para transmitir do que inovar a reflexão sobre a linguagem.

3. Disso surgiram, por exemplo, as famosas Leis de Grimm, que observavam as similaridades fonéticas das línguas indo-européias, em particular o sânscrito, o grego e o latim.

um arsenal de conhecimentos e algumas posturas teóricas que seriam incorporadas por Saussure⁴. Entre estas posições estão fundamentalmente as seguintes:

- *A língua é uma instituição social e não um organismo natural.*
- *A língua é uma totalidade organizada.*
- *A língua é um sistema autônomo de significação.*
- *A língua pode ser estudada em si e por si mesma.*
- *A língua é um sistema de signos arbitrários.*
- *A língua é uma realidade com história.*

Certamente, este conjunto de princípios levou Saussure a estabelecer algumas de suas dicotomias que, como se vê, situam-se nessa herança que ele recolhe nos neogramáticos. Daí surgiu a lingüística como ciência autônoma, separando-se dos estudos históricos, da psicologia, da filologia e literatura, áreas nas quais se achava integrado o estudo das línguas.

Essa tendência tinha uma longa e frutífera tradição que irá perdurar até os anos 30 do século XX, juntamente com a nova visão estruturalista surgida no primeiro quartel do século XX. Saussure deu origem à chamada *lingüística científica*, que ficou conhecida a partir de seu *Curso de lingüística geral* desenvolvido entre 1911-1913 e publicado postumamente em 1916 por seus alunos. Ninguém mais duvida hoje que o projeto saussuriano, mesmo na versão positivista legada pelos seus alunos⁵, inaugura um novo modo de fazer lingüística em relação ao comparatismo e ao historicismo que o precederam, interrompendo uma parte importante da caminhada que durava desde o século XVII. Particularmente relevante é a sócio-semiótica proposta por Saussure e que deverá ter extrema relevância em todos os estudos lingüísticos posteriores.

O mestre genebrino concebia a língua como um fenômeno social, mas analisava-a como um código e um sistema de signos. A dar crédito aos ensinamentos contidos no *Curso*, interessavam-lhe apenas o sistema e a forma e não o aspecto de sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos. A visão saussuriana de língua se dava a partir do sistema num recorte sincrônico

4. A esse respeito cf. Carlos Aberto Faraco (2004). Estudos pré-saussurianos. In: Anna Christina Bentes & Fernanda Mussalim (orgs.). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 27-52.

5. Volto a frisar que uma revisão de Saussure com maior detalhe do que já se fez até aqui poderá mostrar que há mais equívocos do que se imagina nessa questão, e talvez o próprio Bakhtin tenha sido vítima dessa armadilha dos discípulos de Saussure, já que na época de Bakhtin não havia as reflexões que hoje se fazem a esse respeito. Portanto, é bom relativizar algumas das observações aqui feitas.

e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema). Não havia atenção para o uso. (Obs.: estes aspectos estão sendo hoje totalmente revistos com as novas descobertas de manuscritos de Saussure publicados ao longo da última década do século XX.)

Não se deve ignorar, no entanto, que Saussure não fechou as portas para a análise do uso, da enunciação ou do texto, nem mesmo ignorou o sentido, mas essas não parecem ser suas preocupações centrais no *Curso*. Novas descobertas de textos inéditos de Saussure⁶ dão conta de que ele tinha uma visão muito mais ligada à análise da língua em uso do que se deu a entender. Várias vezes Saussure (2004: 86-87; 237), nesses novos textos, lembra que a linguagem é *discurso*.

Vale a pena considerar aqui um item importante dessa nova publicação de Saussure (2004), a fim de ter clara a posição daquele lingüista quanto à natureza do objeto dos estudos lingüísticos. Com efeito, Saussure defendia que *não há objetos naturais na língua* e sim todos são fruto de um particular ponto de vista. Essa visão saussuriana é fundadora e essencial para se compreender como os objetos de nosso estudo são constituídos. Vejamos atentamente este aspecto em sua forma original nesta instrutiva passagem do Saussure recentemente redescoberto:

[[Não há objeto lingüístico antes do ponto de vista]]

2b Posição das identidades

Não se tem razão ao dizer: um fato de linguagem precisa ser considerado de vários pontos de vista; nem mesmo ao dizer: esse fato de linguagem será, realmente, duas coisas diferentes, conforme o ponto de vista. Porque se começa supondo que o fato de linguagem é dado fora do ponto de vista. É preciso dizer: primordialmente, existem pontos de vista; senão, é simplesmente impossível perceber um fato de linguagem.

A identidade que começamos a estabelecer, ora em nome de uma consideração ora em nome de outra, entre dois termos, eles mesmos de natureza variável, é absolutamente o único fato primeiro, o único fato simples de onde parte a investigação lingüística.

2c Natureza do objeto em lingüística

Será que a lingüística encontra diante de si, como objeto primeiro e imediato, um objeto dado, um conjunto de coisas evidentes, como é o caso da física, da química, da botânica, da astronomia, etc.?

6. Refiro-me aqui em particular ao livro recentemente publicado em português: Ferdinand de Saussure (2004). *Escritos de lingüística geral*. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler, com a colaboração de Antoinette Weil. São Paulo: Editora Cultrix. [ed. or.: *Écrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 2002].

uma teoria mínima que o delimite e o conceba. Por outro lado, não se pode considerar que os significantes existam sem que haja uma *combinação, convenção* ou algo similar por parte dos falantes de uma língua. Todo o problema está no ponto de vista que adotamos para estabelecer esses fenômenos, como construímos as relações entre os indivíduos, o peso que damos a essas relações e como concebemos o papel da língua neste processo. Seguramente, Saussure procedeu por algumas reduções muito sérias em seu recorte sincrônico e sua visão sistemática, seguindo caminhos que impediram um trato da língua na observação primordial de sua característica discursiva e social.

Em conseqüência, nos estudos lingüísticos de marca saussuriana, o projeto que predominou na tradição do *Curso* sufocou sensivelmente o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e o funcionamento discursivo da língua⁷, a fim de obter um objeto asséptico e controlado criado pelo “*ponto de vista*” sincrônico e formal. Este drástico reducionismo na visada talvez não tenha estado na intenção da proposta saussuriana como se tenta hoje demonstrar na revisão que dele vem sendo feita (cf. Bouquet, 1997)⁸, mas foi um de seus resultados notáveis. *Malgré cela*, em Saussure já estão prenunciados muitos dos desmembramentos da lingüística, para além da aplicação do *cânon aristotélico* no fazer científico.

O quadro epistemológico saussuriano vigorou para além de meados do século XX⁹, inclusive na América do Norte, onde paralelamente se instalara a perspectiva bloomfieldiana, similar à de Saussure, mas filosoficamente menos elaborada. Pois é de ressaltar a qualidade da reflexão filosófica em Saussure, o que não ocorria em Leonard Bloomfield (1887-1949), um behaviorista despretensioso sob o ponto de vista epistemológico. Mesmo a contragosto do autor, as propostas saussurianas e suas derivadas culminaram num estruturalismo formal que levou a ignorar uma série de aspectos hoje considerados centrais na investigação lingüística. Em especial, ignorou-se quase tudo o que estava ligado à semântica, à pragmática e historicidade.

7. Ainda na tentativa de fazer justiça a Saussure, lembro que na mesma obra da qual extraí o trecho acima, consta esta passagem surpreendente: “*Todas as modificações, sejam fonéticas, sejam gramaticais (analógicas), se fazem exclusivamente no discursivo. Não há nenhum momento em que o sujeito submetta a uma revisão o tesouro mental da língua que ele tem em si, e crie, de espírito descansado, formas novas [...] que ele se proponha (prometa) ‘colocar’ em seu próximo discurso. Toda inovação chega de improviso, ao falar, e penetra, daí, no tesouro íntimo do ouvinte ou no do orador, mas se produz, portanto, a propósito de uma linguagem discursiva*” (Saussure, 2004: 86-87).

8. Simon Bouquet (1997). *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo, Cultrix.

9. Ainda hoje, e não só no Brasil, a maioria dos estudos de lingüística se inicia com a leitura sistemática da vulgata saussuriana. Basta analisar a bibliografia existente e se verá que o *Curso de lingüística geral* do lingüista genebrino figura lá quase que obrigatoriamente.

Assim, constata-se que a base epistemológica da lingüística dita científica do século XX foi uma adesão significativa ao modelo aristotélico-galileiano de ciência com tendências positivistas. Esse modelo esvaziou-se no final do século XX, deixando muitas perplexidades nas ciências humanas. Ao que tudo indica, uma das tristes heranças do século XX foi a insuficiência explicativa e o reducionismo decorrente do projeto formalista. Depositou-se na visão formal da língua uma expectativa exagerada que não deu os resultados esperados pela limitação e reificação do objeto construído para análise. Hoje, percebe-se que, ao invés da linguagem e seu funcionamento, a proposta formalista analisou um simulacro. Não se trata de recusar a forma e dar um privilégio à função, à ação, ao social e ao histórico, mas de harmonizá-los¹⁰.

B. As dicotomias fundacionais: *langue e parole; competência e desempenho*

O final do século XIX é marcado por intensas análises da natureza da ciência e pelo debate sobre os fundamentos epistemológicos da investigação científica. Reativava-se a discussão a respeito do objeto científico e tentava-se resolver a tensão entre o particular e o universal, decidindo que a ciência não podia ser do particular e sim do universal. Isto desencadeou a já lembrada postura formalista por um lado, mas instaurou uma perspectiva empirista por outro. Instaurava-se o mundo extramental como o grande “tribunal da experiência”, por um lado, e a visão formal com a imposição de um *a priori*, por outro lado. E todo o século XX viveu da tensão entre estes dois pólos: o formal e o empírico.

É inserido nesse quadro histórico de seu tempo que Saussure (tributário, como vimos, de achados dos neogramáticos e comparatistas) instaura uma série de dicotomias para definir o objeto da lingüística, sendo uma delas fundante e decisiva, isto é, a distinção entre *langue* e *parole*. A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não-social e de

10. Aos que se interessam por uma análise dos caminhos e descaminhos do século XX e “as crises das ciências”, com a derrocada da epistemologia clássica, bem como com a entrada da filosofia da ciência, aconselho a leitura do livro de Boaventura de Souza Santos (2003). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal. Importante para nós é o que defende o autor ao ensinar (p. 30): “Deve-se *suspeitar* de uma epistemologia que recusa a reflexão sobre as condições sociais de produção e de distribuição (as conseqüências sociais) do conhecimento científico”. A ciência não pode ser vista como uma “prática para si”, pois isso a confinaria num universo que anularia “a dimensão pragmática da reflexão epistemológica”.

32

difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo. De igual modo procedeu Chomsky ao distinguir entre *competência* e *desempenho*, em que o primeiro era o plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato), sendo o segundo o plano individual, particularístico e exteriorizado, não sendo este de interesse para os estudos científicos da língua. Para Chomsky, o objeto da ciência só poderia ser a *competência*, assim como a *langue* para Saussure. Existe, no entanto, uma diferença fundamental entre Saussure e Chomsky, pois enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. Central, em ambos, são a forma, o sistema, a abstração e o universal como objeto da ciência controlada. Aqui, a língua enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano, mas não são negadas. Esse aspecto deve ser sempre enfatizado: nem Saussure, nem Chomsky negam que as línguas tenham seu lado social e histórico, mas estes não são, para eles, o objeto específico do estudo científico. Em Saussure, a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma, e em Chomsky ela chega à frase.

Outro aspecto importante é o fato de Saussure não negar a existência do sujeito, mas ele não se ocupa do sujeito nem tem uma reflexão específica sobre ele. Na realidade, o sujeito saussuriano não é um indivíduo voluntarista, pois este é o sujeito da *parole*, o sujeito saussuriano é um sujeito formal e em certo sentido “assujeitado”, social, mas este aspecto não interessa muito a Saussure. Em Chomsky, o sujeito é uma entidade mental, a-histórica e associal pela qual ele não tem grande interesse.

O estruturalismo saussuriano voltava-se para a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto interioridade e forma, sendo que a variação ficava por conta das realizações individuais. Saussure não nega que as línguas variam, mas a língua, sob o aspecto da variação, não é o objeto científico como tal. A forma era o resíduo estável da convenção social, e o discurso era o plano da fala individual que poderia variar enormemente e não poderia ser o objeto de uma análise controlada. Esta posição de Saussure teve grande influência, mas não foi a única visão de lingüística na primeira metade do século, pois o século XX é multifacetado, sobretudo na segunda metade, embora se verifique uma certa polarização em torno do projeto saussuriano, se é possível falar assim.

Outras dicotomias importantes da lingüística do século XX foram estas

- | | |
|----------------|-----------------|
| – sincronia | – diacronia |
| – significante | – significado |
| – sentido | – referência |
| – conotação | – denotação |
| – sintagmático | – paradigmático |
| – literal | – figurado |
| – social | – individual |

Muitas destas dicotomias e outras ainda são utilizadas nos estudos lingüísticos sem o menor problema, em especial os de caráter formal ou estrutural.

C. O surgimento das perspectivas funcionalistas

Outras vertentes bastante influentes ao longo do século XX foram os hoje denominados *funcionalistas*¹¹ representados particularmente pela *Escola de Praga* com Nikolai Trubetzkoy (1890-1938); Roman Jakobson (1896-1982), este conhecido particularmente pela sua teoria das *funções da linguagem*, de grande influência; a *Escola de Copenhague* com Louis Hjelmslev (1899-1965) bem como a *Escola de Londres* com John Firth (1890-1960), a quem se deve a sistematização da noção de *contexto de situação* cunhada por Malinowski. Todos estes e vários outros lingüistas europeus dessa época levaram adiante projetos e estudos lingüísticos que não foram estritamente formais e estruturais no sentido saussuriano, tendo grande atenção para os aspectos funcionais, situacionais e contextuais ou comunicacionais no uso da língua, não se concentrando apenas no sistema. Deram origem às várias vertentes da lingüística de texto e dos diversos funcionalismos.

Veja-se o caso de Michael A. K. Halliday (*1925-...), que segue a posição de Firth, mas amplia suas linhas de observação para o plano do texto na relação com o contexto, desenvolvendo reflexões sistemáticas a respeito do funcionamento do sistema na sua relação com o contexto situacional. Surge daí a influente posição a partir dos anos 1970, denominada “*gramática sistêmico-*

11. Particularmente interessantes a esse respeito são os estudos de Rodolfo Ilari (2004). O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos (pp. 53-92) e de Erotilde Goretti Pezatti (2004). O funcionalismo em lingüística (pp. 165-218), ambos in: Anna Christina Bentes & Fernanda Mussalim (orgs.). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez .

funcional”, que propõe um funcionalismo baseado em formas regulares relacionando contexto social e forma lingüística com base nas funções da linguagem e na sua realização nos mais variados registros e gêneros textuais. Halliday renova a reflexão jakobsoniana sobre as funções da linguagem e as reduz a três funções apenas: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

Por outro lado, o estruturalismo americano distinguiu-se do europeu e teve uma maior variedade de direções. Uma tradição forte ali foi o casamento da lingüística com a antropologia desde Franz Boas (1858-1942), passando por seu aluno notável, Edward Sapir (1884-1939), e o discípulo deste último, Benjamin Lee Whorf (1897-1941), que juntos deram uma orientação mais antropológica à lingüística com temas que iam além da descrição formal da língua, gerando a famosa “*hipótese Sapir-Whorf*”, conhecida como o relativismo lingüístico, enquanto tentativa de demonstrar a relação entre linguagem e pensamento na perspectiva das representações sociais ligadas às línguas e etnias, visão que se filiava a Wilhelm von Humboldt (1767-1835)¹². Dessas vertentes derivam a antropologia lingüística, a etnografia da fala, a etnometodologia, a sociolingüística e outras linhas, tal como a análise da conversação.

Ao lado dessas tendências, vigorou na análise lingüística, de forma bastante soberana Leonard Bloomfield (1887-1949), cuja obra *Language* (1933) teria muita influência entre os lingüistas estruturalistas até a chegada de Chomsky no final dos anos 1950. Bloomfield passava ao largo dos fenômenos cognitivos e postulava o que se chamou de behaviorismo que seria superado logo após os anos 1960. Uma das características da lingüística bloomfieldiana foi sua pouca atenção para os fenômenos semânticos da língua e sua tentativa de produzir um sistema de análise notadamente dedutivista fundado nas formas, mas com atenção para os dados, sendo neste caso também um descritivista.

D. A derrocada do behaviorismo e o surgimento dos cognitivismos

Segundo observa Monika Schwartz (1992: 11), citando Knapp, podemos dizer que o século XX divide-se em duas metades muito nítidas quanto à ‘lingüística oficial’:

12. Para Humboldt, a linguagem era o diferencial básico entre os seres humanos e todos os demais seres.

- (a) até o final dos anos 1950, dominaram o behaviorismo e o empirismo;
- (b) a partir dos anos 1960 foi se acentuando cada vez mais o domínio do cognitivismo.

Assim, a partir dos anos 1960, a cena lingüística internacional passa a ser dominada pelo gerativismo americano de Noam Chomsky (*1928-...). Dele provém grande parte dos estímulos da lingüística atual em muitas direções e entre elas a *agenda cognitiva*, como notado pelo próprio autor (1994: 58)¹³. Segundo Chomsky (1994: 23), com a gramática gerativa, “o objeto de investigação deixou de ser o comportamento lingüístico ou os produtos deste comportamento para passar a ser os estados da mente/cérebro que fazem parte de tal comportamento”. A linguagem passa a ser concebida como uma *faculdade mental inata* instalada no “equipamento biológico” e não como um fenômeno social; a lingüística passa a ser concebida como o estudo da língua internalizada e “torna-se parte da psicologia e, em última análise, da biologia” (p. 46). Com isto, a lingüística deveria ser “incorporada nas ciências naturais” (p. 46), na medida em que se conseguirem instrumentos abstratos e formais de análise desses fenômenos mentais (Chomsky, 1994: 41-54)¹⁴.

Nessa perspectiva epistemológica, o que está em jogo em primeira instância não é a análise de línguas nacionais nem suas exteriorizações ou

13. “A mudança de ponto de vista [estruturalista de análise] para uma interpretação mentalista do estudo da linguagem foi [...] um fator que contribuiu para o desenvolvimento das ciências cognitivas contemporâneas. [...] Surgiram muitos problemas novos e desafiadores, ao mesmo tempo que desapareceram inúmeros problemas conhecidos quando considerados nesta perspectiva” (Chomsky, 1994: 58).

14. Em sua obra de 1986, da qual usamos aqui a tradução de 1994, *O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso*, Chomsky nos dá as definições ainda hoje mais importantes para entender com clareza seu projeto geral. Para o autor, “a gramática generativa mudou o foco de atenção do comportamento lingüístico real ou potencial e dos produtos desse comportamento para o sistema de conhecimento que sustenta o uso e a compreensão da língua e, mais profundamente, para a capacidade inata que permite aos humanos atingir tal conhecimento” (p. 43). Assim, “uma gramática generativa não é um conjunto de asserções acerca de objectos exteriorizados construídos de uma determinada maneira” (p. 43). Para Chomsky, a exterioridade lingüística, os usos e as línguas naturais não são objetos interessantes para a lingüística (p. 45). Contudo, creio que devemos fazer justiça a Chomsky, já que ele abre portas para o estudo de outras questões quando lembra que “o estudo da linguagem e da GU, conduzido no quadro da psicologia individual, admite a possibilidade de o estado de conhecimento atingido poder ele próprio incluir algum tipo de referência à natureza social da língua” (p. 38). O autor aponta as observações de H. Putnam com sua teoria da “divisão do trabalho lingüístico” que mostra como o trabalho lexical na sociedade é dividido e não se pode prescindir de *experts* neste caso. E então lembra que “outros aspectos sociais da língua podem ser vistos de maneira idêntica — embora com isto não se pretenda negar a possibilidade ou valor de outros tipos de estudos sobre a língua que incorporem a estrutura social, bem como a interação social. Contrariamente ao que por vezes se pensa, nessa ligação não surgem conflitos nem quanto aos princípios, nem na prática” (p. 38). Observações nesse sentido podem ser vistas em Marcuschi (2000).

vinculações com a cultura e a sociedade e sim a mente humana e seus princípios gerais, a faculdade da linguagem inata e seu funcionamento como base para a aquisição de qualquer língua. A lingüística seria a ciência encarregada da análise desses princípios gerais inatos e o seu maior desafio é, para Chomsky, essencialmente este:

O estudo da estrutura da língua, tal como é atualmente praticado, deveria eventualmente desaparecer como disciplina, à medida que novos tipos de evidência vão ficando disponíveis. Só deveria permanecer distinto porque o seu objeto é uma faculdade particular da mente, em última instância o cérebro: o seu estado inicial e os vários estados de maturação que pode atingir (1994: 55).

O preço pago por Chomsky para implantar essa perspectiva foi a eliminação dos estudos ligados à vida social da linguagem, isto é, a pragmática, a sociolingüística, a interação verbal, o discurso etc., ligados ao uso, funcionamento ou desempenho lingüístico. A descrição cede lugar à intuição. Para Chomsky, a fonte de dados não é a produção empírica e sim a introspecção do analista. Contudo, não se deve ver Chomsky como um teórico fincado num quadro teórico monolítico e imutável, pois há uma permanente mudança e evolução em seu modelo teórico¹⁵. No futuro, tenho certeza que as avaliações mostrarão que seu estímulo foi mais produtivo que o saussuriano. Mesmo para quem não o segue ou dele discorda, as reflexões chomskianas são um ponto de partida obrigatório hoje em dia e, em certo sentido, a agenda lingüística do momento é bastante ditada pelas linhas mestras do gerativismo. Não no sentido de seguir a teoria, mas de situar e identificar os problemas que ali se levantam e que o gerativismo está incapacitado de resolver ou pelos quais não se interessa.

Assim, alguns temas que nunca foram bem tratados voltaram hoje à ordem do dia, tais como a questão da origem da linguagem e a natureza da mente humana. A natureza dos dados lingüísticos e a necessidade de uma

15. Quanto a esse aspecto, aconselho a leitura do trabalho de José Borges Neto (2004). O empreendimento gerativo. In: Anna Christina Bentes & Fernanda Mussalim (orgs.). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 93-130. Nesse trabalho, Borges Neto mostra que o programa gerativo, criado e liderado por Chomsky, é muito mais unitário e permanente do que os gerativistas imaginam. Desde os anos 1950 até hoje, Chomsky se mantém fiel ao programa inicial, cujo núcleo consistiria nestas afirmações: (a) "Os comportamentos lingüísticos efetivos (enunciados) são, ao menos parcialmente, determinados por estados da mente/cérebro"; e (b) "A natureza dos estudos da mente/cérebro parcialmente responsáveis pelo comportamento lingüístico pode ser captada por sistemas computacionais que formam e modificam as representações". Para Borges Neto, isso sintetiza o pensamento chomskiano nestes cinquenta anos. "A criação de sistemas computacionais que sirvam de modelo para o conhecimento lingüístico dos falantes/ouvintes de uma língua" seria a tarefa do lingüista.

definição de língua-linguagem, sujeito e sentido. Busca-se hoje a completa superação do behaviorismo e ao mesmo tempo a não-entrega a um mentalismo como o de Chomsky. Evita-se a visão estruturalista e a descrição estritamente formal. Adere-se a visões funcionais, mas sem uma crença em determinismos externos. Neste percurso, o século XX acabou legando uma série de perplexidades e a partir delas um conjunto de tarefas urgentes para o século XXI. Chomsky representa um reducionismo violento do fenômeno lingüístico. Com a pragmática e os novos enfoques, tem-se um deslocamento considerável do ponto de vista do sistema para a atividade comunicativa.

Portanto, os meados do século XX não foram apenas o ponto de partida da nova perspectiva vigorosamente levantada por Chomsky, mas também o ponto de maturação do que se convencionou chamar de “virada pragmática”¹⁶. Nessa perspectiva analisam-se muito mais usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem dedicação à análise formal. É a passagem da análise da forma para a função sociocomunicativa e o enquadre sociocognitivo. Sabemos que as línguas são empregadas no dia-a-dia das mais variadas maneiras e não de forma rígida. Os estudos discursivos e pragmáticos tentam esclarecer como se dá essa produção de sentidos relacionados aos usos efetivos: o sentido se torna algo situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo.

A pragmática é uma perspectiva de estudos que partilha grande número de relações com várias áreas da lingüística¹⁷ e seguramente merecerá ao longo

16. Embora não seja aqui o lugar de detalhar essa questão, é imprescindível que pelo menos se faça um registro lembrando o papel essencial de Ludwig Wittgenstein a partir de suas *Investigações filosóficas* e John Austin com sua obra *Quando dizer é fazer*, que deram o impulso central a partir da filosofia analítica para que se desenvolvesse a pragmática tal qual a conhecemos hoje em suas diversas vertentes. Além desses, vale ressaltar o trabalho de H. P. Grice, *Lógica da conversação*, que estimulou o estudo sobre o problema da significação não-litera e introduziu o problema da intencionalidade na pragmática, já que este não era um aspecto saliente nos modelos wittgensteinianos e austinianos.

17. Acredito que a pragmática é compatível com alguns tipos de análise de discurso, embora alguns defendam que a pragmática seja o “inimigo número um” da análise do discurso francesa (ADF), como o faz, por exemplo, Sírio Possenti (2004). Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: Anna Christina Bentes & Fernanda Mussalim (orgs.). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 353-392. Contudo, creio que a ADF não pode negar a noção de contexto nem a noção de cognição e intencionalidade, embora não trabalhe com elas tendo em vista a noção de sujeito e de língua que tem. O problema da pragmática de um modo geral é que ela não lida com o inconsciente e a psicanálise de um modo geral. Já a análise do discurso crítica (ADC) opera com a maioria desses conceitos por não ter a idéia de ‘sujeito assujeitado’ e não estar atravessada pela psicanálise. Concorro, no entanto, com Eni Orlandi que a visão psicologizante dos estudos pragmáticos com um sujeito intencional e sem inconsciente é um problema para os estudos pragmáticos. Seja como for, não creio que as mais diversas ADs que forem propostas possam se dar bem no futuro se não incorporarem algum tipo de pragmática e cognição.

deste século XXI atenção sistemática mais detida do que recebeu no século passado. É no quadro da pragmática associada a postulados de outras áreas que se mostra que a linguagem não é transparente e que as intenções não são dados empíricos. Ao lado da pragmática, apontaria ainda a já lembrada lingüística cognitiva como a linha de trabalho que deverá constituir boa parte da agenda dos trabalhos lingüísticos do século XXI.

E. As novas tendências a partir dos anos 1950-1960

É interessante não esquecer, nesta breve revisão geral da espinha dorsal do desenvolvimento da lingüística no século XX, que a partir dos anos 1950-1960 surgem todas as chamadas “*tendências hífenizadas ou genitivas*”, isto é, as denominações de caráter eminentemente *interdisciplinares* do tipo:

- lingüística-de-texto,
- análise-do-discurso,
- análise-da-conversaçoão,
- sócio-lingüística,
- psico-lingüística,
- etnografia-da-comunicação,
- etno-metodologia

e assim por diante. Por outro lado, o século XX, em especial no seu final, experimentou uma série de novas orientações e perspectivas ligadas aos avanços tecnológicos, e hoje enfrentamos o desafio de entender os usos lingüísticos no ainda desconhecido campo da comunicação digital e nas interações virtuais representadas pela internet¹⁸.

Portanto, não obstante a impressão da hegemonia de um projeto formalista na perspectiva do tripé Saussure, Bloomfield, Chomsky, deve-se admitir que a lingüística do século XX foi multifacetada e plural. Teve uma imensa quantidade de desdobramentos, mas não é conclusiva e lega ao século XXI sérias questões não bem analisadas e que merecem aprofundamento.

18. Pessoalmente, defendo, quando a isto, que *a internet é muito mais uma revolução social do que uma revolução lingüística*. Assim, como ainda veremos no trabalho sobre gêneros, a linguagem não está em crise nem se modifica de maneira tão radical com o advento da escrita internetiana. Um dos fatos mais notáveis quanto a isso é a evidência da *variação na escrita*, fenômeno menos visível até este momento.

Como vimos, paralelamente a toda análise formal da língua, foram surgindo, nos anos 60 do século XX, novas tendências que fugiam à lingüística hegemônica. Eram linhas de trabalho que buscavam observar a linguagem em seus usos efetivos. Tratava-se do que se chamou de a *guinada pragmática*, motivada em parte pela filosofia analítica da linguagem impulsionada tanto por Wittgenstein (1889-1951) como por Austin. A partir dos anos 1960, surgiram a pragmática, a sociolingüística, a psicolingüística, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolingüística e, neste contexto, também a *lingüística textual*. Assim, não tem mais de 40 anos a tradição dos estudos sobre o texto na lingüística. Hoje persistem muitas tendências, mas a visão sociocognitiva está de algum modo tomando conta.

Uma breve radiografia dos estudos lingüísticos mostra desmembramentos teóricos nítidos no século XX, que poderíamos caracterizar deste modo:

1. a identificação do objeto da lingüística como sendo as formas representadas pelo sistema que se daria como uma abstração, resultando daí um grande conjunto de dicotomias, a maioria delas ainda hoje em vigência; aqui construíram-se os grandes modelos de análise e descrição do fenômeno lingüístico em seus níveis e com suas unidades internas; era um trabalho imanente e ligado à estrutura; trata-se da fortuna do modelo saussuriano;
2. a guinada pragmática¹⁹, num primeiro momento vinda de fora, em especial da filosofia da linguagem de natureza analítica (especialmente com Wittgenstein e Austin), oferecendo novos paradigmas de análise da língua como forma de ação, mas sem atingir a lingüística como

19. Embora já tenha feito uma longa nota sobre a *pragmática*, creio que se pode acrescentar mais alguns detalhes para que não fique vaga esta noção. De acordo com o *Dicionário de análise do discurso*, de Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau (2004), em seu verbete < *pragmática* > (pp. 393-396), o termo 'pragmática' usado como substantivo designa tanto uma subdisciplina da lingüística como uma corrente de estudos do discurso como uma concepção de linguagem. Como adjetivo, na visão de Morris (1938), seria um dos níveis de funcionamento da língua ao lado da sintaxe (relação do signos entre si) e da semântica (relação do signos com o mundo). Diria respeito à relação dos signos com seus usuários. A rigor, a pragmática é todo o estudo da língua relacionado a fatores contextuais e discursivos, tendo como foco de análise os usos e não as formas.

20. A sociolingüística trata da relação entre linguagem e realidade social. Surgiu nos anos 1950 com Uriel Weinreich, Charles Ferguson e Joshua Fishman, com estudos sobre a *diglossia* e o *contato lingüístico*, entre outros. Com William Labov, tomou corpo o estudo da *variação lingüística*. Há ainda outras sociolingüísticas qualitativas, tal como o trabalho de Basil Bernstein e o trabalho dos sociolingüistas Leslie Milroy e James Milroy com a análise das redes sociais, que no Brasil tiveram repercussão nos estudos de Stella-Maris Bortoni-Ricardo. Nesse campo, inserem-se ainda os estudos da norma e da língua padrão, tal como vêm sendo estimulados entre nós por Marcos Bagno.

um todo; introduzia a preocupação com a produção efetiva; teve início aqui uma discussão sobre a natureza da linguagem e se de fato a perspectiva formal daria ou não conta do tratamento da língua como “forma de ação”;

3. a percepção e a identificação da variação social da linguagem²⁰, na perspectiva do variacionismo norte-americano ou na visão sociointerativa, trouxe grande quantidade de novos elementos e uma real oxigenação à lingüística com o surgimento da sociolingüística *stricto sensu* na teoria da variação e os mais variados estudos sobre norma lingüística e as investigações mais sofisticadas da dialetologia na continuidade dos estudos do século XIX, tendo em parte mantido-se no contexto dos estudos formais;
4. a visão dos estudos da natureza discursiva da língua que se dedica ao estudo do discurso em sua visão mais ampla, bem como às condições enunciativas. Aqui temos a etnografia da comunicação, a lingüística de texto, a análise da conversação, a psicolingüística e uma série de outras perspectivas em que se nota a presença da interdisciplinaridade e na observação da linguagem em funcionamento. A análise do discurso em sentido estrito, inicialmente, mantinha um compromisso com o estruturalismo na formulação dada por Pêcheux, sendo ainda alimentada pela teoria lingüística, o marxismo e a psicanálise. Distinguem-se hoje várias análises do discurso (por exemplo: AD crítica e a AD francesa), mas a mais praticada no momento, no Brasil, é a de origem francesa;
5. a afirmação do “*compromisso cognitivista*”, nos meados do século, trazia a preocupação com a natureza da linguagem sob o ponto de vista de seu estatuto cognitivo; a preocupação com a atividade referencial, o problema da cognição, da significação, construção de categorias, problema dos protótipos, metáforas e todos os demais temas envolvidos nesta área; fortes influências da investigação computacional (modelo chomskiano), da psicologia cognitiva, do connexionismo e de outros campos como a neurologia levaram a vários caminhos e, hoje, o desafio cognitivo é uma das perplexidades da lingüística contemporânea, tendo em vista que se trata de uma determinação tanto interna como externa da língua e aqui não se pode mais ser dicotômico, nem formal ou funcional simplesmente.

É evidente que estes cinco focos são uma forma simplista e sumária de sistematizar e reduzir o grande e rico percurso da lingüística no século passa-

do a um pequeno punhado de aspectos, mas isto mostra uma renovação nos temas e nas perspectivas de maneira exemplar. Mostra também que, apesar de tudo, a lingüística no século XX não foi simplesmente estruturalista nem gerativista, mas muito mais matizada e rica em perspectivas.

Percebe-se que o projeto científico da lingüística no século XX derivou da forma (estrutura) para a cognição (organização da mente). Foi de uma imanência (centrada na estrutura da língua) a outra imanência, desta vez internalista (centrada nas estruturas mentais). É difícil imaginar algo claro ao dizer que Chomsky é cognitivista, pois o termo *cognição* neste momento não designa algo consensual. O melhor seria dizer que Chomsky postula um racionalismo mentalista, se é que isso caracteriza alguma coisa de modo específico.

Observando estes poucos elementos do lado da lingüística científica, parece que as rupturas mais significativas sob o ponto de vista epistemológico se dão quando o trato da língua situa-se em algum quadro teórico ou visão epistemológica diferente. Assim, Chomsky é uma ruptura pela sua ênfase no lado biológico e mental, e as demais vertentes são uma ruptura pelas suas ligações com novos enquadres epistemológicos, como bem lembrou Michel Pêcheux (1998) em elucidativa análise “Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas”²¹.

Com alguns acréscimos, endosso a visão de Eduardo Guimarães (2001:122s) para a cena contemporânea da lingüística em suas rupturas e tradições persistentes no embate entre quatro perspectivas:

- a) o estruturalismo saussuriano com a visão de língua como fenômeno social, mas autônomo enquanto objeto de análise;
- b) o cognitivism naturalista chomskiano para o qual a lingüística se instaura no interior das ciências naturais com seu caráter biologizante;
- c) a perspectiva interdisciplinar que tenta conciliar o exterior da linguagem (sociedade, história, cultura etc.) com a interioridade;
- d) “posições como a análise de discurso, que põem em cena a questão de que não se pode reduzir o lingüístico nem ao social (antropológi-

21. Refiro-me aqui ao trabalho pouco conhecido de Michel Pêcheux (1999). Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas. *Língua e instrumentos lingüísticos*, 2(1999), pp. 7-32, Campinas: Pontes. Assim se expressa Pêcheux nesse artigo: “O fato de que o próprio itinerário da GGT tenha podido contribuir, na base de um certo encobrimento interno da especificidade dos fatos sintáticos, para deslocar cada vez mais o ponto de aplicação da reflexão em direção à semântica e à lógica, depois para a pragmática, não constitui face a este consenso senão prova suplementar: a homenagem forçada, pelo convívio formalista, às virtudes de um “pensamento aberto ao exterior” (p. 13, grifos do autor).

co) nem ao psicológico, pois a linguagem é, ao lado de integralmente lingüística – num certo sentido saussuriano – também integralmente histórica” (p. 123).

Rigorosamente, tanto o estruturalismo quanto os funcionalismos pagam um alto tributo ao empirismo; ao passo que os formalismos são reféns de algum tipo de racionalismo, o que lhes dá pouca função prática e muito poder teórico de caráter explicativo. Nesse sentido, um dos contrastes mais marcantes entre as teorias de um modo geral será o fato de umas serem mais explicativas e outras mais descritivas; umas quererem aplicabilidade e outras apenas explicitude; algumas buscam observar usos (por exemplo, a pragmática) e outras buscam explicar formas. Isso não contribui para uma visão unitária nem para um diálogo construtivo entre as teorias.

Mas é mais do que urgente compreender, como mostra Pezatti (2004:165-218), que o funcionalismo em lingüística é muito mais um conjunto de teorias dentro de um paradigma do que uma visão unitária. Há muitos funcionalismos formalistas. Partindo da visão saussuriana, podemos dizer que o próprio objeto lingüístico se dá funcionalmente como produto de um ponto de vista e não como algo preestabelecido. O funcionalismo foi, a rigor, uma visão que precedeu o formalismo em lingüística.

Em proveitoso capítulo “Why Linguistics Needs the Sociologist”, de seu *Foundations in Sociolinguistics* (1974), Dell Hymes trata da relação entre formalismo e funcionalismo observando que desde o início do século XX até a Segunda Guerra, deu-se o estudo da língua primordialmente na base da observação da estrutura e com isso o triunfo do estruturalismo que produziu resultados interessantes. É preciso não deixar de reconhecer que o estruturalismo teve o mérito de chamar a atenção para fatos da língua que antes não eram vistos com aquela clareza. Isto significa que, sob o ponto de vista metodológico, houve um ganho real na investigação lingüística.

Hoje a questão está bem mais diversificada e temos também o que se chama de *lingüística forense* (que se ocupa de problemas ligados à questão jurídica); *lingüística clínica* (ligada essencialmente a problemas neurolingüísticos, tais como as afasias, mal de Alzheimer e outros); *linguagem e trabalho* (voltada para a análise das relações humanas no trabalho, tendo o processo interativo pela linguagem como foco) e assim por diante. Isto significa que a lingüística tem ampliado seu campo de ação.

Hymes (1974: 78-79) sugere um quadro geral de propriedades para se observar as relações entre “lingüística estrutural” e “lingüística funcional”. O aspecto mais importante aqui é que a análise estrutural envolve questões de relevância funcional no sistema lingüístico e que a análise funcional revela estruturas de uso, de modo que em ambos há aspectos funcionais e estruturais. O problema está, por um lado, na ênfase e, por outro, na forma de priorizar os dois aspectos. Chamo a atenção para o fato de não se estar aqui postulando uma dicotomia estrita entre funcionalismo e formalismo. Isto seria inadequado, já que entre ambos há um contínuo de posições como se vê neste quadro:

COMPARAÇÃO DOS FOCOS NA VISÃO DA LINGÜÍSTICA ESTRUTURAL E FUNCIONAL

| Lingüística “estrutural” | Lingüística “funcional” |
|---|---|
| 1. Estrutura do código lingüístico como gramática | 1. Estrutura da fala (ato, evento) como formas de dizer |
| 2. O uso apenas implementa – talvez limita, talvez correlaciona – o que é analisado como código; análise do código antecede a análise do uso | 2. Análise do uso é anterior à análise do código; organização do uso revela relações e traços adicionais; mostra código e uso em relação (dialética) integral |
| 3. Função referencial – completamente semantizada e uso como norma | 3. Gama de funções sociais ou estilísticas |
| 4. Elementos e estruturas como analiticamente arbitrários (na perspectiva transcultural ou histórica), ou universal (na perspectiva teórica) | 4. Elementos e estruturas como etnograficamente adequados |
| 5. Equivalência funcional (adaptativa) das línguas; todas as línguas são essencialmente (potencialmente) iguais | 5. Diferenciação funcional (adaptativa) das línguas, variedades e estilos; estes são existencialmente não necessariamente equivalentes |
| 6. Código e comunidade singulares e homogêneos (replacação de uniformidade) | 6. Comunidade lingüística como matriz de repertórios de códigos de estilos de fala (“organização e diversidade”) |
| 7. Conceitos fundamentais, como comunidade de fala, ato de fala, falante fluente, funções da fala e da linguagem como tácitos ou arbitrariamente postulados | 7. Conceitos fundamentais tomados como problemáticos e a serem investigados em seus contextos de origem e uso. |

FORNE: Dell Hymes (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 79.

Geoffrey Leech (1983: 46)²², numa perspectiva que complementa as posições acima, sugere uma outra visão das relações entre formalismo e funcionalismo, mostrando que ambas são posições teóricas vinculadas a diferentes visões da natureza da linguagem. Para esta visão, Leech toma de modo explícito a posição chomskiana como o paradigma básico para o formalismo. Mas isto é em certo sentido um reducionismo bastante grande. Por outro lado, na caracterização dos funcionalistas, não temos incluído os analistas do discurso de um modo geral nem a maioria dos que tratam de problemas cognitivos na

22. Citado aqui a partir de D. Schiffrin (1994: 21-22), que extrai os dados de G. Leech (1983). *Principles of Pragmatics*. London, Longman.

perspectiva sociointeracionista. Portanto, a visão do autor é limitada, mas mesmo assim vale a pena ser cotejada porque nos dá uma série de elementos importantes para a visão que vamos defender aqui.

FORMALISTAS E FUNCIONALISTAS SEGUNDO A VISÃO DE G. LEECH

| | |
|--|---|
| 1. Formalistas (p. ex. Chomsky) tendem a tomar a língua primariamente como um fenômeno mental. | 1. Funcionalistas (p. ex. Halliday) tendem a tomá-la primariamente como um fenômeno societal. |
| 2. Formalistas tendem a explicar os universais lingüísticos como derivados de uma herança genética comum à espécie humana. | 2. Funcionalistas tendem a explicá-los como derivados da universalidade dos usos pelos quais a linguagem funciona na sociedade. |
| 3. Formalistas inclinam-se a explicar a aquisição da linguagem em termos de uma capacidade humana inata para a aprendizagem. | 3. Funcionalistas inclinam-se a explicá-la em termos do desenvolvimento das necessidades comunicativas da criança na sociedade. |
| 4. Formalistas estudam a linguagem sobretudo como um sistema autônomo. | 4. Funcionalistas estudam-na na relação com suas funções sociais. |

Simplificadamente, pode-se dizer que o funcionalismo, em especial o sistemicista, baseia-se em dois pressupostos:

1. a linguagem tem funções que são externas ao sistema como tal
2. funções externas influenciam a organização interna do sistema lingüístico.

Os formalistas, particularmente os chomskianos, por sua vez, postulam que as funções externas da linguagem não influenciam as categorias internas do sistema. Tomam o sistema como autônomo e baseado na modularidade: fonologia, sintaxe e semântica. Cada módulo é independente e não interage com o outro.

Os funcionalistas radicais postulam que as categorias funcionais são primárias e delas deriva o sistema lingüístico. Já os funcionalistas moderados postulam que há uma relação entre forma e função, sendo que as categorias formais não são derivadas da função. Na realidade, o funcionalismo não se ocupa de formular princípios gramaticais internos que caracterizem a boa- ou má-formação de um conjunto de frases. A tendência do funcionalismo é observar os aspectos que conduzem de maneira mais adequada os processos interativos e comunicativos nas relações entre os interlocutores ou nos contextos comunicativos.

Apesar destas observações, entre formalismo e funcionalismo não há uma dicotomia estrita. Ambos comungam de uma série de propriedades e princípios e não chegam a formar dois campos incompatíveis²³. De uma maneira geral, nos dias atuais, sobrevivem muitas das teorias dos últimos vinte anos.

23. Cf. a esse respeito os trabalhos de Erotilde Goreti Pezatti, "O funcionalismo em lingüística"

Bastem estes comentários sumários para se ter uma noção do lugar em que se situa a lingüística de texto. Ela vem no final de um longo percurso científico e ela própria passou por um grande desenvolvimento. É a este tema que nos dedicaremos a seguir para entrar então de modo sistemático no trabalho com a produção textual.



Sugestão de trabalho

Após a breve análise do desenvolvimento da lingüística no século XX, seria útil realizar um levantamento dos principais aspectos analisados, em especial aqueles ligados a autores, correntes teóricas e grandes temas. Uma consulta às obras indicadas na página seguinte serve como aprofundamento e fonte para realização da tarefa. Entre os temas que merecem atenção ofereço estas sugestões:

1. Quais os principais autores que desde o início do século XX mais contribuíram para o desenvolvimento da lingüística em suas várias direções (uma breve relação dos autores com as idéias centrais).
2. Quais as principais correntes lingüísticas surgidas no século XX (uma breve descrição dos princípios básicos).
3. Termos técnicos que poderiam contribuir para a construção de um pequeno glossário que aparecem nesta exposição e marcam o percurso dos estudos lingüísticos no século XX, tais como:

GLOSSÁRIO

| | |
|--------------------------|-----------------------|
| ato de fala | interação |
| cognição | léxico |
| competência comunicativa | língua padrão |
| competência lingüística | morfologia |
| desempenho | norma lingüística |
| dialeto | pragmática |
| discurso | registro |
| estilo | signo |
| estrutura | sintaxe |
| fonética | valor |
| fonologia | variação |
| forma | variedade lingüística |
| função | |
| intenção | |

(pp. 165-218) e o trabalho de Roberta Pires de Oliveira, "Formalismos na lingüística; uma reflexão crítica" (pp. 219-250). Ambos in: Anna Christina Bentes & Fernanda Mussalim (orgs.) (2004). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez. As duas autoras têm visões bastante diferenciadas a respeito da questão e por isso vale a pena confrontá-las.

Obras de consulta para aprofundamento dos temas tratados

Entre os instrumentos básicos imprescindíveis para trabalhar temas, conceitos e correntes teóricas com algum aprofundamento e brevidade para uma compreensão desejável estão obras de consulta tais como dicionários e história da disciplina. Assim, aqui ficam estas sugestões básicas para seu uso.

- BORBA, Francisco da Silva (1979). *Introdução ao estudo da linguagem*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional.
- BRAIT, Beth (2005). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique (2004). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.
- CRYSTAL, David (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste & MEVEL, Jean-Pierre (1978). *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- DUROT, Osvald. & TODOROV, Tzvetan (1987). *Dicionário de ciências da linguagem*. Lisboa: Dom Quixote.
- FIORIN, José Luiz (org.) (2004). *Introdução à lingüística*. Vol. II: *Princípios de análise*. São Paulo: Contexto.
- MAITOSO CÂMARA JR., Joaquim (1975). *História da lingüística*. 2^a ed. Petrópolis: Vozes.
- MOISÉS, Massaud (1974). *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix.
- MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.) (2004). *Introdução à lingüística*. Vol. 3: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez.
- SEUREN, Pieter A. M. (1998). *Western Linguistics. An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell.
- TARSK, R. L. (2004). *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto.
- WEEDWOOD, Barbara (2002). *História concisa da lingüística*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.



**processos
de produção
TEXTUAL**

1.1 Quando se ensina língua, o que se ensina?



pergunta que se acha no item acima foi formulada por Antônio Augusto G. Batista na introdução de seu livro, *Aula de português — Discurso e saberes escolares*, (1997: 1) com um conteúdo levemente diferente: “Quando se ensina português, o que se ensina?”. Para o autor, tratava-se da questão do ensino de língua portuguesa; mas aqui se trata da língua e não apenas do português. E não do ensino da língua como tal, mas de seu estudo. Na realidade, essa indagação pode ser feita de muitas coisas, mas em particular ela se aplica ao caso da língua.

Se adotarmos a posição saussuriana, defendida no *Curso*, de que “o ponto de vista cria o objeto”, parece que a pergunta faz ainda mais sentido. Segundo muito bem frisa Batista,

aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesma), mas antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas (p. 3).

Esta postura sugere que o ensino, seja lá do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele. Isto vale para o nosso objeto: a *língua*; e mais ainda para os fenômenos aos quais nos dedicamos aqui: o *texto*, os *gêneros* e a *compreensão*. Continuando essa reflexão sobre o que é que se ensina ou estuda quando se ensina ou estuda língua, vale a pena observar mais um pouco do que nos diz Batista (pp. 3-4):

É a alteração do ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam, na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também na alteração desses pontos de vista — ou, particularmente, a competição entre eles — que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? a leitura e a escrita? a língua oral? o processo de enunciação de textos orais e escritos? o domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? o domínio de uma variedade lingüística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: “Português”. Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado.

Não parece restarem dúvidas quanto a esse aspecto crucial. Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, algu-

ma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva. Esse fato esclarece a pluralidade de teorias e a impossibilidade de se dizer qual é a verdadeira. Todas têm sua motivação, algumas podem estar mais bem fundamentadas e outras podem ser mais explicativas. Mas nenhuma vai ser a única capaz de conter toda a verdade.

1.2 Análise da língua com base na produção textual

Que o ensino de língua deva dar-se através de *textos* é hoje um consenso tanto entre lingüistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Neste curso, aparecem algumas das alternativas de conduzir o trabalho com a língua através do texto (falado ou escrito), alimentadas pela convicção básica de que há boas razões para se ver a língua nessa perspectiva. Em primeiro lugar, isto é assim porque o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema lingüístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos. Assim, resumidamente dito, com base em textos pode-se trabalhar:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes lingüísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;

- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

E muitos outros aspectos facilmente imagináveis, pois essa relação não é exaustiva, nem obedece a alguma ordem lógica de problematização. Indica apenas a potencialidade exploratória no tratamento lingüístico com base em textos. Nem por isso deve-se imaginar que o trabalho com o texto tenha virtudes imanentes naturais, a ponto de se tornar uma espécie de panacéia geral para todos os problemas de língua.

Só para ilustrar, trago um pequeno exemplo de como o item (a) da listagem acima poderia ser contemplado. Trata-se de uma notícia publicada no *DIÁRIO DE PERNAMBUCO* em 21/08/1839.

FURTARÃO O ANELÃO

No dia 3 do prezente mez, na guarda principal, perdeo-se, ou furtarão do dedo de um dos individuos, quando dormia, que estava de guarda no mesmo lugar um anelão de ouro, todo lavrado, e com dous corações unidos dentro do círculo posto no lugar em qáele bota firma: pede se a quem for offerecido que não o compre; pois pretende-se proceder contra a pessoa em cujo se achar. Assegura-se ao Snr. que está deposse do dito anelão, que se o restituir se lhe guardará segredo da graça, ou antes da fraqueza, em que cahio. A pessoa que trocar o referido anelão nesta Typ. Receberá 4\$rs de gratificação.

É imensa a riqueza deste texto para exploração, seja de formas lingüísticas em desuso, bem como do estilo jornalístico da época, da natureza do gênero notícia, os costumes que revela, o mundo em que se situa e muitos outros aspectos. Ele pode ensejar a busca de mais textos no mesmo jornal ou em documentos antigos para comparação e observação de como a língua não é estanque e varia ao longo do tempo, inclusive na escrita, de modo considerável.

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Mas o problema não reside só nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação. Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organiza-

ção lingüística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola.

Hoje a cena já está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação lingüística, bem como de um tratamento mais claro da compreensão. Mas é evidente, como se verá mais adiante, que nem tudo ainda é como se gostaria que fosse¹.

Considerando os objetivos básicos da escola no trato da língua, é oportuno levantar a questão de se a escola deve trabalhar apenas o texto escrito ou envolver-se também com o texto oral. Quanto a isso, define-se, hoje, uma linha de pensamento que parece sugerir que a missão da escola é, sobretudo, o ensino da modalidade escrita (cf. Kato, 1987 e Perini, 1985). Creio que ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns.

É óbvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso lingüístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo.

Os PCNs já trazem uma série de observações sobre a oralidade e os demais temas. Seria interessante que fizéssemos um levantamento de todas

1. Para uma visão clara da situação da avaliação dos livros didáticos de língua portuguesa realizada no contexto do PNLD, seus critérios e uma análise dos resultados, aconselho a leitura do livro editado por Roxane Rojo & Antônio A. G. Batista (orgs.) (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras. Ali há a apresentação da metodologia de avaliação e os resultados dos últimos anos.

essas posições para termos uma noção clara de qual o tratamento que neste momento está sendo sugerido a essa questão². Neste curso, vamos dar atenção especial à oralidade e problemas correlatos ao tratarmos os gêneros textuais nos itens 2.10 a 2.13.

Concluindo estas observações preliminares, ressalto que não é minha intenção trazer aqui sugestões detalhadas ou propor uma nova gramática pedagógica. Viso simplesmente mostrar como se pode operar no ensino dos fatos e do funcionamento da língua através do texto como forma natural de acesso à língua.

1.3 Quando se estuda a língua, o que se estuda?

A primeira tomada de posição aqui necessária é a explicitação do que se pode ou deve entender com a expressão “ensino de língua”, pois como já lembrado, ao chegarem à escola, a criança, o adolescente ou o adulto já sabem a língua. Assim, vale a pena refletir a esse respeito, como o faz Maria de Fátima Carvalho Lopes (1984: 245)³, ao indagar-se:

o que justifica a intervenção escolar num processo de aquisição que acontece naturalmente?

Com a autora, podemos dar uma primeira resposta defendendo que:

um dos objetivos gerais do ensino do Português é desenvolver a competência da comunicação (p. 245)⁴.

Aprofundando a questão, a autora insiste (p. 247):

2. Sobre esse assunto, cf. algumas notas em Luiz Antônio Marcuschi (1999). O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Séries. *Scripta*. Belo Horizonte: PUC-MG, vol. 2, nº 4, pp. 114-129.

3. Refiro-me ao trabalho de Maria de Fátima Carvalho Lopes (1984). *Linguística e ensino de língua materna*. In: *Actas do 1º Encontro de Linguistas Portugueses*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 244-256.

4. Posição essencialmente similar a essa é defendida por outro lingüista português, Joaquim Fonseca (1984). *A linguística e o ensino da língua materna*. In: *Actas do 1º Encontro de Linguistas Portugueses*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 257-260. Ele assim se expressa: “Direi, então, que a aula de língua materna visa, naturalmente, o desenvolvimento da competência comunicativa e metalingüística/metacomunicativa do aluno, desenvolvimento esse (e importa sublinhá-lo) fortemente orientado para que o aluno use melhor a sua língua — use melhor não apenas como aperfeiçoamento do domínio de estruturas, de correção gramatical, mas também, e sobretudo, e como obtenção de sucesso na adequação do acto verbal às situações de comunicação” (p. 259).

O que tem a escola de muito específico a oferecer no domínio do desenvolvimento da competência de comunicação, se as crianças já comunicam de forma suficiente e eficaz, sem intervenção da escola?

Quanto a este questionamento e a sugestão de resposta oferecida, parece útil fazer duas observações que permitem reordenações de foco em relação às concepções tradicionais na área:

- Em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato de língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.
- Em segundo lugar, deve-se ter muito cuidado com a noção de *competência comunicativa* que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo.

Diante disso, o que pode oferecer a escola ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual.

Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e

produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino.

Quanto a essas questões, parece-me que Joaquim Fonseca (1984: 260) nos oferece uma boa sugestão de caracterização da aula de língua na linha em que nos posicionamos aqui. Para o autor, ela deveria privilegiar, numa base de natureza essencialmente lingüística,

a preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios — no que se conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na actuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social (p. 260).

É claro que esta posição de Joaquim Fonseca, com a qual estou de pleno acordo, traz a necessidade de uma boa formação lingüística para o professor de língua materna em qualquer nível do ensino. Como diz o autor (p. 259), trata-se muito mais de se perceber uma lingüística implicada do que uma lingüística aplicada, isto é, uma lingüística prévia e sólida que tenha fundamentos científicos bem definidos para poder ser aplicada. No fundo, a *aplicação seria uma implicação pedagógica do já sabido*.

Embora eu me decida pela noção de língua como um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas, como ainda veremos em detalhe adiante, não gostaria de deixar a impressão de que ignoro o sistema. Não existe possibilidade de trabalhar a língua sem atinar para o sistema, de modo que o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido no trabalho com a língua materna. Assim, concordo com Irandé Antunes (2003:85) quando ela frisa que

as pessoas, quando falam, não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las de qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso, sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática.

Se alguém é falante de uma língua, ele domina as regras dessa língua. O problema é que a língua não tem regras tão rígidas quanto imaginamos e pode haver alguma variação, mas não livre nem ilimitada. A gramática não tem uma finalidade em si mesma, mas para permitir o funcionamento da língua

por parte dos falantes. E como diz Antunes, (2003:89): “A gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua”.

É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. Também não se deve reduzir a língua à ortografia e às regras gramaticais. E nesse sentido, temos a ver com uma correta identificação do que seja a gramática. O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e os modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante. Mas ele não precisa justificar com algum argumento porque faz isso ou aquilo nessas escolhas. O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua.

A este respeito concordo com a prof.^a Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004:82-85)⁵, quando aponta o valor social que a “consciência gramatical da língua” tem para o cidadão. Assim, a primazia do aspecto cognitivo, comunicativo e social ou então textual e discursivo que o ensino assumiu não deveria obscurecer o aspecto sistêmico da língua. Acredito que todos os reducionismos deveriam ser evitados. Não se deve ignorar que, sendo a língua um fenômeno social, tudo o que se acha vinculado a ela tem esse caráter, inevitavelmente. O que deve ser evitado, segundo nos adverte Mattos e Silva (2004:85) é “o objetivo pedagógico de caráter prescritivo” como o único a ser atingido.

O que não se pode continuar fazendo é um trabalho isolado num só nível como se este fosse (auto)suficiente. Assim, eu diria que dois aspectos devem ser evitados no trato da língua:

- i. recortes com características de auto-suficiência
- ii. prescrições de produção com características estáticas.

Portanto, dizer que a análise da língua se limita à sintaxe é reduzir a língua a algo muito delimitado, pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes e daí

5. Refiro-me à obra de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004). “*O português são dois...*” *Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial. Aqui a autora traz uma série de trabalhos críticos sobre história, variação e ensino de língua portuguesa.

não se poder evitar de considerar o funcionamento da língua em textos realizados em gêneros⁶.

1.4 Noção de língua, texto, textualidade e processos de textualização

Tal como proposto na introdução geral, este curso trabalha a produção textual na perspectiva sociointerativa. Cabe agora deixar claro o que isto significa. Para tanto, apresento, em primeiro lugar, uma série de conceitos como base para o restante do trabalho. Assim, num primeiro momento, veremos as noções de língua e de texto, o que parcialmente vem sendo feito desde o início destas notas e deverá persistir até o final do curso.

Embora não seja necessário, é sempre fundamental explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto ou discurso, já que disto dependerão muitas das posições adotadas. Mas esta distinção entre *texto* e *discurso* é hoje cada vez mais complexa, já que em certos casos são vistas até como intercambiáveis. A tendência é ver o texto no plano das formas lingüísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção lingüística em funcionamento. As definições mais comuns para discurso foram:

- conjunto de enunciados que derivam da mesma formação discursiva;
- uma prática complexa e diferenciada, obedecendo a regras de transformação analisáveis;
- regularidade de uma prática.

Em todos os casos, observa-se que discurso é visto como uma *prática* e não como um objeto ou um artefato empírico. Parece que esta noção de *prática* é o que permitirá levar em conta os fenômenos extralingüísticos para não cair no subjetivismo.

6. Adiante vou chamar atenção para o fato de não transformarmos as aulas de língua materna em aulas de pragmática, lingüística de texto, análise do discurso ou teoria dos gêneros textuais. Pois isto seria apenas a introdução de uma nova escolástica ou vulgata que em nada seria melhor que a anterior.

Entremos agora na análise da língua e algumas noções que dela se tem dado. A língua pode ser vista — e foi vista — de vários ângulos teóricos, mas nós adotaremos uma posição bem definida para o trabalho com a produção textual na perspectiva sociointerativa.

De acordo com as diferentes posições existentes, pode-se ver a língua:

- a) como forma ou estrutura — um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento — transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva — ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade sociointerativa situada — a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos.

(a) Quando vista como uma entidade abstrata, enquanto forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Neste caso, é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto. Esta perspectiva foi inaugurada no século XIX, tendo-se consolidado com Saussure e Chomsky; não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno lingüístico, desleixando-se o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos sociais e históricos. Aqui, há uma certa dificuldade de tratar a questão da significação e os problemas relativos à compreensão. Também fica muito difícil observar o funcionamento do texto, que não é uma unidade do sistema, pois, como se verá, o texto situa-se no uso do sistema.

Tratada assim, a língua é tida como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos. Nesta perspectiva, costuma-se distinguir níveis de análise formal. Em geral, os estudos lingüísticos nesta linha dedicam-se aos seguintes níveis estruturais:

- fonológico (cuja unidade é o fonema)
- morfológico (cuja unidade é o morfema)
- sintático (cuja unidade é o sintagma ou a oração)
- semântico (cuja unidade é o sema ou o conceito ou a proposição)

No geral, os estudos nesta linha não ultrapassam a unidade máxima da frase, nem se ocupam do uso da língua. Na maioria dos casos, trabalham-se

aqui as unidades isoladamente, fora de qualquer contexto. O interesse central dessa perspectiva é tratar os fenômenos sistemáticos da língua. Como se pode depreender destas observações, nossa perspectiva não se identifica com esse tipo de análise, embora sejam relevantes os conhecimentos obtidos nestas análises. O problema está em se imaginar que a língua seja apenas isso.

(b) Quanto à perspectiva que trata a língua como instrumento, a posição não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social. Além disso, tem como consequência a idéia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural. Essa perspectiva é pouco útil, mas muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, ao tratarem os problemas da compreensão textual. Essa posição é muito comum nas teorias de comunicação em geral. É uma das visões mais ingênuas.

(c) Tomando esta posição de maneira radical, enfatizando a língua como atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de uma outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. Neste caso, como ocorre em boa parte dos cognitivismos contemporâneos, teríamos dificuldades de entender como é que a cultura, a experiência e nossa realidade cotidiana passam para a língua. A língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo. Pois o paradoxo que surge quando se toma a língua como um fenômeno apenas cognitivo é o de não se conseguir explicar seu caráter social, já que a cognição admitida nessas teorias é um fenômeno não-social. De qualquer modo, o cognitivismo que vamos aqui admitir é o defendido pela *hipótese sociocognitivista*, que não se confina na imanência do cérebro nem propõe a língua como um fenômeno biológico (restrito às sinapses cerebrais).

d) Essa posição toma a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a idéia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Não ignora a forma sistemática nem deixa de observar a regularidade sistemática. Assim, essa visão deveria receber uma série de esclarecimentos para poder tornar-se produtiva. Ela será adotada neste curso e explicitada ao longo da abordagem feita a seguir.

Assim, a postura geral aqui adotada pode ser caracterizada como textual-discursiva na perspectiva sociointerativa, isto é, consideramos o texto em seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo. Uma excelente abordagem nesse sentido pode ser vista nos trabalhos de Ingedore Koch, em particular em seu livro sobre as atividades textuais na perspectiva cognitiva e enunciativa, que ainda será tratada adiante⁷.

1.5 Aprofundando a noção de língua por nós adotada

Uma vez feita a discussão teórica acima, podemos indagar qual a posição a ser adotada. É esta a questão a que nos voltamos a seguir.

Na realidade, nosso trabalho se dará na perspectiva (d), chamada textual-interativa. Nesse caso, não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado.

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

Podemos lembrar aqui mais uma vez a posição de Batista (1997: 21) quando ele afirma:

7. Refiro-me ao livro de Ingedore Villaça Koch (2001). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez. A leitura desse livro é aqui enfaticamente aconselhada por ser exemplar no modo de tratar boa parte dos processos de organização e condução tópica e aspectos da produção de sentido com as anáforas ditas associativas e indiretas.

Na linguagem e através dela, portanto, constitui-se não só uma determinada organização da experiência do real, mas também determinados lugares para os interlocutores e demarcadas relações entre eles.

Veja-se o caso do uso dos pronomes: um eu marca a posição pessoal e o você indica que o eu não está incluído e a imagem que produz é de um outro. O nós inclui a mim e a imagem não será a mesma que as duas anteriores: o nós inclui o eu e o outro. As identidades construídas e subsumidas no caso dos quantificadores para grupos, por exemplo, todos, alguns, nenhum, poucos e assim por diante, refletem mais do que simples agrupamento, pois envolvem também a construção de imagens. Portanto, como lembra Batista (1997: 21-22), “falar é agir” tanto sobre si, como sobre os outros e sobre o mundo. Falar não é apenas comunicar algo e sim produzir sentidos, produzir identidades, imagens, experiências e assim por diante.

Certamente, quando estudamos o texto, não podemos ignorar o funcionamento do “*sistema lingüístico*” com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é auto-suficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente.

Não obstante a visão acima defendida, é bom ter presente que há vários aspectos do funcionamento da língua que são mais bem explicados quando os observamos no nível do sistema. Por exemplo, a variação lingüística pode ser explicada na correlação com fatores sociais, mas os fenômenos que sistematicamente variam são estruturais, tais como os fonológicos e os morfológicos. Assim, quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes. Esta é a distinção com Chomsky, que julga ser próprio da lingüística apenas o estudo da realidade mental da língua e não o seu aspecto externo, ou seja, o funcionamento na sociedade e nas relações intersubjetivas.

Uma das tendências mais comuns na lingüística do século XX, até recentemente — típica do estruturalismo —, foi centrar-se no estudo do *código*, isto é, na análise de propriedades imanentes ao sistema de signos da língua. Tratava-se do que podemos chamar de uma lingüística do significante. Assim, surgiram os conhecidos níveis de análise lingüística, tais como o fonológico, o

morfológico, o sintático e o semântico. Cada vez mais essa perspectiva foi cedendo lugar à idéia de que não se pode abordá-las isoladamente. Ainda continua um tanto obscuro, nessa perspectiva, estabelecer uma “ponte” clara de união ou processamento integrado desses níveis num todo, sem mencionar a difícil assimilação do aspecto pragmático da língua. Este em geral não é considerado um nível de análise da língua e sim um plano do uso⁸.

Nas últimas décadas, com os estudos levados a efeito pelos teóricos do texto, do discurso e da conversação, que observam a língua em funcionamento a partir de suas *condições de produção e recepção*, deu-se uma guinada na tendência “oficial”. As teorias que privilegiavam o código (o significante) como objeto de análise e viam a língua como um sistema de regras estruturado e determinado, não tinham condição de se fazer indagações relevantes sobre uma série de aspectos, por exemplo, a relação entre a língua falada e a língua escrita. Nem podiam indagar-se sobre os usos sociais da língua. A centração do estudo no código não podia enfrentar a variação e a produção de sentido em qualquer aspecto que se manifestasse, seja nas formas lingüísticas ou na significação.

A noção de língua aqui adotada admite que a língua é *variada e variável*, ou seja, supõe uma visão não-monolítica da língua e contempla pelo menos três aspectos dessa variação ou heterogeneidade, tal como lembra Renate Bartsch (1987: 186-190):

- (a) heterogeneidade na comunidade lingüística (a população não é homogênea e fala de forma diferenciada com variedades dialetais regionalmente caracterizadas ou variedades sociais socioculturalmente marcadas);
- (b) heterogeneidade de estilos e registros numa língua (na linguagem do dia-a-dia, tem-se estilos mais informais e na linguagem cuidada ou técnica tem-se estilos formais; também observam-se registros de vários tipos, sendo que um falante pode dominar vários deles simultaneamente);
- (c) heterogeneidade no sistema lingüístico (a língua não tem *um* sistema ou *o* sistema, mas diversas sistematizações complementares, sobrepostas ou concomitantes, hoje conhecidas como ‘regras variáveis’, seja na fonologia, morfologia ou semântica).

8. Antes que se caia em equívocos e mal-entendidos quanto ao emprego da palavra “uso”, será útil alertar que não se trata de uma noção instrumental de uso. *Uso* aqui é uma noção que apenas lembra o funcionamento da língua em seus contextos ou no plano da enunciação. Não é um uso instrumental, pois já ficou claro que nossa visão de língua não a contempla como se ela fosse um instrumento.

Esse aspecto da língua enquanto heterogênea sugere uma compreensão de língua diferente daquela com a qual os manuais didáticos em geral operam. Assim, pode-se admitir que:

- A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não-transparente e indeterminado sintática e semanticamente.
- A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa.
- A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas.
- A língua é uma atividade⁹ social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.

Com a concepção de língua aqui sugerida, pretendo deslocar o interesse do código lingüístico (imanência das formas) para o *funcionamento da língua* ou, numa formulação mais comum, para a análise de textos e discursos (em certo sentido, o plano da enunciação). Isso tornará possível observar o que fazem os falantes com/na/da língua e, principalmente, como se dão conta de que estão fazendo uma determinada coisa com a língua. Também permite trabalhar as relações entre oralidade e escrita¹⁰

9. Parcialmente, mas não mais do que isso, pode-se dizer que essa noção de língua assemelha-se ao que postulava Wilhelm von Humboldt quando dizia que a língua era *energeia* (*atividade, processo, energia, ação*) e não *ergon* (*produto*). Segundo muito bem nota Faraco (2004), para Humboldt, "linguagem e pensamento constituem uma unidade. Nesse sentido, a língua não é entendida como apenas a manifestação externa do pensamento (algo que vem depois do pensamento), mas aquilo que o torna possível. Ela tem, nesse sentido, um caráter constitutivo viabilizando a elaboração conceitual e os atos criativos da mente. É por isso que Humboldt afirma que a língua é um processo, uma atividade (*energeia*) e não um produto (*ergon*)". Na verdade, língua seria uma atividade mental para Humboldt e não um sistema gramatical. Por outro lado, não é nada interessante pensar na língua como fazia A. Schleicher (1821-1867), que a considerava como um organismo vivo com existência própria, que nascia, desenvolvia-se e morria. Trata-se de uma antropomorfização que levou à descrição de árvores genealógicas do indo-europeu.

10. Em um curso como este não se pode trabalhar tudo. Mas seria conveniente considerar que hoje se distingue entre as expressões 'oralidade' e 'fala', de um lado e, 'letramento' e 'escrita', de outro. A *oralidade* é uma prática social no uso da língua, enquanto a *fala* seria a forma assumida pela expressão oral. O *letramento*, por sua vez, seria a prática social do uso diário da escrita em eventos comunicativos, enquanto a *escrita* seria a forma de manifestação do letramento enquanto atividade de textualização. Para maiores detalhes, cf. o livro de Luiz Antônio Marcuschi (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

como duas modalidades enunciativas complementares dentro de um contínuo de variações.

Com relação ao ensino, essa posição conduzirá ao desenvolvimento de *competências discursivas funcionalmente adequadas*. E, nesse caso, a *competência linguística*, enquanto domínio de formas, passa a ser um subconjunto dos fatores de adequação. Assim, a ênfase na gramática pode ser minorada na direção de uma perspectiva mais funcional e sociointerativa no funcionamento da língua.

Com base no que vimos até aqui, podemos dizer que:

- a) a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural;
- b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas;
- c) a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso;
- d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos e explicados com base apenas no sistema formal da língua;
- e) entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as seqüências conectivas, as seqüências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos etc.
- f) as seqüências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais;
- g) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos.

Portanto, vamos admitir que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é:

| | |
|-------------|---------------|
| heterogênea | indeterminada |
| social | variável |
| histórica | interativa |
| cognitiva | situada |

Quando dizemos que a língua não é determinada, isto significa que não existe uma determinação fixa apriorica, seja no aspecto sintático ou semântico. Portanto, uma mesma forma pode funcionar com várias significações, de

maneira que não há uma determinação semântica proveniente do próprio sistema lingüístico. De igual maneira, podemos ter várias opções de determinação sintática para uma dada construção.

Veja-se o caso de Eternamente (*é ter na mente, éter na mente, é ternamente...*) e os mais diversos casos de ambigüidade, sejam eles de natureza sintática ou semântica, como esta manchete do *DIÁRIO DE PERNAMBUCO* em primeira página (13/05/2004):

**Fraude no Rio é investigada
no Detran de Pernambuco**

Como devemos entender esta manchete?

1. Trata-se de fraudes cometidas (pelo Detran) no Rio que agora serão investigadas pelo Detran de Pernambuco? ou
2. Trata-se de fraudes cometidas pelo Detran do Rio com ramificação em Pernambuco?

Somente a leitura do texto que segue a manchete permite esclarecer a situação.

Fraude no Rio é investigada no Detran de Pernambuco

Fraude no licenciamento de veículos no Rio pode ter ramificação em Pernambuco e em mais quatro estados. O esquema simula vistorias nos carros fora do estado de origem.

FONTE: *DIÁRIO DE PERNAMBUCO*, Recife, 13/05/2004.

Outro exemplo de ambigüidade seria o contido na manchete do *DIÁRIO DE PERNAMBUCO* (02/11/2005) em que se lia a notícia abaixo, à primeira vista com duas possibilidades interpretativas. Poderia ser tanto a *crise na televisão* como a *crise no Governo Lula*. Só a leitura daria uma resposta, mas certamente, quem vivia o momento histórico brasileiro poderia logo saber que se tratava da *crise no Governo Lula* com as várias CPIs em andamento naquele momento. Veja-se a notícia:

PRESIDENTE ACEITA FALAR SOBRE CRISE NA TV

Lula confirma ida ao Roda Viva segunda-feira e garante que não deixará de responder nenhuma pergunta

BRASÍLIA – Após seis meses de negociações, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva confirmou ontem a participação no programa de entrevista *Roda Viva*, da TV Cultura na próxima segunda-feira. /.../ Lula será o segundo presidente a dar entrevista ao *Roda Viva* no exercício do mandato.

O primeiro foi seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso. Segundo Markun, que negociou a entrevista diretamente com Lula, o presidente disse que não quer falar só de crise, mas também de economia e que não deixará nenhuma pergunta sem resposta. /.../

Pode-se admitir, ainda, que a língua é uma atividade cognitiva. Pois ela não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar idéias (pois a língua é muito mais do que um *espelho* da realidade). A língua é também muito mais do que um veículo de informações. A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam.

Finalmente, postulamos também que a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Nesse caso, a pragmática, como sociopragmática, passa a ter um papel definido e claro no processo de produção textual, pois é um dos determinantes das condições de produção.

Há ainda um aspecto interessante a respeito da idéia de que a língua é uma forma de ação. Não se deve entender isso como se fosse uma ação voluntarista, particular, consciente e plenamente individual, como postula a pragmática tradicional dos atos de fala. Sempre estamos inseridos num contexto social e em alguma instituição cujos contratos somos obrigados a seguir sob pena de sermos punidos de alguma forma. As instituições, as ideologias, as crenças etc. são formas de coerção social e política que não permitem ao indivíduo agir como uma entidade plenamente individual. Não somos mais sujeitos cartesianos monolíticos, integrais e indivisíveis, que persistem à margem do corpo e dele se desgarram como uma alma que volta para a divindade. Não se nega a individualidade nem a responsabilidade pessoal, mas se afirma que as formas enunciativas e as possibilidades enunciativas não emanam de um indivíduo isolado e sim de um indivíduo numa sociedade e no contexto de uma instituição.

Tomemos um exemplo: quando alguém assume um cargo oficial no governo, pode ter, pessoalmente, uma série de posições que receberão, num dado momento, coerções institucionais, e ele vai deixá-las de lado para representar o papel que nesse momento lhe é exigido por pertencer àquela instituição. Assim, nem sempre se pode recriminar quando alguém “muda de opinião” ao assumir uma posição oficial, pois ele passa a fazer parte de um corpo maior do que ele e suas crenças pessoais. São novas condições de produção discursiva que entram em jogo. Um ato lingüístico pode ser formalmente igual do ponto de vista do enunciado, mas, do ponto de vista de sua significação e

de seus efeitos, ele será bem diverso, a depender do lugar que o condiciona, isto é, das condições de produção em que foi realizado.

Não nos aprofundaremos nesse ponto, pois isto deve retornar mais adiante ao trabalharmos o aspecto da compreensão textual. Ali veremos que uma análise textual baseada no código não tem condições de incorporar a produção de sentido, nem tem condições de perceber os efeitos de sentido a partir de lugares enunciativos diversos ou de crenças diversas. É por isso que o foco deve sair do código para o discurso. Temos de ir do enunciado para a enunciação e para o funcionamento da língua. Mas antes disso, seria bom dar uma breve olhada na noção de sujeito, um termo central várias vezes empregado nessas reflexões e nunca pensado em suas propriedades centrais.

1.6 Noção de sujeito e subjetividade

Para muitos autores, a reflexão sobre o funcionamento da língua em sociedade depende da noção de *sujeito* que temos. Assim, tudo indica que um dos pontos centrais que distinguem as várias correntes de AD (e por extensão, qualquer teoria lingüística) passa pela noção de sujeito. A questão é: o que caracterizaria o sujeito enquanto ser humano? Sua natureza, os aspectos sociais ou os fatores ligados ao inconsciente? (cf. Possenti, 1993)¹¹.

Para Possenti (1993), tratar do sujeito é responder à questão da relação entre *quem fala e o que é falado*. E neste caso temos três respostas possíveis (cf. Possenti, pp. 15-17), que reporto aqui para discussão:

(1) numa delas se responde a sério “eu falo”, isto é, acredita-se que o falante agrega ao enunciado que produz numa determinada instância algum ingrediente relevante para a interpretação. Em outras palavras, o fato de o falante ser um ou outro pode não ser indiferente. O modo mais elementar de se argumentar em favor desta tese é dizer que enunciados como “eu estou aqui” só podem ser interpretados considerando-se sua enunciação e que esta envolve crucialmente o falante. Diz-se, em casos como estes, numa certa tradição (Benveniste, p. ex.), que este enunciado está marcado pela subjetividade, que por isso ele é discurso. O mesmo se dá em casos como “infelizmente, p” ou “talvez p”, em que se interpreta “infelizmente” e “talvez” como sendo o ponto de vista do locutor sobre p. Marcas de subjetividade, portanto. // Uma outra forma de

11. Refiro-me ao texto de Sírío Possenti (1993). Concepções de sujeito na linguagem, *Boletim da Abralín*, 13. São Paulo: USP, pp. 13-30.

considerar da maneira acima definida a relação do enunciado com o falante é a que invoca a relevância da intenção do falante ao dizer algo através de um certo enunciado. Se compreender é descobrir a intenção do falante [...] tem-se que aceitar que de certa forma o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. Para os adversários desta hipótese, esta maneira de ver a relação do sujeito com a língua implica aceitar que a língua está à disposição de indivíduos que a utilizam como se ela não tivesse história [...] Uma característica importante desta concepção é a de que se acentua o predomínio, se não a exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem. Em outras palavras, o falante sabe o que quer dizer e sabe qual a melhor maneira de fazê-lo para produzir os efeitos que quer. [...] Os adversários desta concepção dizem que se confere ao sujeito da enunciação, desta forma, o estatuto de fonte do sentido. [...] O correlato político desta concepção de sujeito na linguagem seria a ideologia liberal, segundo a qual os indivíduos fazem o que querem na história. [...] O sujeito faz a história, assim como produz sentidos. A língua não seria um entrave a suas intenções. Esta concepção inscreve-se “numa filosofia do sujeito neutro, transparente a si próprio (uma filosofia de antes da descoberta freudiana), e naquela de um sujeito sem determinações sócio-ideológicas (uma filosofia de antes de Marx).

(2) Contra a idéia segundo a qual o falante pode controlar o sentido de seus enunciados erguem-se [...] concepções segundo as quais o indivíduo não é bem como se pensava até então que fosse. Sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz ou o que diz. Uma das maneiras de assinalar a diferença de concepções é substituir a expressão “eu falo” pela expressão “fala-se”, para dar conta da relação entre aquele que fala e o que é falado. Nesta expressão, o “se” significa que quem fala de fato é sempre um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que em determinado momento ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor, etc. [...] Os provérbios são talvez os melhores exemplos, mas há outros tantos enunciados como “fumar faz mal à saúde, o álcool faz mal ao corpo e ao espírito, os políticos são todos iguais, lugar de mulher é na cozinha, preto quando não faz na entrada faz na saída, etc” [...]. Assim, é difícil encontrar um enunciado que já não tenha sido dito. Tudo já foi dito. [...] Fica claro, assim o que quer dizer “sujeito é falado, assujeitado”; há uma estrutura que fala através de indivíduos que são levados a ocupar nela determinadas posições a partir das quais podem e devem dizer certas coisas e não outras. O indivíduo que fala é sempre porta-voz. Você não fala, é um discurso anterior que fala através de você. O padre repete, o juiz repete, o advogado repete, o professor repete, os escritores se repetem, a literatura diz sempre a mesma coisa, as piadas veiculam sempre o mesmo ponto de vista. [...] A fonte do sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence (se puder pertencer a mais de uma poderá ter mais de um sentido [...]).

(3) A psicanálise, por outro lado, nos mostra que quem fala é o nosso inconsciente, que às vezes rompe as cadeias da censura e diz o que o ego não quer. Nesta posição,

responder-se-ia que é o “isto” ou o id que fala. O sujeito, neste caso, de novo, não é consciente, não controla o sentido do que diz. Freud (1905) em seu *Psicopatologia da vida cotidiana* nos dá exemplos interessantes.

a) durante uma tempestuosa assembléia, o coordenador disse: “agora iremos *streiten* (brigar), [em vez de *schreiten* (prosseguir)] no quarto item da agenda” (p. 95).

b) um senhor conversava com uma senhora e lhe perguntou: “a senhora viu a exposição (*Auslage*) na Wertheim? O lugar está completamente decotado (em vez de decorado) (p. 96).

Seguramente, a concepção de sujeito aqui adotada não é a (1), que supõe um sujeito humano em carne e osso, intencional, consciente e com uma linguagem transparente que não lhe oferece resistência. Mas também não será a do sujeito (2) nem (3) pura e simplesmente, pois não se pode admitir um “sujeito assujeitado” e que não tenha vontade, nem um sujeito que seja só inscrição na história e no inconsciente. O sujeito de que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro.

O estruturalismo expulsou o sujeito da língua e enfatizou o sistema já que, como lembra Possenti (p. 20),

a língua tem um funcionamento que independe do falante, independe do indivíduo; é social [...] é um sistema auto-suficiente. É por ser auto-suficiente, não por ser social, que independe do indivíduo. Por detrás dela não estão falantes, motivações, etc., estão outras estruturas.

Para os marxistas, isto significava eliminar a história e os condicionamentos superestruturais e ao mesmo tempo eliminava a *práxis*. O problema do estruturalismo é sua concepção de língua como externa ao sujeito que é seu produto, sendo ela transparente e autônoma. O sujeito teria morrido nesse caso e não seria um autor, tal como já postulavam Foucault ou Barthes. Como autor, o sujeito é, no máximo, dono de uma “fala”, mas esta não é o objeto da lingüística e é um exterior.

Em suma, pode-se dizer que o sujeito não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro e, como lembra Possenti, citado acima, o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua.

Tema interessante neste contexto e que não será aqui aprofundado, é a questão de como se dá a subjetividade na linguagem. Para tanto, podemos

remontar a Émile Benveniste (1976) em seu famoso trabalho “Da subjetividade na linguagem”¹², para quem

é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (p. 286).

A subjetividade é o que o autor chama de “capacidade do locutor se propor como ‘sujeito’”. Trata-se da emergência do eu no seio da linguagem, ou seja, “é o ‘ego’ que diz ego” (p. 286). Mas este eu se determina na relação com o *tu*, como já dissemos, pois

a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade — que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu* (p. 286).

O eu fundamenta a consciência de si e esta, como se viu, dá-se no contraste com um *tu*. Assim, *a subjetividade nasce no seio da intersubjetividade*. Esses aspectos vão se tornar relevantes no tratamento do texto quando se observar o funcionamento dos dêiticos (este, aqui, agora, hoje etc.) sejam de lugar, tempo, pessoa ou mesmo a modalidade e os tempos verbais.

Estas questões deverão retornar em dois momentos:

- (a) quando nos voltarmos para o funcionamento dos pronomes no texto e
- (b) trabalharmos a compreensão textual.

1.7 Noção de texto e lingüística de texto

Todos nós sabemos que a comunicação lingüística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. E os textos são, a rigor, o único material lingüístico observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno lingüístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido¹³. O texto

12. Émile Benveniste ([1958] 1976). Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de lingüística geral*. Vol. I. São Paulo: Companhia Editora Nacional e EDUSP, pp. 284-293.

13. Quanto ao problema de se considerar o texto uma unidade de análise ou não, podem-se consultar as observações de Anne Reboul & Jacques Moeschler (1998). *Pragmatique de discours*. De

é o resultado de uma ação lingüística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova (como já disse Charolles). Exige explicações que exorbitam as conhecidas análises do nível morfossintático.

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela *'refrata'* o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele *refrata o mundo* na medida em que o reordena e reconstrói. Neste curso, vamos nos dedicar a essa entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido chamada texto. Tanto o texto oral como o escrito. Pois oralidade e escrita¹⁴ são duas modalidades discursivas, igualmente relevantes e fundamentais, como ainda veremos adiante.

Aqui, enuncio brevemente a noção de texto que vamos adotar neste curso. Ela foi desenvolvida por Beaugrande (1997: 10) e postula que:

72

"O texto é um evento comunicativo em que convergem
ações lingüísticas, sociais e cognitivas."

Muitos são os aspectos que devem ser aqui tratados para dar conta desta definição. Em resumo, ela envolve tudo que necessitamos para dar conta da produção textual na perspectiva sociodiscursiva.

l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours. Paris: Armand Colin, em especial as pp. 21-27, em que se discute que tipo de unidade é o texto. Para os autores (p. 25), existem três tipos de unidades lingüísticas: (a) *unidades indivisíveis* (por exemplo: fonemas); (b) *unidades emergentes e compostas* (por exemplo: morfemas) e (c) *unidades formais que emergem pelas regras* (por exemplo: frases). O texto não é nenhuma dessas e não pode ser tido como uma unidade lingüística para esses autores. Para eles (p. 26), "o DISCURSO tem características que não se explicam pelos elementos que o compõem e pelas relações entre esses elementos". A questão é muito complexa e não pode ser aqui resolvida, no entanto, num ponto os autores têm razão. Não se pode dizer que o texto seja uma unidade do tipo frase ou morfema, sintagma etc. Caso fosse assim, poderíamos dar-lhe uma gramática rigorosa de boa-formação, o que não é possível em hipótese alguma. Assim, no caso do texto, estamos diante de uma unidade processual, uma unidade semântica, um evento.

14. Sugiro cuidado com o uso da expressão "*escrita*", que aqui está sendo empregada de maneira técnica. Refiro-me, nesse momento, aos problemas de ordem lingüística em sentido mais restrito. Há uma expressão que hoje se tornou comum e tem um uso muito mais amplo, isto é, *letramento*. Com a expressão *letramento* têm-se em mente os usos sociais da escrita numa dada sociedade. Não há um letramento apenas, mas sim um contínuo de *letamentos*. É mais do que o simples domínio da escrita formal. Não se confunde com a alfabetização nem com o uso da escrita apenas. Na segunda parte deste curso, teremos oportunidade de discutir alguns aspectos a esse respeito.

A lingüística de texto (doravante LT), surgida nos meados dos anos 60 do século XX, trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos. Inicialmente, só se ocupava dos textos escritos e com o processo de produção. Seus interesses e objetivos ampliaram-se muito, nos anos 90. Para uma boa informação sobre o desenvolvimento da LT nos últimos 30 anos, vejam-se os trabalhos de Marcuschi (1983), Ingedore Koch (1999) e Anna Christina Bentes (2001)¹⁵.

Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como o estudo das operações lingüísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.

A LT parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos.

A motivação inicial da LT foi a certeza de que as teorias lingüísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos lingüísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásticas. Constatava-se que certas propriedades lingüísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com uma outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da lingüística de frase. Só assim se explicaria a anáfora, as propriedades textuais do artigo e também o problema da elipse e repetição, entre outros. Contudo, se no início da LT o argumento era a necessidade de desenvolver uma gramática transfrástica, hoje o argumento para se prosseguir no desenvolvimento de uma LT já é outro.

Hoje não se fala mais em *gramática de texto*. Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de “*boa formação textual*”, o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados.

Imaginemos a dificuldade que teríamos de propor regras para a produção de todos os gêneros textuais; ou então as regras para obter efeitos de sentido especifi-

15. Além desses estudos, podem-se ler, sobre as noções de LT e texto, os estudos de Leonor Fávero & Ingedore Koch (1983). *Lingüística textual*. São Paulo: Cortez. Também o trabalho de Irandé Antunes (1999). *Coesão lexical*. Recife: Editora da UFPE. Recentemente, saiu sobre o mesmo tema o trabalho de Irandé Antunes (2005). *Lutar com palavras. Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.

cos; ou as regras para seqüenciar conteúdos ou dar saltos temáticos, produzir digressões etc. O projeto seria impossível e inviável. Foi isto que levou os gramáticos do texto a desistirem da idéia. A teoria textual é muito mais uma heurística do que um conjunto de regras específicas enunciadas de modo explícito e claro.

Dizer que os critérios definidores das propriedades de um texto são heurísticos equivale a propor que sejam indicativos e sugestivos para permitir a produção e a compreensão, mas não regras rígidas e formais como condições necessárias e suficientes para a boa-formação textual.

A LT, abordada em sentido estrito, é algo bem diverso da *análise literária*; também é diferente da *retórica* e da *estilística*, embora evidencie parentescos com ambas. Configura uma linha de investigação interdisciplinar dentro da lingüística e como tal exige métodos e categorias de várias procedências. Hoje é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula. Mas não se pode imaginar que haja apenas uma LT.

A questão à qual devemos responder é: como e onde situar o texto nos estudos lingüísticos, já que as definições de texto não fazem alusão a nenhum dos níveis lingüísticos de análise? O texto está no nível do sistema ou é simplesmente um fenômeno do funcionamento do sistema? Aqui, as posições teóricas têm variado.

Segundo Ferdinand de Saussure [1916], por exemplo, a frase não é uma unidade da *langue* e sim da *parole* (do uso, da fala); Noam Chomsky [1965] e [1986], por sua vez, já tem na frase a unidade básica da língua (mas sua preocupação se volta para a competência lingüística ideal e abstrata e não para a frase em uso). A Chomsky, como vimos, não interessa o desempenho.

Assim como a lingüística teórica se dedica ao estudo do sistema virtual da língua, a lingüística de texto dedica-se ao estudo da atualização desse sistema em situações concretas de uso. Isto faz com que alguns lingüistas situem a LT fora do estudo da língua *stricto sensu*. Esta postura será comum aos lingüistas que seguem Saussure [1916], Bloomfield [1933], Chomsky [1965] e muitos outros.

A LT distingue entre *sentido* e *conteúdo* e não tem como objetivo uma análise de conteúdo, já que isto é objeto de outras disciplinas. O conteúdo é aquilo que se diz ou descreve ou designa no mundo, mas o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo. O sentido é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas.

Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos lingüísticos e não-lingüísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos (cf. mais alguns elementos a este respeito no trabalho de Graça Costa Val, 2000).

De uma maneira geral, as diversas vertentes da LT hoje aceitam as seguintes posições:

- A LT é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*. Trata-se de uma perspectiva orientada por dados autênticos e não pela introspecção, mas, apesar disso, sua preocupação não é descritivista.
- A LT se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto.
- A LT não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, como o faz a lingüística clássica, que se dedica aos subdomínios estáveis do sistema, tais como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, reduzindo assim o campo de análise e descrição.
- A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos, como observa Beaugrande (1997), tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma *lingüística da enunciação* em oposição a uma *lingüística do enunciado* ou do *significante*.
- A LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto.

Não há dúvida de que a LT situa-se nos domínios da lingüística e lida com fatos da língua, além de considerar a sociedade em que essa língua se situa. A LT opera com fatos mais amplos que a lingüística tradicional. Contudo, quando se faz uma análise textual, deve-se ter em mente que os aspectos estritamente lingüísticos, tais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, são imprescindíveis para a estabilidade textual.

O que se postula enfaticamente na LT é que a *língua não tem autonomia sintática, semântica e cognitiva*. O texto não é simplesmente um artefato

lingüístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. Assim, poderíamos concluir estas observações preliminares com a posição sistemática de que: *a lingüística de texto é uma perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua.*

Metodologicamente, lidamos, na LT, com um domínio empírico (isto é: o funcionamento efetivo da língua) e não formal. Assim, a LT é uma perspectiva de trabalho orientada por dados autênticos, empíricos e extraídos do desempenho real. Não é uma análise de observações introspectivas. É importante determinarmos com certa precisão este domínio, já que não se trata de uma panacéia geral, mas de um estudo controlado. Seu tema abrange:

- (a) *coesão superficial* (nível dos constituintes lingüísticos);
- (b) *coerência conceitual* (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional);
- (c) *sistema de pressuposições* (implicações no nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções).

76

Em suma: o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma LT, teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa-formação de seqüências lingüísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária.

Hoje em dia, não faz muito sentido discutir se o texto é uma unidade da *langue* (do sistema da língua) ou da *parole* (do uso da língua). Trata-se de uma *unidade comunicativa* (um evento) e de uma *unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais na produção textual. Mas, de qualquer modo, o texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase.

É provável que certos aspectos formais da língua tenham influência na seqüenciação dos enunciados, assim como certas propriedades comunicativas exercem pressões discursivas sobre o texto. Contudo, não há uma regra que diz qual o conteúdo que deve necessariamente se seguir a outro determinado conteúdo numa seqüência textual. O que determina a seqüência é uma relação muito complexa e não há regras fixas para isso.

Conhecemos algumas seqüências chamadas *pares adjacentes* na conversação, tais como “*pergunta-resposta*” ou “*afirmação-comentário*”, entre outros.

Estas seqüências são comandadas por relações de relevância. Mas nem tudo se comporta dessa forma nas seqüências textuais.

O que se pode afirmar com certa segurança é que *a seqüência dos enunciados num texto não pode ser aleatória sob o ponto de vista lingüístico, discursivo ou cognitivo*. Isto equivale a dizer que se, por um lado, as operações tipicamente lingüísticas como a sintaxe, a morfologia e a fonologia são imprescindíveis e inevitáveis, a análise textual não deve parar nesses aspectos, pois até eles mesmos podem ser comandados por orientações discursivas, como no caso de muitas anáforas e até mesmo de certas concordâncias sintáticas.

O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui se está propondo, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem. **A função do texto na visão sociointeracionista**

Usando de uma imagem diria que, do ponto de vista sociointerativo, produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. Antes de um jogo, temos um conjunto de regras (que podem ser elásticas como no futebol ou rígidas como no xadrez), um espaço de manobra (a quadra, o campo, o tabuleiro, a mesa) e uma série de atores (os jogadores), cada qual com seus papéis e funções (que podem ser bastante variáveis, se for um futebol, um basquete, um xadrez etc.). Mas o jogo só se dá no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se são dois times (como no futebol) ou dois indivíduos (como no xadrez e na conversação dialogal), cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queira vencer, todos devem jogar o mesmo jogo, pois, do contrário, não haverá jogo algum. Para que um vença, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dois times num campo e um querer jogar vôlei e outro querer basquete. Ambos devem jogar ou basquete ou vôlei. Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor — falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa.

Embora imagens e metáforas sejam heurísticamente adequadas para dar uma visão plasticamente rica e clara, é necessário, num passo posterior, enfrentar as questões teóricas e práticas. E aqui começa o nosso problema: sabemos que para se produzir um texto deve-se seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas. Sabemos que não se pode enunciar de qualquer modo os conteúdos, já que isso não favoreceria a compreensão pretendida. Também sabemos que deve haver pelo menos uma noção clara do quanto se deve dizer e do quanto se pode deixar de dizer, isto é, sabemos que os textos são desenhados para interlocutores definidos e para situações nas quais supomos que os textos devem estar inseridos.

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um *outro* (o *auditório*) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos¹⁶.

Muitas indagações surgem neste contexto. Entre elas estão:

78


- Quais são os princípios mais gerais que permitem a produção de e o acesso a sentidos?
- Qual o papel das relações entre os atores sociais envolvidos nos processos de enunciação e na atividade de interlocução ao produzirem textos?
- Pode-se afirmar que cada texto teria de realizar uma estrutura básica inevitável?
- Caso todos os textos devessem oferecer uma estrutura básica, os gêneros textuais teriam algum papel importante na determinação dessa estrutura?
- Em que medida as intenções, os propósitos, os objetivos etc. influenciam na determinação da seqüência dos enunciados?
- Em que medida aspectos como nível de linguagem, grau de formalidade/informalidade etc. têm um papel decisivo na produção textual?
- Os dois modos de enunciação – fala e escrita – têm algum papel decisivo na produção textual a ponto de exigirem estratégias de textualização totalmente diversas?

Esta avalanche de questões serve apenas para expressar a complexidade do problema em foco. Não se deve ter a ilusão de que vamos responder a todas as indagações. Algumas já estão respondidas acima e outras o serão a seguir. Algumas ficarão para o futuro. No momento, vou me ater ao seguinte

16. De grande proveito nesse contexto são as observações trazidas por Irlandé Antunes (2003). *Aula de português. Ensino & interação*. São Paulo: Parábola. Para a autora, toda a escrita é uma atividade interativa e isso implica sempre duas ou mais pessoas em interação real ou simulada.

problema geral: *quais são os nossos sistemas de controle da produção textual? O que observar? A que dar importância?*

A primeira decisão teórica importante nesse momento deve ser esta: os conhecidos princípios da textualidade (formulados por Beaugrande & Dressler, 1981) não podem ser tomados como equivalentes a regras de boa formação textual.

O mais certo, mas ao mesmo tempo pouco útil, é admitir que *o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas.* 

Refinando esta visão podemos, com Beaugrande (1997), dizer que:

“O texto é um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante.”

A questão neste caso é: *como se dão as relações entre os sistemas virtuais (sistemas lingüísticos) e o sistema atualizado e representado pelo texto?*¹⁷

Uma resposta a essa questão deve orientar-se para as relações entre a teoria e os dados, o geral e o específico, o abstrato e o concreto, o social e o individual, o conhecimento e a ação, a regra e a estratégia, o mental e o comportamental e assim por diante. Não para endossar a dicotomia, mas, sobretudo, para evitá-la. No momento, vou me dedicar a alguns aspectos dessa questão e não a todos eles.


Quando um falante ou um escritor se põe a usar a língua (produzir textos), ele pode fazer escolhas diversas a partir do sistema virtual da língua, *mas tem que se decidir por uma escolha.* Assim, como lembrado por Beaugrande (1997), a liberdade virtual passa a ser uma obrigação real na hora da produção. Se observarmos a facilidade e a rapidez com que nos desempenhamos

17. Não há uma oposição dicotômica entre *real* e *virtual*, pois ambos são realidades. Cada qual a seu modo: uma é a *realidade virtual* (realidade do sistema) e outra é a *realidade concreta* (realidade empírica). Não há nada de paradoxal nessa formulação, pois oposição se dá entre *virtual* e *concreto* e não entre *virtual* e *real*. O texto que você está lendo agora, no seu monitor, acha-se num ambiente *virtual*, mas ele é real, existe a seu modo. Tanto assim que você pode ler. Isto quer dizer que todo texto é uma atualização ou realização do sistema lingüístico. Por outro lado, quando falamos em *sistema* e dizemos que ele é *virtual*, isso não é o mesmo que falar na “*virtualidade do texto no seu vídeo*”. Ou seja: quando dizemos que um sistema é um fenômeno virtual e como tal abstrato e independente das circunstâncias de uso, tal como o sistema lingüístico, falamos num *construto teórico*. Quando dizemos que o texto no seu vídeo é virtual, falamos numa forma típica de realização que não se manifesta na concretude do texto impresso e que tem várias maneiras de ser operado, por exemplo, o hipertexto.

quando produzimos nossos textos no dia-a-dia, podemos nos indagar se o fazemos como uma decisão consciente e deliberada ou se isso flui dentro da situação normal em que estamos inseridos.

Basta observar como produzimos com facilidade uma enormidade de gêneros textuais orais com as mais diversas formas organizacionais sem titubear e sem planejar o que vamos fazer.

Baseados nisso, podemos chegar à definição de texto de Beaugrande (1997: 10), já lembrada anteriormente, que assim se expressa:

“É essencial tomar o texto como um *evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais.*” 

Esta definição, no dizer de Beaugrande, sugere que o texto não é uma simples seqüência de palavras escritas ou faladas, mas um evento. Tal definição envolve uma enorme riqueza de aspectos, o que torna difícil sua explanação completa. Em essência, podemos frisar as seguintes implicações diretas dessa posição:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos lingüísticos como não-lingüísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção (co-autorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

No último ponto, há uma questão interessante apontada por Beaugrande (1997: 11). Todos nós aprendemos a língua em condições únicas na infância, no contato direto e primeiro com a mãe, com a família, o ambiente direto, nosso meio, na escola etc. e em condições relativamente restritas. Como se explica então que em qualquer situação em que nos encontremos (mesmo as que não vivemos ainda diretamente um dia), conseguimos obter tanto consenso sobre o que dizemos, ou seja, conseguimos nos entender de maneira tão admirável?

Para Beaugrande (1997: 11), a resposta está no seguinte:

“As pessoas usam e partilham a língua tão bem precisamente porque ela é um *sistema em constante interação com seus conhecimentos partilhados sobre o seu mundo e sua sociedade.*”

É nessa idéia básica que se funda a essência de nosso tema propriamente, pois ela aponta para o estudo das condições sociocomunicativas identificadas nos processos sociointerativos.

Na operação com a língua, lidamos mais do que com um simples uso de regras, sejam elas de seqüenciação ou outras quaisquer. O que aqui está em ação é um conjunto de sistemas ou subsistemas que permitem às pessoas interagirem por escrito ou pela fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que usam. Em suma: todos temos uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que ensinar propriamente. Nosso papel neste momento é compreender como isto funciona e como podemos fazer com que funcione ainda melhor.

1.8 Relacionando texto, discurso e gênero

Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um continuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo. Também sua relação com o *gênero* deve ser bem entendida e não posta como se fosse algo muito diverso. Para esclarecer um pouco este aspecto, vou me reportar ao trabalho de Antónia Coutinho (2004)¹⁸ e Jean-Michel Adam (1999)¹⁹.

De fato, segundo observa Coutinho (p. 29), uma das tendências atuais é a de não distinguir de forma rígida entre *texto* e *discurso*, pois se trata de frisar mais as relações entre ambos e considerá-los como aspectos complementares da atividade enunciativa. Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o *discurso* como o “*objeto de dizer*” e o *texto* como o “*objeto de figura*”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a

18. Antónia Coutinho (2004). *Schematisation (discursive) et disposition (textuelle)*. In: Jean-Michel Adam; Jean-Blaise Grize & Magid Ali Bouacha (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, pp. 29-42.

19. Trata-se da obra de Jean-Michel Adam (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o *gênero* é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Isso implica afirmar que os textos são, na realidade, os objetos empíricos aos quais temos acesso direto como o “*plano dos observáveis*”, na visão de Culioli. Enquanto unidades empíricas, os textos seriam “produções lingüísticas atestadas que realizam uma função comunicativa e se inserem numa prática social” (Coutinho, 2004:29). Essa visão é um recuo diante da posição de Adam (1990), para quem o texto era uma *unidade abstrata* em que se tinha em mente o fato lingüístico “puro” sem suas condições de produção de acordo com a conhecida fórmula proposta pelo autor:

| |
|---|
| Discurso = texto + condições de produção |
| <i>Texto = discurso - condições de produção</i> |

Essa forma de ver o texto representa uma redução do objeto e é fruto de um procedimento metodológico e epistemológico de identificar o objeto limitado a seus aspectos centrais imanentes à língua. Contudo, é bom lembrar que nem tudo o que se toma como *significação* está no âmbito da língua e do sistema (léxico-gramatical). O contexto é algo mais do que um simples entorno e não se pode separar de forma rigorosa o texto de seu contexto discursivo. Contexto é fonte de sentido (veja a noção de *contexto* adiante).

É assim que Adam (1999: 39) retoma aquela noção de texto anterior que procedia a uma descontextualização e rejeita aquele procedimento sugerido pela citada fórmula propondo agora uma releitura que inclua o texto no contexto das práticas discursivas sem dissociar sua historicidade e suas condições de produção. Este movimento de mudança de concepção é importante porque permite tratar os gêneros textuais como elementos tipicamente discursivos. Aqui é bom ter em mente que Adam (1999: 39) dirá agora, em contraposição ao seu estudo de 1990:

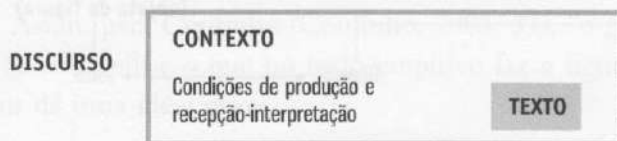
Em outros termos, não diremos jamais que um texto ou um discurso é composto de frases. A própria existência de frases tipográficas — como os parágrafos, os períodos, as seqüências e os textos — resulta de escolhas instrucionais plurideterminadas. Nesta perspectiva [...] a *lingüística textual* pode ser definida como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas (ênfase adicionada).

E nesse ponto, Adam dirá que aquela fórmula de 1990 não deve mais ser tomada como se estivesse sugerindo uma operação de descontextualização.

Trata-se agora de

uma forma de inclusão do texto num campo mais vasto das práticas discursivas que devem ser pensadas na diversidade dos gêneros que elas autorizam e na sua historicidade (p. 39).

E para isto, Adam (1999: 39) oferece o seguinte diagrama representacional da nova concepção em oposição à de 1990:



FORTE: Jean-Michel Adam, 1999:39

Após definir a noção de texto como objeto abstrato no campo dos estudos de lingüística numa teoria geral e de definir discurso como a realidade singular de interação-enunciação objeto de análises discursivas e tomando o gênero como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” (p. 40), Adam identifica o texto como objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de enunciação. Com isto, chega à articulação do discursivo com o textual e a distinção entre ambos dilui-se de modo sensível. Para tanto, Adam recorre a Maingueneau (cf. Adam 1999:40):

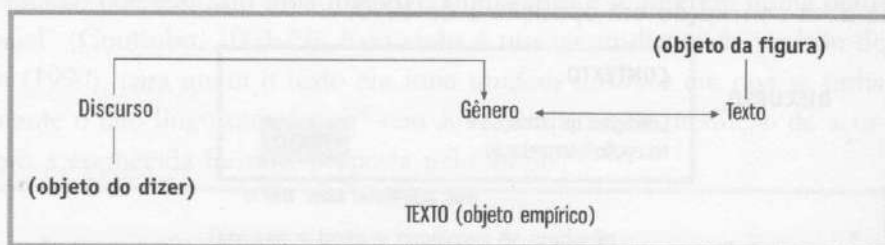
Como já disse Dominique Maingueneau: “Ao falarmos de discurso articulamos o enunciado sobre uma situação de enunciação singular; ao falar de texto, colocamos o acento sobre aquilo que lhe confere uma unidade, que o torna uma totalidade e não um simples conjunto de frases’ (1986: 82). Em outros termos, os dois pontos de vista são complementares [...]”.

A idéia da visão complementar é importante e tem como conseqüência o fato de não frisar apenas um dos lados do funcionamento da língua no seu aspecto genérico. Nesse sentido, Adam (1999: 40) considera que “a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica”. Assim, de certo modo, a distinção tende a anular-se e a se tornar menos significativa.

Adam (1999: 41) observa que até os anos 1980, a LT tratava o texto em suas propriedades co-textuais e a partir dos anos 1980 já define o texto como um evento comunicativo, tal como o fazem Beaugrande & Dressler (1981), deslocando o foco para a questão pragmática, com a análise da intencionalidade e, particularmente, da situacionalidade. *Vai-se do co-texto ao contexto.*

Dar conta do textual (o particular) e do discursivo (o universal) não pode ser feito num mesmo movimento teórico. Assim, fica um impasse se queremos

dissipar fronteiras. A proposta “neutralização terminológica” da separação entre duas dimensões complementares (discurso e texto) (Adam, 1999:41) torna-se complicada. Para Coutinho (p. 32), parece que a melhor articulação para tratar dos textos empíricos seria entre *texto*, *discurso* e *gênero* como “categorias descritivas”. Coutinho (p. 32) propõe o seguinte esquema para dar conta do texto como objeto empírico:



fonte: Antônia Coutinho (2004: 32).

O discurso como “objeto do dizer” é visto como “prática lingüística codificada, associada a uma prática social (sócio-institucional) historicamente situada” (Coutinho, 2004: 32). É uma enunciação em que entram os participantes e a situação sócio-histórica de enunciação. Além disso, entram aspectos pragmáticos, tipológicos, processos de esquematização e elementos relativos ao gênero. O que perpassa todas as posições teóricas em relação ao discurso é o fato de se tratar de “uso interativo da língua” (Coutinho, 2004: 33). Isso significa que uso da língua no plano discursivo não é “um real objetivo e estável” captado simplesmente no plano da codificação-decodificação.

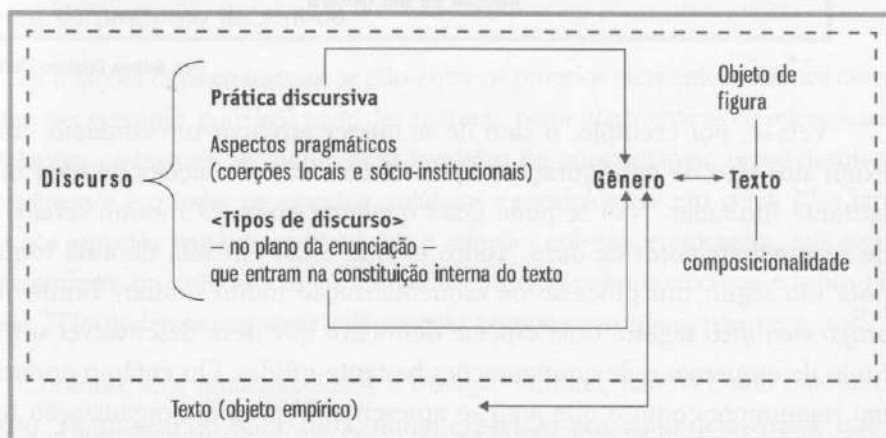
A idéia do texto como “objeto de figura” sugere que se trata de uma *configuração*, ou seja, de uma esquematização que conduz a uma figura ou uma figuração. Não se trata de uma ordenação de enunciados em seqüência e sim de uma configuração global que pode ter até mesmo um só enunciado ou mesmo um romance inteiro (Coutinho, 2004: 33-35). O texto é o observável, o fenômeno lingüístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise.

Entre o discurso e o texto está o *gênero*, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (Coutinho, 2004: 35-37).

O gênero apresenta dois aspectos importantes:

- (a) *gestão enunciativa* (escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais);
- (b) *composicionalidade* (identificação de unidades ou subunidades textuais que dizem respeito à seqüenciação e ao encadeamento e linearização textual).

Assim, para Coutinho (Coutinho, 2004: 37), “o gênero prefigura o texto e o gênero define o que no texto empírico faz a figura do texto”. A figura a seguir dá uma idéia disso:

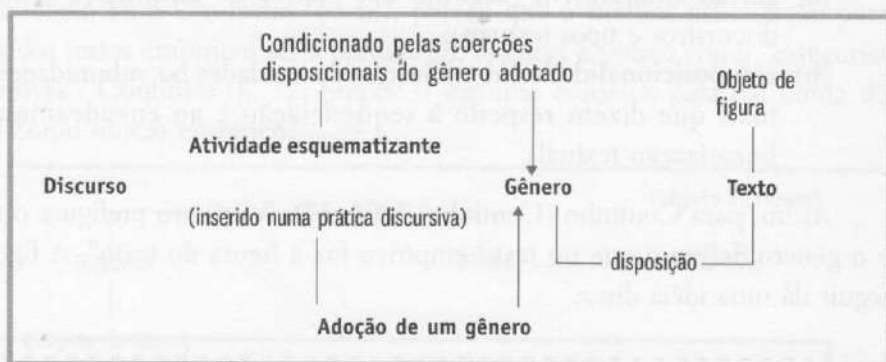


FONTE: Antônia Coutinho (2004:37)

A *esquematisação* implica um trabalho de *construção* de objetos, tal como se percebe quando se analisa o texto com suas configurações. Essa esquematização não é arbitrária, mas segue pré-configurações culturais com funções e objetivos bem definidos, de certo modo, pré-figurados pelo gênero que oferece uma organização composicional que não deve ser tomada como se fosse uma camisa-de-força. O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de conseqüências formais e funcionais. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual. Veja-se isto na figura da página seguinte.

Na realidade, este esquema apresenta um gênero como uma espécie de condicionador de atividades discursivas esquematizantes que resultam em escolhas dentro de uma prática que nos levaria a pensar em esquematizações resultantes. Assim, muitas decisões de textualização (configuração textual com suas estruturas,

ordenamento paragrafático etc.) devem-se à escolha do gênero. Deste modo, o gênero inscreve também formas textuais que se manifestam no artefato lingüístico.



FONTE: Antônia Coutinho (2004:38)

Veja-se, por exemplo, o caso de se querer produzir um *cardápio*. Isto vai exigir um tipo de configuração, ações discursivas e seleções de toda ordem bastante limitadas. Não se pode fazer qualquer coisa. O mesmo seria o caso de se produzir *notas de aula*. Todos os que estão em sala de aula tomando nota vão seguir um processo de esquematização muito similar. Também um *artigo científico* seguirá uma espécie de roteiro que deve desenvolver um conjunto de esquemas e de configurações bastante nítidas. Ou então o *anúncio de um restaurante* como o que aqui se apresenta. Veja-se sua organização típica:

Vaca atolada, picanha matuta, tutu...
O trem bão, sô!
Homem: R\$ 10,50 • Mulher: R\$ 7,50

mineiro
Restaurante
3228 3670 • Rua Astorga, ao lado das piscinas do Sport

Modelo apenas de referência a partir deste, sem fins comerciais e sem fins lucrativos.

FONTE: DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 09/10/2004.

O discurso inicia com a decisão pelo gênero “*anúncio de restaurante*” que traz consigo uma esquematização com algumas informações específicas que resultam num texto com uma dada configuração que funciona discursivamente para persuadir os fregueses a irem a um restaurante típico. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido.

1.9 A textualidade e sua inserção situacional e sociocultural

É importante ter presente que, se por um lado, o texto se ancora no contexto situacional²⁰ com a decisão por um gênero que produz determinado discurso, e por isso não é uma realidade virtual, por outro lado, ele concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto: um texto tem relações situacionais e co-textuais. Parece claro que o contexto pode ser visto como uma rede de textos que dialogam tanto de modo negociado como conflituoso. Contrato e conflito fazem parte dos movimentos da produção de sentido.

As relações ditas co-textuais se dão entre os próprios elementos internos como ocorre, por exemplo, com boa parte das anáforas, particularmente as co-referenciais. As relações co-textuais se manifestam também na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral. Mas também nos aspectos semânticos imediatos e relações entre os enunciados, tais como causa e efeito, ou então sucessão temporal e ligação pelos conectivos e assim por diante. Não podemos esquecer este aspecto porque sem língua não há texto²¹.

Contudo, sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto. Paraphraseando Kant, diria, numa expressão um tanto desajeitada, que *a língua sem contexto é vazia e o contexto sem a língua é cego*. Mas isso nos coloca diante de uma situação curiosa, pois em certo sentido todos os textos são virtuais enquanto não se inserirem em algum contexto interpretativo. Só que essa virtualidade diz respeito a um de seus aspectos, ou seja, sua compreensão efetiva. Esta só se dá numa determinada situação, já que todo sentido é sentido situado.

Assim chegamos às relações ditas contextuais. Estas relações se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos). Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O


20. Quando se fala em *contexto situacional*, não se deve com isso entender a situação física ou o entorno físico, empírico e imediato, mas a contextualização em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo.

21. Fique claro que, nesse momento, estamos tratando do texto **verbalmente realizado**, isto é, produzido com linguagem articulada na forma de uma gramática com uma fonologia e um léxico. Não nos referimos aos textos pictóricos nem aos textos musicais como as pautas de música, que têm outras linguagens.

nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade. Esta inserção pode dar-se de diversas formas e por isso um texto pode ter várias interpretações, embora não inúmeras nem infinitas. Mas mesmo essas várias interpretações devem ser coerentes entre si e com isso não podem ser incompatíveis. O gráfico abaixo dá uma idéia disso:



Como observam Halliday/Hasan (1976), texto e frase (enquanto entidades lingüísticas) não diferem apenas no tamanho do objeto lingüístico, mas na natureza desse objeto. Quando se diz que uma frase é coesiva, tem-se em mente o fato de que ela tem uma estrutura bem-formada. Mas quando se fala que um texto é coesivo, tem-se em mente que sua textura é comunicativa e compreensiva. Portanto, textura e estrutura são fatos lingüísticos diversos. Lembrando a noção de sujeito tratada acima, podemos dizer que a textura faz emergir um sujeito histórico e dialogicamente construído na relação com o outro, ao passo que na frase não há esse sujeito.

 Neste curso, defendemos a posição de que o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua. Não se trata, no entanto, de uma unidade do tipo das unidades formais da língua, como já observamos. Trata-se de uma unidade funcional (de natureza discursiva). Isto não significa que o texto deva ter este ou aquele tamanho para ser um texto. A unidade não é de caráter formal e sim funcional. A forma (esquema ou figura) é apenas uma realização específica do texto em constituintes lingüísticos de natureza morfossintática e lexical. Podemos ter um texto de uma só palavra, por exemplo, uma placa de trânsito na cancela do pedágio:



até um texto em vários tomos como uma enciclopédia. A extensão física não interfere na noção de texto em si. O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento.

Também defendemos que os textos operam basicamente em contextos comunicativos (seguindo nossa posição sociointerativa), o que os determina como língua em funcionamento. Mas isto pode conduzir à seguinte indagação: podemos distinguir entre um texto e um não-texto? Quando sabemos que um conjunto de enunciados não forma um texto?

Por um lado, diria que a indagação não procede e, por outro, diria que ela merece uma explicação mais demorada, pois deve ser muito bem entendida para não causar confusão.

Tomemos um exemplo: um catálogo telefônico é ou não um texto?

A resposta hoje poderia ser: sim, desde que seja lido por alguém que vive num contexto cultural em que o telefone é uma prática usual e sabe como operar com o catálogo. Portanto, segundo Beaugrande (1997: 13), podemos dizer:

“Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”.

Textualidade não é uma propriedade imanente a algum artefato lingüístico. Essa posição supõe pelo menos três aspectos:

- Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.
- Segundo: um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.
- Terceiro: a seqüência de elementos lingüísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.

Este último ponto merece um breve comentário: ele pode implicar que determinado artefato lingüístico possa ser um texto para alguém e não ser um

texto para outra pessoa. E assim estaríamos diante de um impasse que pode conduzir ao relativismo. Mas o certo é que dada configuração lingüística funciona como um texto quando consegue produzir efeitos de sentido, coerência etc., do contrário não é um texto. Assim, se uma configuração lingüística (o texto) não funciona como texto (realizando um gênero e um discurso) dentro de uma comunidade ou para determinadas pessoas, isso não é uma questão individual ou um problema de relativismo e sim de falhas no acesso à produção de sentido. Falamos aqui de texto como um evento que atualiza sentidos e não como uma entidade que porta sentidos na independência de seus leitores. Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos lingüísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação lingüística.

Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua. Veja-se o caso de alguém que viaja a algum país em que o sistema de trânsito utiliza-se de um formato discursivo que difere totalmente do que ele conhece em sua cultura. Serão sinais de trânsito para ele? É evidente que são, mas não funcionam como tal. Portanto, eles não são sinais de trânsito do ponto de vista discursivo e sim do ponto de vista apenas institucional. Se não domino determinada língua — por exemplo, o russo, e me encontro em território russo — e me defronto com textos em russo, eles não vão funcionar como textos para mim, pois não sei operar com eles. O domínio da língua é também uma condição da textualidade. Note-se que não nego que haja um texto, mas nego que ele opere como tal em condições de inacessibilidade.

Não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito.

Veja-se o caso destes dois textos:



Na página aqui reproduzida do *catálogo telefônico*, temos uma sequência muito interessante que é lida como um texto com caixas de seção (espécie de título de capítulo), cidade, empresa, assunto (tópico discursivo) e dados específicos para contato. Que a estrutura tenha uma forma telegráfica, isso é secundário. O certo é que temos condições de acesso à compreensão desse texto e o interpretamos sem maiores problemas. Não é o fato de um texto estar no formato de enunciados que o torna mais inteligível, mas sim que sua operação em condições sociais de uso seja acessível. As *listas* enquadram nesse princípio e exigem alto grau de conhecimentos prévios.

Veja-se aqui como o catálogo poderia ser entendido:

título da seção que
corresponde ao
título de capítulo →

Automóveis -
Acessórios - Lojas e Serviços

nome da empresa →

► Recife

← nome da cidade na qual
se encontra a empresa

ADOLFO EQUIPADORA

← descrição dos serviços
prestados pela empresa

PNEUS - SOM PARA AUTO
RODAS ESPORTIVAS ACESSÓRIO
REVESTIMENTO FUMÊ
Av. Bultrins, 345
fone/fax 3439 19 20

endereço da empresa →
telefone da empresa →

O mesmo fazemos com a listagem que vem à direita, onde lemos:

indicador de continuidade →

Outros estabelecimentos

cidade →

► Recife

Empresa →

endereço e telefone →

Adolfo Equipadora Ltda.
av. Gen. M. Arthur 1115 *3471 08 45
Autopeças Sérgio Henrique Ltda.
r. Caxambu 1770 3268 16 38

cidade →

► Olinda

empresa →

endereço e telefone →

Auto Center 2000 Ltda.
av. Gov. C. L. Cavalcante 695 3432 25 07
Auto Peças Tropicana Ltda.
av. Cel. F. Lundgren 999 3431 09 64

cidade →

► Jaboatão

empresa →

endereço e telefone →

Auto - Lata
r. Vasconcelos 52 3481 14 96
Doctor
estr. Batalha 1320 3462 24 30

Sabemos, por exemplo, que nossa cultura, nossa sociedade e rotina diária nos permitem inferir que a seqüência de números após um dado nome na lista telefônica é para ser digitada num dado aparelho eletrônico e não para a declamarmos em praça pública como uma fórmula mágica de encantamento. Também sabemos que o aparelho correspondente ao número chamado reagirá de uma dada maneira e esperamos que alguém produza algum tipo de resposta etc. etc. Por isso ninguém se espanta que ao digitar o número do telefone XYZ, fale uma pessoa cujo nome estava na lista após o número XYZ. O espantoso é quando isso não ocorre. Tanto assim, que logo dizemos: “Foi engano”.

Quem não vive numa cultura na qual a telefonia é uma rotina, não opera nem processa uma lista telefônica como um texto. Isto comprova que um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos. Não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive. Este aspecto não é secundário e recebe por parte da análise do discurso, por exemplo, grandes discussões. E também nós devemos ter cuidado com o uso da noção de *sujeito* e *indivíduo*, tal como já alertado acima. Não se trata de sujeitos individuais, voluntariosos, intencionais, mas sim de sujeitos históricos, sociais, integrados numa cultura e numa forma de vida. Isto vale para as mais prosaicas ações da vida diária, tal como digitar um número telefônico ou encontrar o nome de um amigo na lista de aprovados num concurso público.

1.10 Critérios de textualização: visão geral

Seguindo as posições tradicionais na lingüística de texto, podemos postular que um texto, enquanto unidade comunicativa, deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização (esquematização e figuração), já que ele não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma seqüência em qualquer ordem.

Os critérios da textualidade, tal como foram primeiramente definidos por Beaugrande/Dressler (1981), devem ser tomados com algumas ressalvas. Primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Alguns dos critérios são redundantes e se recobrem. Segundo, porque tal como já foi lembrado, não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação tex-

tual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo.

Como se verá agora, vamos analisar o texto como uma realidade e não uma virtualidade. Pois o texto não é apenas um sistema formal e sim uma realização lingüística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais.

Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente lingüísticos. Veja-se, por exemplo, um texto como a charge reproduzida abaixo em que temos apenas um ato de fala (verbalmente produzido) e uma seqüência de imagens em que elementos lingüísticos e não-lingüísticos interagem para produzir os efeitos desejados. Na realidade, o que aqui temos é um texto de humor que joga com aspectos referenciais e com conhecimentos prévios.

A interpretação do evento representado por esse texto deve levar em conta pelo menos o seguinte:

- o personagem em questão (no caso, José Serra, o Ministro da Saúde no ano de 2000);
- a visita desse Ministro a São Paulo e a agressão por ele sofrida com o lançamento de um ovo em seu rosto;
- o ato de lançar ovos, tomates ou tortas em personagens públicos como sinal de protesto não é uma ação individual, mas típica de culturas democráticas;
- a situação hilária foi produzida com a dubiedade da interpretação referencial que se produziu com um 'equivoco' referencial de efeitos específicos.



Este texto tem vários aspectos curiosos:

- a) não tem orações seqüenciadas
- b) não se restringe apenas ao uso da linguagem articulada
- c) serve-se de um sistema semiótico diferente do que o lingüístico (trata-se de um gênero *multimodal*, como todas as charges).

O ato de fala “*Joga a mãe!*” deveria ter funcionado como uma *ofensa*, contudo, um gaiato o interpretou ‘literalmente’ na sua função referencial direta e jogou uma galinha, supostamente a ‘mãe do ovo’. A interpretação pode variar, a depender de ser feita por você e eu (dois sujeitos que historicamente situados podemos dar boas gargalhadas) ou pelo próprio Ministro (sujeito historicamente situado num contexto institucional que pode execrar o autor da charge). Qual é a versão mais correta? Ambas seriam ‘autorizadas’ pelo texto, mesmo oferecendo representações cognitivas opostas (piada x insulto).

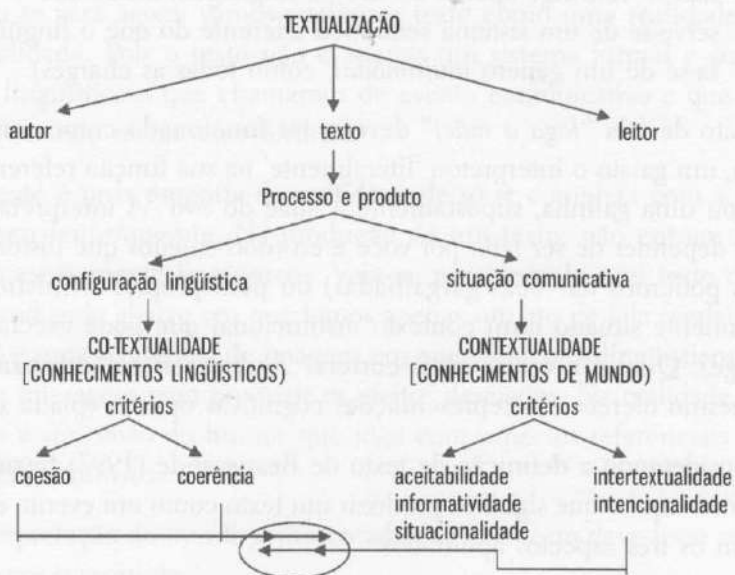
Considerando a definição de texto de Beaugrande (1997) trazida acima, percebemos aqui o que significa produzir um texto como um evento em que se articulam os três aspectos apontados:

1. aspectos lingüísticos (o ato de fala verbalmente produzido),
2. aspectos sociais (a situação sócio-histórica de Ministro de Fernando Henrique Cardoso) e
3. aspectos cognitivos (conhecimentos investidos).

Essa é a articulação multinível do texto. De modo geral, todos os textos articulam-se nesses três níveis. Isto significa que o autor e o leitor de um texto não estão isolados, seja no ato de produção ou de recepção.

Tendo em vista o que já se postulou em relação aos critérios da textualidade e considerando ainda os dois outros pontos do tripé conceitual indicados, *discurso* e *gênero*, pode-se montar o esquema que figura abaixo para explicitar as relações envolvidas particularmente na esquematização textual. Essas relações devem ser muito bem entendidas, pois não são estanques nem tão paralelas. Tudo aqui se imbrica numa relação muito estreita. Além disso, não há uma distinção entre um *dentro* e um *fora* do texto, pois isso seria ir contra toda a estratégia de textualização já desenvolvida até o presente e até mesmo contra a concepção de língua postulada. Não vamos aqui tratar dos aspectos relativos ao gênero nem ao discurso, mas eles devem ser considerados tal como expostos acima no item (1.9.). Resta ainda frisar que não se pode imaginar o texto como se tivesse um dentro (co-textualidade) e um fora (contextualidade), pois estes dois aspectos não se manifestam nessa perspectiva de observação.

O esquema a seguir deve dar uma idéia, mesmo que vaga, de como se distribuem os critérios gerais da textualidade.



Analisando esse esquema encontramos:

- (1) em primeiro lugar, os três grandes pilares da textualidade que são um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). Nosso interesse centra-se, aqui, no texto enquanto processo (um acontecimento) e não um produto acabado;
- (2) em segundo lugar, há dois lados a observar:
 - (a) o acesso cognitivo pelo aspecto mais estritamente lingüístico representado pelos critérios da co-textualidade (o intratexto), que exige por sua vez e de modo particular os conhecimentos lingüísticos e as regras envolvidos no sistema, bem como sua operacionalidade e
 - (b) o acesso cognitivo pelo aspecto contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico) exigindo mais especificamente conhecimentos de mundo e outros (sociointerativos);
- (3) em terceiro lugar, os critérios da textualização aqui dispostos em dois conjuntos, mas imbricados, como mostra a figura. Não esqueçamos que os sete critérios são contextuais (numa noção de contexto que não se fixe na distinção entre 'situação física e extratexto' versus 'situação intratextual'). Na realidade, devemos admitir uma noção de contexto mais rica, dinâmica e maleável como será discutido adiante e que envolve a historicidade.

O quadro acima propõe as sete condições da textualidade que, tal como lembrado, não constituem princípios de formação textual e sim critérios de acesso à produção de sentido. Esses sete critérios não têm todos o mesmo peso nem a mesma relevância. Além disso, não se distinguem de maneira tão clara como aparentam. Alguns são até mesmo redundantes. Também seria equivocado correlacionar esses critérios a alguma área da lingüística, tal como se tem feito em alguns momentos, como lembra o próprio Beaugrande (1997). Por exemplo, não é correto correlacionar a coesão com o nível morfossintático; nem a coerência com o nível semântico; nem a intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade com a pragmática; nem a informatividade com a relação tópico-comentário ou a intertextualidade com o estilo.

Um dos equívocos mais comuns na LT dos anos 1970 foi precisamente ter identificado o texto com uma frase ampliada (daí a noção da LT como uma teoria do *transfrástico*), quando, na realidade, o texto é uma unidade teoricamente nova e não apenas uma frase ampliada. Também não é uma simples sucessão de enunciados interligados. Já não se postula mais a idéia de que o texto seria “uma sucessão coesa e coerente de enunciados”.

É bom frisar de modo enfático que o uso da expressão ‘*critério*’, ao invés da expressão ‘*princípio*’ para a noção de ‘*critérios da textualidade*’, deve-se ao fato de não se admitir que esses aspectos da textualidade funcionem como ‘leis’ lingüísticas, já que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto. O texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não unidade lingüística.

Considerando o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero, os sete critérios da textualização mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos lingüísticos e conhecimentos de mundo (Beaugrande, 1997:15). Eles são muito mais critérios de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual.

Quando leio a lista telefônica como um texto que me informa um conjunto de dados, estou aplicando critérios gerais para textualizá-la, numa relação do mundo com a sociedade, e não busco uma textualidade imanente já realizada por esses critérios. A textualidade é o resultado de um processo de textualização. A textualidade é o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos em multinível e multissistemas.

Observe-se o caso de outros gêneros textuais similares ao *catálogo telefônico*, tais como os *dicionários*, as *enciclopédias* e todo o tipo de *listas* que

encontramos diariamente em jornais, revistas ou afixados em paredes de universidades, colégios e assim por diante. Um aluno lê uma lista de nomes na parede e busca sua nota do mesmo modo que lê um livro-texto, só que opera de maneira diferente para estabelecer as conexões, a fim de textualizar aquele artefato lingüístico e o faz com outros propósitos.

É claro que, para confeccionar uma *lista* capaz de ser processada como um texto, há certas condições a serem observadas, assim como para construir um *poema* ou produzir um *conto* ou uma *notícia* num jornal, um *anúncio publicitário* etc. Quem vai ao supermercado com uma *lista de compras* construiu aquela lista dentro de alguns critérios, não aleatoriamente.

Seguramente, nossa atividade lingüística com um evento tal como um *anúncio publicitário* deverá ser diferente daquela que praticamos com uma *receita de cozinha* ou uma *ata de uma reunião* ou um *testamento*, mas isto se deve a uma prática que nos vem não especificamente do lado do sistema lingüístico e sim de nossa inserção na sociedade.

Estas últimas observações mostram que é relevante ter uma noção clara de como se estabelecem e desenham os gêneros textuais, já que o conjunto desses gêneros reflete uma das formas de organização da sociedade em que eles atuam (detalhes a este respeito na SEGUNDA PARTE deste curso)

Não há dúvida de que podemos nos deparar com artefatos lingüísticos incoerentes, não-informativos, incompreensíveis etc. Nesses casos, trata-se de inadequações, seja por parte de quem produziu aquele discurso ou de quem o recebeu, ou seja, o suposto texto não chegou a se transformar num evento discursivo comunicativamente relevante. Sabemos que isso ocorre com nossos universitários em sala de aula e não apenas com os alunos do ensino fundamental.

Produzimos textos por processos de textualização inadequados quando não conseguimos oferecer condições de acesso a algum sentido, seja por ausência de informações necessárias, ou por ausência de contextualização de dados ou então simplesmente por inobservância de restrições na linearização e violação de relações lógicas ou incompatibilidades informativas. Contudo, não convém confundir um texto de difícil compreensão com um texto impossível de ser compreendido. Às vezes, o que não entendo hoje entendo amanhã.

Ocorre, porém, que o aspecto lingüístico não opera sozinho e não pode encerrar em si todo o potencial de textualização. Este é o fato mais

importante nessa perspectiva teórica, pois se, por um lado, o texto não é um artefato autônomo, por outro, não é um ser num limbo sociocognitivo. É a isso que se referia Beaugrande (1997) quando afirmava que o grande problema da LT é providenciar a ponte entre o sistema virtual e o sistema real da língua.

Enquanto artefato estritamente lingüístico, o texto não passa de uma possibilidade cujas condições de realidade são o contributo de sua inserção na sociedade e no mundo. Isto equivale a substituir a metáfora do conduto, isto é a idéia de que o texto conduz os conteúdos, pela metáfora da lâmpada, isto é, a noção de que o texto contém as condições do processamento de conteúdos em contextos socialmente relevantes. Mais do que um transportador, o texto seria, nesse caso, um guia ou um holofote. Produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais. Este será o tema particular da TERCEIRA PARTE deste curso.

A partir deste ponto, serão oferecidos alguns elementos para uma melhor operacionalização dos critérios de textualização. Antes de iniciar o estudo desses fenômenos, gostaria de sugerir como leitura o trabalho de Irandé Antunes (2005), *Lutar com palavras: coesão e coerência*. Nessa obra, temos uma visão clara do fenômeno da coesão e coerência, bem como dos demais aspectos da textualidade, com inúmeros exemplos analisados. Em alguns momentos, nos ateremos a esses exemplos observando alguns funcionamentos da língua e do texto.

1.10.1. Coesão

Os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão seqüencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da co-textualidade, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade. Para muitos, a coesão é o critério mais importante da textualidade. São dessa opinião, sobretudo, aqueles que não distinguem entre coesão e coerência (cf. detalhes em Marcuschi, 1983 e Koch 2000).

Os processos de coesão dão conta da estruturação da seqüência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

Saliento que, tal como o faz a maioria dos autores em LT, distingo, com Beaugrande/Dressler (1981), entre coesão e coerência. Isto não significa, porém, que a coesão diga respeito a questões meramente sintáticas, já que esta distinção tem sua razão de ser em outros aspectos.

Para muitos estudiosos do texto, os mecanismos da coesão textual formam uma espécie de gramática do texto. Porém, a expressão gramática de texto é um tanto desnorteante, pois não podemos aplicar ao texto as noções usadas para a análise da frase. Se, por um lado, podemos realizar enunciados completos e explicá-los com gramáticas de frase, tomando-os independentemente, por outro lado, sabemos que vários enunciados corretamente construídos, quando postos em seqüência imediata, podem não formar uma seqüência aceitável. Isso quer dizer que um texto não é uma simples seqüência de frases bem-formadas. Essa seqüência deve preencher certos requisitos. A coesão é justamente a parte da LT que determina um subconjunto importante desses requisitos de seqüencialidade textual.

Há, pois, certos fenômenos sintáticos que se formam ou se dão na relação entre as sentenças (relações inter-sentenciais) que independem da correção individual de cada uma das sentenças em si. Esse tipo de dependência que se cria nas séries de seqüências a que chamamos textos vai permitir e exigir novos padrões frasais, de modo que as noções de corretude, incorretude e aceitabilidade, entre outras, têm que ser revistas.

Digamos, a título de hipótese, que uma 'gramática de texto' devesse seguir o mesmo sistema formal da montagem da 'gramática de frase'. Inicialmente, teríamos um símbolo T (para texto), como unidade hierárquica mais alta. Depois, baixaríamos para os constituintes restantes com um sistema mais ou menos assim, simplificando:

$$T \rightarrow (S_1, S_2, S_3 \dots S_n)$$

onde S seria uma sentença de modo que, tal como no modelo axiomático da gramática gerativo-transformacional, poderíamos seguir com especificações, regras e definições para a formação do sistema que "geraria" todos os textos de uma língua. Não resta dúvida de que uma proposta dessa natureza teria pelo menos duas objeções iniciais:

- (1) as regras necessárias para esse sistema seriam ou tão pobres, a ponto de não darem conta de T , ou tantas que beirariam um número infinito;

- (2) a boa formação do texto seria uma função determinada pela boa formação das sentenças e pela sua concatenação bem-formada, o que é, evidentemente, um absurdo.

No caso de (1), ocorreria uma supersimplificação do sistema de T ou uma supercomplexificação com a conseqüente impossibilidade operacional; em (2) a situação ficaria ainda mais exacerbada, na medida em que teríamos grande quantidade de textos aceitáveis como tal, mas não bem-formados de acordo com o sistema formal, como no caso dos textos “Brasil do B”, de Josias de Souza, e “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, tratados mais adiante.

Isso significa que os fatores concorrentes para a formação de texto são mais amplos que os para a sentença (S), sendo praticamente impossível oferecer a “gramática textual” de uma língua, pelo menos formalmente. Daí não ser o texto apenas uma extensão da frase.

É plausível, pois, postular que não se pode propor uma gramática de texto aceitando como modelo teórico para T, algo assim como o proposto para S na gramática gerativo-transformacional. Axiomatizar a competência textual é possível apenas como perspectiva teórica, mas impossível como realização de fato, o que não significa que não possamos oferecer teorias formais parciais para porções ou aspectos específicos de T. Contudo, a soma de todas as porções não formará uma teoria unificada geral.

Retornando agora ao problema das categorias textuais, podemos dizer que, assim como aqui são propostas, elas são intuitivamente fundamentadas na competência textual e na suposição da hipótese sociointerativa. A competência é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica por textos e não por unidades isoladas. Dessa competência fazem parte, obviamente, elementos que ultrapassam o domínio estritamente lingüístico e entram nos aspectos da realidade sociointerativa, tais como:

- conhecimentos pessoais e enciclopédicos;
- capacidade de memorização;
- domínio intuitivo de um aparato inferencial;
- partilhamento de conhecimentos circunstanciais;
- partilhamento de normas sociais;
- domínio de tecnologias de vários tipos,

e assim por diante.

A maior ou menor presença de cada um desses e outros fatores faz com que haja graus de dificuldades diversos na compreensão e mesmo produção de textos, de modo que “difícil” ou “fácil” são gradações variáveis para um mesmo texto e elas se devem não apenas a fatores estritamente linguísticos.

Nessa perspectiva, as categorias textuais devem abranger tanto os aspectos sintáticos como os semânticos e pragmáticos, já que o texto deve ser visto como uma seqüência de atos enunciativos (escritos ou falados) e não uma seqüência de frases de algum modo coesas. Nesse sentido, a coesão explícita não é uma condição necessária para a textualidade. Veja-se abaixo o caso de um *artigo de fundo* de Josias de Souza para a *Folha de S.Paulo*. Como se observa, não há verbos no texto e, no máximo, temos ali nomes, adjetivos e advérbios. A coesão superficial ligando um elemento ao outro linearmente inexistente. Mas isto não é um entrave à compreensão. É claro que nem todos os que lêem este texto vão entender da mesma maneira e talvez alguns menos informados possam até entender muito pouco.

É interessante notar que nesse texto não há praticamente enunciados explicitados nem verbos ou qualquer outro elemento que faça uma ligação entre os itens. Há sempre um sintagma que opera como um enquadre de “*espaços mentais*”, na terminologia de Fauconnier (1994), permitindo assim uma “*mesclagem conceitual*” na linha do pretendido. Vejam-se os inícios de cada parágrafo:

- Brasil bacharel
- Brasil Biafra
- Brasil Bélgica
- Brasil bordel
- Brasil benemerente
- Brasil Baixada
- Brasil benfazejo

Folha de S.Paulo, quinta-feira, 15 de junho de 2000

JOSIAS DE SOUZA

Brasil do B

BRASÍLIA - Brasil bacharel. Biografia bordada, brilhante. Bom berço. Bambambã. Bico bacana, boquirroto. Bastante blabláblá. Baita barulho. Bobagem, besteira, blefe. Batente banho-maria. Bússola biruta. Baqueta bêbada.

Brasil Biafra. Breu. Barbárie boçal. Barraco barrento. Barata. Bacilo. Bactéria. Bebê buchudo, borocoxô. Bolso banido. Boca banguela. Barriga baldia. Barbeiragem. Bastaria bóia, baião-de-dois.

Brasil Bélgica. Brancura. Black-tie. Badalação brega. Boa brisa. Bens. Banquetes. Brindes. Brilho besta. Bonança bifocal. BMW: blindagem. Bolsa balofa: babau, baby.

Brasil bordel. Bancadas bandoleiras, buscando boquinhas, brechas, benesses. Bruma, biombo, bastidor barato. Balcão. Barganha. Bazar. Banda bandida. Bando bandalho. Baiano. Barbalho. Briga besta. Bagunça.

Brasil benemerente. Bonança Brasília bondosa. Banqueiro bajulado, beneficiado, bafejado. Bancarrota brecada. Balancete burlado. Bem-bom. Boca-livre. Brioche, bom-bocado. Bilheteria, borderô.

Brasil Baixada. Borrasca. Barro. Buraqueira. Boteco. Bagulho. Birita. Bília. Bochincho. Bebedeira. Bofete. Bordoada. Berro. Bololô. Bafafá. Bazuca. Baioneta. Bala. Banguê-banguê. Blitz. Bloqueio. Boletim. Bíblia. Bispo. Beato. Benzedeira.

Brasil benfazejo. Boleiro. Bate-bola. Bossa. Balangandã. Balacobaco. Boêmia. Barzinho. Bumbo. Batucada. Balancê. Bole-bole. Beleza beijola. Beldade. Biquíni. Bumbum buliçoso. Boazuda. Beijo. Beliscão.

Balada boba, burlesca. Basta*.

Com isto, entram na análise do texto tanto as condições gerais dos interlocutores como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que eles são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

Em suma, o que se pode fornecer são condições de acesso e não condições de boa formação textual. Assim, segundo muito bem frisa Ursula Oomen, “a análise textual não pode consistir num alargamento linear de análises gramaticais a objetos de investigação mais amplos, tais como textos”. Na verdade, prossigue ela,

as passagens da frase para o texto, dentro de uma análise estruturalista, pressuporiam que a relação da frase com o texto pudesse ser comparada com a relação da frase com morfemas, de morfemas com fonemas. Observações empíricas indicam, porém, que as frases não constituem textos no mesmo sentido em que grupos de morfemas podem ser tomados como constituintes de frases.

Daí surge um dilema para as análises de texto: se, por um lado, os textos são produções lingüísticas, por outro, não podem ser analisados simplesmente pela extensão das categorias gramaticais para a frase, pois elas são uma ocorrência comunicativa no contexto de uso. Levado ao extremo, isso resultaria na tese de

Agradeço a Véronique Dahlet a indicação deste exemplo usado na tese de livre-docência sobre *pontuação* (USP, julho de 2004).

que cada texto teria sua gramática se quiséssemos dar a gramática do texto. De certo modo, essa tese é correta, pelo menos no sentido de que cada gênero textual tem uma forma de realização própria, de maneira que a textualidade de um poema e a de uma carta comercial observam princípios constitutivos diversos.

Mas a suposta gramática *genérico-textual* teria muito menos a ver com a coesão do que com outros aspectos, já que os gêneros textuais, como se verá, não se constituem com base apenas em características lingüísticas e sim em características sociocomunicativas e constituiriam muito mais uma *gramática social*. Portanto, embora seja tida como um princípio constitutivo do texto, a coesão superficial não é nem suficiente nem necessária para a textualidade, aspecto no qual discordo de Halliday/Hasan, que a julgam necessária.

A coesão sempre foi vista como um fenômeno da superfície do texto. Seria algo assim como a sintaxe textual. Hoje se sabe que isso não é correto. Segundo acertadamente observa Koch (1989), tem-se visto classicamente dois tipos de coesividade, tal como frisado no início deste item:

- a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos)
- a conexão seqüencial (realizada mais por elementos conectivos).

Estes foram sempre tidos como critérios constitutivos da textualidade. Para muitos, a coesão é o critério mais importante da textualidade. Contudo, sabe-se que a coesão não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade. Isto pode ser visto no caso do texto de Josias de Souza, “Brasil do B”, e também no caso do texto de Ricardo Ramos, “Circuito fechado”, do qual trazemos um trecho abaixo.

O texto de Ricardo Ramos, superficialmente visto, não apresenta retomadas explícitas entre a seqüência das sentenças. Se a estrutura do mapeamento devesse obedecer aos princípios de que as sentenças denotam fatos e seqüências de sentenças denotam seqüências de fatos, o texto de Ricardo Ramos só reuniria fatos isolados e não formaria uma seqüência contínua nem exibiria textura (textualidade) para ser chamado de texto. Segundo Halliday/Hasan (1976), seria um não-texto. Ele é todo segmentado e sem uma continuidade superficial. Mas isto não impede que funcione como um texto perfeitamente inteligível.

CIRCUITO FECHADO

Ricardo Ramos

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. (...)

Dentes, cabelos, um pouco do ouvido esquerdo e da visão. A memória intermediária, não a de muito longe nem a de ontem. Parentes, amigos, por morte, distância, desvio. Livros, de empréstimo, esquecimento e mudança. Mulheres também, com os seus temas. (...)

Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês não, fica para o outro. (...)

Ter, haver. Uma sombra no chão, um seguro que se desvalorizou, uma gaiola de passarinhos. Uma cicatriz de operação na barriga e mais cinco invisíveis, que doem quando chove. Uma lâmpada de cabeceira, um cachorro vermelho, uma colcha e os seus retalhos. Um envelope com fotografias, não aquele álbum. (...)

FONTE: *Os melhores contos brasileiros de 1973*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974, pp. 169-175.

É óbvio que neste caso não temos a ver com o exemplar mais comum de texto, mas ele deve ser explicado e abrangido, assim como qualquer outro. Representa um caso quase extremo, bem diverso, por exemplo, do que ocorre no texto de Rubem Machado, “Porque é domingo”, que aparece em seguida. Este tem sua coerência fornecida por fatores diferentes que o de Ricardo Ramos. No caso do texto de Ricardo Ramos, o título não permite que façamos uma relação de fatos e estabeleçamos um *continuum* de sentido. Os enquadres são aqui feitos e nós compreendemos este texto porque ele descreve cenas que nos são familiares em nosso dia-a-dia.

O texto exige domínio de situações como, por exemplo, na seqüência seguinte que seguramente não encadeia situações uma na outra, mas situações bem diversas:

Muito prazer. Por favor, quer ver meu saldo? Acho que sim (...) “Muito prazer”

A atividade a que “*muito prazer*” se refere não antecede a atividade representada pelo pedido “*Por favor, quer ver meu saldo?*” e o enunciado que lhe segue, ou seja, “*Acho que sim*”, não é uma resposta àquela solicitação. As três unidades dessa seqüência fazem parte de três momentos temporais e de três domínios experienciais diversos, mas nós operamos a seqüência como um *continuum* textual a partir de uma competência mais ampla que a competên-

cia puramente lingüística. É particularmente notável, neste caso, que hoje já não exista mais a situação lembrada, pois consulta a saldo em banco é totalmente automatizada em caixas eletrônicos que podem ser acessados na rua, em supermercados ou nos próprios bancos.

O texto de Ricardo Ramos é uma prova de que a coesão superficial do texto não é necessária para a textualidade. Contudo, isto não significa que ela seja irrelevante. Note-se que, no caso de um texto assim, há um imenso investimento de conhecimentos partilhados que supre a ausência de outros critérios. Aqui a coesão é inferida a partir da coerência. Este não é um texto de configuração prototípica e certamente, em sala de aula, ele seria severamente corrigido e receberia nota baixa.

Vejam os casos de outros textos que, ao contrário do de Ricardo Ramos, não tem pontuação alguma:

PORQUE É DOMINGO

Rubem Machado

Levantou tarde com vagar e simulacro de sorriso examinou os dentes no espelho do banheiro e tirando o carro para a frente da casa lavou-o tendo para isso vestido o short e tomou um chuveiro e fez barba e pôs sapato sem meia camisa esporte fora das calças e bebeu caipirinha discutindo futebol no bar da esquina e comprou uma garrafa de vinho três guaranás e comeu demais no almoço e folheou o grosso jornal pensando é só desgraça no mundo e bocejou diversas vezes e cochilou e acabou indo deitar no quarto e acordou às quatro horas com preguiça pensando vou visitar o Ari ele não vai estar mas vou assim mesmo e pegou as chaves do carro e disse à mulher vou dar uma volta e rodou no *volks* por ruas discretas cheias de sol o rádio ligado no futebol e batucada na casa do Ari não tinha ninguém pensou então vou até o Paulinho e foi mesmo e por sorte o Paulinho estava em casa de chinelo casaco de pijama veio até o portão e ele não quis entrar e gozou com a cara do Paulinho o teu time não é de nada está empatando logo com o lanterninha e girava as chaves do carro no dedo e o Paulinho disse o jogo ainda não acabou e ele contou pro Paulinho que estava comendo a secretária e o Paulinho despeitado só deu um sorriso amarelo e depois o Paulinho disse que descobriu que o Carlinhos rouba no jogo de buraco e que não joga mais com aquele cara e insistiu para que entrasse e ele agradeceu já ia andando e abanou de dentro do carro e voltou pra casa antes botou gasolina no posto e disse pra mulher que tinha ido nas casas do Ari e do Paulinho e ela perguntou se ele queria café e ele disse que não e perguntou a ela se já tinha começado o programa de televisão e enquanto sentava na poltrona e via comeu um pedaço de pudim e a mulher quebrou um copo na cozinha e ele gritou o que quebrou aí dentro e deu um arroteo e quando o programa já estava quase no fim a mulher disse que queria sair ele levantou e foi trocar de roupa e foi ao cinema com a mulher e o filme era com a Sophia Loren e era colorido e eles gostaram e quando voltaram para casa viram ainda um pouco mais de televisão e começaram os dois a bocejar e ele escovou os dentes e fechou a casa e deu corda no despertador e foram dormir já um pouco tarde, porque é domingo.

FONT: Rubem MACHADO. *Jacarês ao sol*. São Paulo: Ática, 1976. Citado a partir de J. W. Geraldi. *Portas de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, pp. 186-187.)

O texto de Rubem Machado tem uma realização superficial oposta à do texto de Ricardo Ramos e não apresenta pontuação nem divisão em parágrafos. Nós temos que dividi-lo e proceder a um tipo de pontuação que se expressa sobretudo numa prosódia. Mas pode haver divergências entre os diversos leitores quando lêem este texto. Nem todos vão segmentá-lo da mesma maneira. Isto comprova também a tese de Véronique Dahlet (2004) de que a pontuação é principalmente um fenômeno discursivo e textual e não um fenômeno gramatical.

Muito diferente e, de início, sem uma proposta de sentido clara com um princípio comunicativo unificador é o texto seguinte:

Uma bomba destrói o altar onde o Papa ia rezar uma missa. A Argentina teme um novo golpe. O PTB recebe convite para integrar o Governo a nível de Ministério. O BNH dá toda atenção aos mutuários oferecendo-lhes alternativas. Santos e Flamengo resolvem a primeira etapa. Brizola tem a preferência do povo em eleições diretas. Essas foram algumas das notícias que li no jornal de hoje.

FONTE: DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 22/10/1983

Aqui, a textualidade não se dá no nível da coesão e sim no nível da coerência metafrástica, tratando-se de uma metatematização efetivada retroativamente com a sentença final que recupera a unidade. Esse texto foi montado com uma série de manchetes de notícias do *Diário de Pernambuco*.

No segmento lingüístico a seguir, no entanto, há um seqüenciamento coesivo de fatos que permanecem isolados e, com isso, ele não tem condição de formar uma textura, o que prova que se a coesão não é condição necessária também não é suficiente.

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da Relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimiana dá conta desse fenômeno.

Em princípio, aqui não temos um texto, já que essa seqüência de enunciados não tem efeito comunicativo, apesar de evidenciar uma coesão relativamente forte no encadeamento das frases. Contudo, as relações de sentido não progredem nem as unificam. Não se pode negar que cada enunciado é bem formado e que cada um deles tem algum sentido, mas o conjunto não forma uma unidade significativa²².

22. Nesse momento, não entro em questões mais complicadas como, por exemplo, saber se os poemas concretos, os textos surrealistas e algumas obras literárias aparentemente absurdas são ou não

De modo geral, podemos dizer, com Koch (1989: 19), que “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. É desejável que ela apareça como facilitador da compreensão e da produção de sentido.

Seguindo a sugestão de Halliday/Hasan (1976) (com a ressalva de que esses autores têm visão muito diversa daquela aqui defendida a respeito da coesão e coerência), podemos distinguir cinco grandes mecanismos de coesão:

1. Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa)
2. Substituição (nominal, verbal, frasal)
3. Elipse (nominal, verbal, frasal)
4. Conjunção (aditiva, adversativa etc.)
5. Coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação etc.)

Um esclarecimento desses mecanismos pode ser melhor obtido se consideramos as estratégias específicas da sua realização textual dentro de uma distribuição um pouco diversa daquela feita por Halliday/Hasan com as noções de coesão referencial e coesão seqüencial que as abordagens a seguir distinguem e que vem sendo proposta aqui.

Um desses mecanismos diz respeito à organização tida como referencial, baseada, sobretudo, em aspectos ligados à significação ou à referência. O outro funda-se na organização seqüencial em que a referência não é central. Essa dupla distinção foi estabelecida com clareza por Koch (1989: 27) da seguinte maneira:

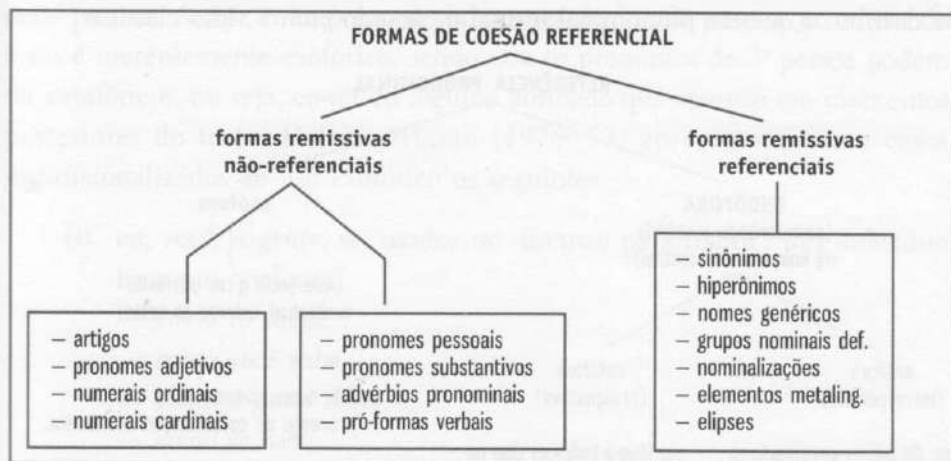
Tomando por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, proponho que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial (referenciação, remissão) e a coesão seqüencial (seqüenciação).

Vejamos alguns detalhes das estratégias que dizem respeito ao mecanismo da coesão referencial que foi assim definida por Koch (1989: 30):

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva, e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.

textos e que condições estão preenchendo para funcionar. Na realidade, ali temos uma questão mais complexa e tudo indica que com a noção de gênero e com a proposta de sentido pretendida dentro de um enquadre sociocultural específico e historicamente surgido, pode-se admitir que sejam textos e funcionem, embora para um número seguramente reduzido de leitores muito bem iniciados nessa literatura.

Para uma visão geral dessas *estratégias de organização referencial* dentro do texto, observemos a seguir um quadro das principais formas que operam nesse esquema que, posteriormente serão detidamente trabalhadas.



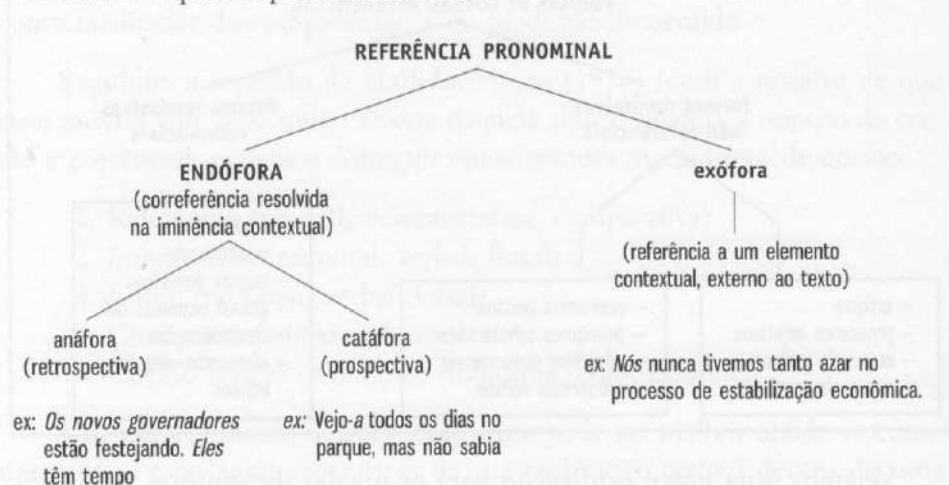
Vejamus uma breve explicação para as noções de <formas remissivas referenciais> e <formas remissivas não-referenciais> que operam nas relações da coesão referencial. A noção de *formas remissivas* diz respeito ao fato de uma forma remeter a outra e, nesse caso, todas as anáforas preenchem o requisito. Mas algumas dessas formas são referenciais e outras não, o que à primeira vista parece um contra-senso. Isto diz respeito à natureza do elemento formal que é usado para fazer a ligação anafórica e não ao seu funcionamento.

Estes dois conjuntos podem ser assim explicitados:

1. formas remissivas referenciais: são todos os elementos lingüísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. Entre essas formas, temos os sinônimos, os grupos nominais definidos etc. São formas com algum tipo de referência virtual própria. Em semântica, diríamos que se trata de itens lexicais plenos;
2. formas remissivas não-referenciais: trata-se de formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente), tais como os artigos e os pronomes. Eles podem de maneira mais clara co-referir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Ou então referir algo por analogia, associação etc. Estas formas podem ser presas como no caso dos artigos ou então livres como no caso dos pronomes pessoais.

Vejamus brevemente alguns aspectos relativos aos processos de referenciação considerando a teoria clássica de Halliday a esse respeito.

Referência pronominal: é provável que o estudo dos fenômenos pronominais no texto seja o mais desenvolvido até hoje, pois o pronome é um fenômeno central como fator de organização textual. Vejamos, no esquema abaixo, como se distribui a questão pronominal textual de acordo com a visão clássica.



As pronominalizações ou pró-formas pronominais são casos de substituição mínima, ou seja, a remissão não se baseia em quase nenhuma característica semântica do item substitutivo, pois ele não é referencial em si mesmo e tem apenas uma relação morfossintática com o item ou estrutura que refere. Os pronomes, por formarem a classe mais genérica dos nomes, são minimamente marcados do ponto de vista semântico (não vamos aqui tratar das anáforas indiretas, associativas, analógicas, metonímicas etc. que se fundam em princípios cognitivos mais complexos). Vejamos algo sobre a referenciação *exofórica* e *endofórica*:

(a) A exófora, da qual pouco nos ocuparemos aqui, diz respeito a elementos que, na falta de uma expressão melhor, chamamos de 'externos ao texto' e recuperáveis na situação diretamente (particularmente na oralidade) ou por aspectos cognitivos, conhecimentos partilhados etc., mas não pela via de expressões co-referentes 'dentro do texto'²³. Em geral, o uso de pronomes nas 1ª e 2ª pessoas no início do texto é de natureza inerentemente exofórica. A exófora comprova a reciprocidade da interação entre o uso da linguagem e a situação desse uso, que atualiza as estratégias de recepção. A referência exofórica de

23. Volto a insistir que a idéia de um dentro e um fora do texto é algo de grande complexidade e não se deve abusar dessas expressões. Elas têm a mera função heurística de lembrar que a solução referencial se dá em relações intra-textuais (muitas vezes com o concurso de aspectos cognitivos) ou em relações do texto com os enquadres externos.

pró-formas aplica-se à recuperação de entidades situadas fora do texto e não diretamente nele. A exófora depende do contexto. Geralmente é determinada pelos pronomes de 1ª e 2ª pessoas. E por possessivos que correspondem a essas pessoas. Assim, o emprego de pronomes de 1ª e 2ª pessoas no início do texto é inerentemente exofórico, sendo que os pronomes de 3ª pessoa podem ser catafóricos, ou seja, co-referir alguma entidade que aparece em momentos posteriores do texto. Halliday/Hasan (1976: 53) apresentam como casos institucionalizados de uso exofórico os seguintes:

- (i) *eu, você, a gente, se*: usados no discurso para referir “um indivíduo humano qualquer”
 - *como tu sabes...*
 - *como você sabe...*
 - *como a gente sabe...*
 - *como se sabe...*
- (ii) *nós* em usos em que o falante subsume, além de si, todos os outros:
 - *Nós não podemos esquecer que...*
- (iii) *eles* para indicar pessoas “não especificadas”:
 - *Eles devem saber quem foi fazer compras hoje.*

(b) A endófora é um tipo de pronominalização textual e faz referência a entidades recobráveis no ‘interior do texto’. Neste conjunto temos dois subtipos:

- (i) a *anáfora* que refere entidades já introduzidas e vem depois das expressões co-referidas (ou não);
- (ii) a *catáfora*, que refere entidades projetivamente, de modo que sua ocorrência se dá antes da expressão co-referida (ou não).

Embora as definições sejam claras e não haja como confundi-las, a realização textual da pronominalização é problemática. Muitas vezes, cria ambigüidades, principalmente quando há várias probabilidades de referenciação. O exagero no uso da pronominalização num texto leva a uma progressiva diminuição da informação e a uma dificuldade crescente de processamento cognitivo.

Os textos orais costumam ter um maior número de formas pronominais, mas aí elas assumem uma relação situacional e não confundem o interlocutor. Os textos orais são altamente dêiticos, ou seja, estruturam-se indexicalmente, já que a situação concreta não exige que se transfira para o texto o universo em que a informação atual está se processando. Daí também o grau maior da complexidade co-referencial no texto escrito, onde o universo de processamento deve ir sendo paulatinamente construído.

Para se ter uma idéia da dificuldade de distinguir entre anáfora e catáfora, tome-se aqui o texto “A vela ao diabo” extraído de *Tutaméia*, de Guimarães Rosa. O primeiro enunciado é:

“*Esse problema era possível*”.

Trata-se aí de uma anáfora ou de uma catáfora? Refere-se ao problema enunciado na indagação posta logo após o título:

“*E se as unhas roessem os meninos?*”,

ou algo que vem posteriormente no texto e é identificado como

“*o problema*”?

Na realidade, cumprindo as funções que o texto literário geralmente tem, Guimarães Rosa abriu aí uma série de expectativas numa pluridimensão de sentidos. Não nos compete decidir qual deles prevalece.

A VELA AO DIABO

E se as unhas roessem os meninos?

ESTÓRIA IMEMORADA.

Esse problema era possível. Teresinho inquietou-se, trás orelha saltando-lhe pulga irritante. Via espaçarem-se, e menos meigas, as cartas da nôiva, Zídica, ameninhamente ficada em São Luís. As mulheres, sóis de enganar... Teresinho clamou, queixou-se — já as coisas rabiscavam-se. Ele queria a profusão. Desamor, enfado, inconstância, de tudo culpava a ela, que não estava mais em seu conhecer. Tremefez-se de perdê-la.

Embora, em lógico rigor, motivo para tanto não houvesse ou houvesse, andara da incerteza à ânsia, num dolorir-se, voluntário da insônia. Até bebeu; só não sendo a situaçãozinha solúvel no álcool. Amava-a com toda a fraqueza de seu coração. Saiu-se para providência.

A de que se lembrou: novena, heróica. Devia, cada manhã, em igreja, acender vela e de joelhos ardê-la, a algum, o mesmo, santo — que não podia saber nem ver qual, para o bom efeito. O método moveria Deus, ao som de sua paixão, por mirificácia — dedo no botão, mão na manivela — segurando-lhe com Zídica o futuro.

Sem pejo ou vacilar, começou, rezando errado o padre-nosso, porém afirmadamente, pio, tirteso. Entrava nessa fé, como o grande arcanjo Miguel revoa três vezes na Bíblia. Havia-de.

la conseguindo, e reanimava-se; nada pula mais que a esperança. Difícil — pueris humanos somos — era não olhar nem conhecer o seu Santo. Na hora, sim, pensava em Zídica; vezes, outrossim, pensasse um risquinho em Dlena.

No terceiro dia, retombou, entretanto, coração em farpa de seta, odiando janelas e paredes. São Luís não lhe mandara carta. Quem sabe, cismou, vela e ajoelhar-se, só, não dessem -

razoável sendo também uma de-mão, ajudar com o agir, aliar recursos? Deus é curvo e lento. E ocorreu-lhe Dlena

fonte: Guimarães Rosa. *Tutaméia – Terceiras estórias*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

Caso diverso é o do texto de Rachel de Queiroz, que inicia assim: “*Isto é uma história velha*”, e se refere, evidentemente, ao texto completo e não a alguma entidade específica: trata-se de uma catáfora que tem por referente o texto completo, pronominalizando-o.

OS REVOLTOSOS

RACHEL DE QUEIROZ

Isto é uma história velha, passou-se lá por 1926. O país andava numa situação política tão complicada quanto a de agora. Não, minto. Tanto não. Era um complicado diferente, mais visível, mais à flor da pele. Havia gente de armas na mão, contudo não era assim por conflito pessoal e ideológico, irredutível como agora. Era mais uma pequena questão de princípios, de interpretação dentro de uma mesma ideologia – todos se diziam igualmente democráticos, nenhum dos combatentes disputava sobre a questão social (e o que mais tarde optou pelo marxismo – L. C. Prestes, saiu da briga e foi para a Rússia). Ademais, o povo em geral, embora não se pronunciasse abertamente, por medo de represálias do Governo ou descrença nas possibilidades da luta, o povo de coração estava os chamados “revoltosos”, seduzido pela legenda e bravura dos jovens tenentes – os feitos dos dois 5 de Julho, a imolação dos 18 de Copacabana.

Acima de tudo, aquela marcha épica da Coluna Prestes pelos fundões ignorados do Brasil falava às imaginações e suscitava os mais ardentes entusiasmos. Creio mesmo que feito nenhum, na história nacional, tocara tanto o coração do povo. Os moços “generais e coronéis” (...).

A questão fica muito mais complexa quando observamos textos como o da publicidade da motocicleta YAMAHA na página seguinte.

Aqui, o enunciado inicial tem duas formas pronominais seguidas: “Você o observa de longe”. “Você” é, evidentemente, exofórico, mas aquele “o” é uma anáfora ou uma catáfora? Referindo-se ao título que vem no início, “*Cavalo Selvagem*”, tudo indica tratar-se de uma anáfora que retoma aquela expressão. No entanto, de um ponto de vista cognitivo, entra a questão da coerência textual, como processamento de relações mapeadas por nossos conhecimentos de mundo, em que se produzem os sentidos.

Outra observação geral relevante nesse caso é a indagação de se as pronominalizações sempre referem elementos da estrutura superficial do texto e



Cavalo selvagem

Você o observa de longe. Ele é preto. Seu porte robusto revela potência e coragem fora do comum. Sua cor brilha ao sol enquanto, ágil, ele corre pelos campos com elegância e determinação. Não há obstáculos para ele. Ele vai onde lhe der na cabeça. O mundo é todinho dele. Você sente um secreto desejo de domá-lo. E tem certeza disso quando vê que ele tem uma marca gravada: Yamaha DT 180 Trail.

DT 180 TRAIL BLACK **YAMAHA**
O seu jeito de ir.

nunca entidades não recobráveis nessa estrutura. Hoje, os estudos acerca da referenciação trazem muitas idéias novas a este respeito que nos dão outra visão da textualização. Veja-se a este respeito a exposição de Ingedore Koch (2002) em sua já citada obra *Desvendando os segredos do texto*. Todos os gramáticos e

as teorias textuais sempre exigiram relações explícitas dos pronomes com a superfície textual. No entanto seqüências como (a) e (b) abaixo são freqüentes:

(a) *André é órfão. Ele os amava muito.*

(b) *João é um excelente filatelista. Ele os coleciona com o maior carinho.*

A forma pronominal “os” refere, em ambos os casos, elementos não recobráveis na estrutura de superfície e por isso é tida como gramaticalmente incorreta. Podemos, no entanto, imaginar a forma “os” como referindo entidades aí subentendidas. Existem casos em que a co-referencialidade se dá por um processo elíptico que realiza uma espécie de argumentação entimêmica²⁴, que se resolve por subentendidos proposicionais. Mas o certo é que as gramáticas contemplam esse caso como uma “concordância ideológica”, tecnicamente chamada de silepse. Este é o caso do exemplo seguinte:

— *O povo descia a ladeira em procissão para a Igreja. Eles suavam no calor intenso.*

O item “povo” contém em si um plural, ou seja, muitas pessoas que são referidas pelo *eles*. Algo semelhante pode-se ver neste exemplo:

— *Ontem Pedro esperava pescar um peixe. Hoje ele quer comê-lo.*

Aí a forma pronominal “-lo” refere um peixe pescado de fato, mas não proposto na estrutura superficial. Sintaticamente apenas, isto não deveria ser possível, mas, cognitivamente, há uma estrutura inferencial elipticamente processada que permite tal construção. Se tomarmos a elipse como substituição pela forma zero, então a anáfora, no caso acima, substitui um lugar vazio que por sua vez é o substituto de algo anterior. Trata-se do mesmo caso como em:

— *Max não comprou um ovo, mas Maria sim e ele era podre.*

A elipse remete a uma entidade que havia sido negada e com isto afirma-a, possibilitando o processo anafórico, mas não se trata de uma co-referência, pois o ovo que Max não comprou não é o ovo que Maria comprou.

A catáfora, por sua vez, é uma forma pronominal com a característica essencial de evocar uma entidade antes de introduzi-la. É um elemento

24. **Entimema** é um tipo de raciocínio de caráter eminentemente retórico no qual uma premissa fica apenas subentendida e deve ser inferida a partir da conclusão. E é justamente essa a assertiva que se deseja que o outro leve em consideração. Por exemplo: “*Se amor matasse, eu estaria morto*”. Deseja que o outro infira: “Estou amando”.

pronominal que depois, no decorrer do discurso, será recuperado com um referente. Tem um uso relativamente baixo na fala, sendo mais característico da escrita. Uma das hipóteses para tanto é que na fala teríamos uma dificuldade maior de usar (entender) um pronome antes de pronunciar o nome por ele referido.

A anáfora com antecedente explícito na superfície textual é fundamentalmente gerada por algum tipo de relação entre dois constituintes oracionais e é resolvida por uma relação de um antecedente com um conseqüente. Assim, dado certo elemento textual x num ponto (que pode ser um item lexical ou um sintagma e até uma oração), a anáfora a noutro ponto teria aquele x como seu antecedente. Isto significa que para uma anáfora com antecedente explícito sempre é possível identificar, na superfície textual, algum elemento que lhe corresponde. No geral, a anáfora não apresenta problemas para sua interpretação ou compreensão, pois ela apresenta congruências com marcas de vários tipos. A resolução da anáfora, por obedecer a fatores diversos, pode apresentar certas saliências que levam à ambigüidade.

Segundo Pause (1984: 43), entre os critérios que auxiliam na resolução da congruência anafórica de um antecedente com um conseqüente explicitado no texto estariam os seguintes:

- (a) princípio da congruência morfológica: trata-se de uma relação de superfície muito marcada, na medida em que o elemento pronominal combina morfológicamente com seu antecedente, seja em gênero, número etc., ou congruência sintática pela configuração estrutural;
- (b) princípio da proximidade: se houver vários candidatos para uma anáfora, em geral o mais próximo assume o papel;
- (c) princípio da preferência pelo papel sintático: no caso de um sujeito, ou um objeto etc., a anáfora que ocupa o mesmo papel terá como antecedente o referente de papel similar;
- (d) princípio da preferência pela função temática: a anáfora teria como antecedente o elemento que ocupa o papel temático da frase anterior. Este princípio faz com que o princípio da proximidade nem sempre funcione;
- (e) princípio da preferência pelo antecedente de maior consistência textual: os tópicos discursivos estabelecem o elemento que num certo espaço textual mantém a linha coesiva de antecedentes e conseqüentes;
- (f) princípio da congruência cognitiva: que leva a se referir elementos cognitivamente relacionados, por exemplo, seres animados com se-

res animados, ações de certo tipo com ações do mesmo tipo etc. Aqui entram as questões relativas aos aspectos mais diretamente ligados a múltiplas possibilidades referenciais.

Pause (1984) observa que esses critérios não são absolutos e que vários deles podem aplicar-se ao mesmo tempo. Quanto mais critérios concorrerem para a determinação do antecedente, tanto mais fácil sua determinação. Também o peso de cada um desses critérios é diferenciado. Alguns, por exemplo, o da preferência da função temática, são particularmente fortes. Nesse caso, toma-se a noção de tema como uma noção sintática, ou seja, na relação tema-remata, da perspectiva funcionalista da frase. O seguinte exemplo de Pause (1984: 44) pode mostrar isso:

- (1) *Pelas 23.59 h apareceu no horizonte um objeto luminoso e grande voando em direção sul que deixava uma pista em ziguezague. Então, de repente, esse objeto mudou para o leste sendo que o traço por ele deixado assumiu a forma de uma foice. ...*

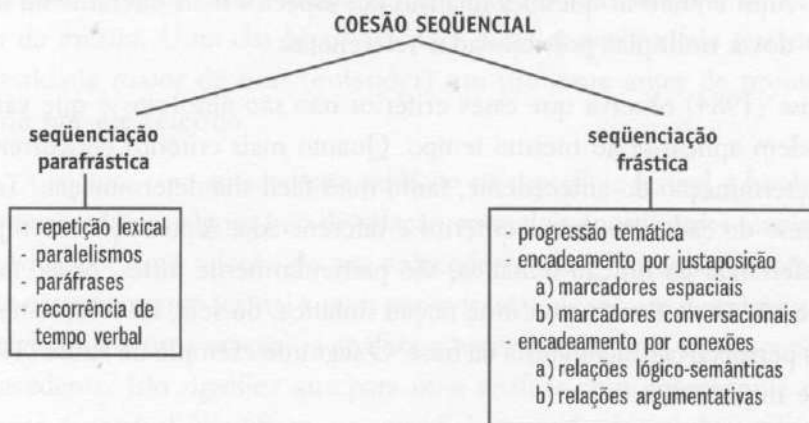
Para a solução da anáfora ele ter-se-ia dois candidatos neste caso:

- (a) *objeto luminoso*
(b) *leste.*

No entanto, o seu antecedente é tido como sendo “objeto”, embora “leste” esteja mais próximo. O papel temático do antecedente lhe confere um *status* especial. Os fatores ou princípios acima enunciados levam a postular que a reconstrução do antecedente para um elemento anafórico com antecedente explícito considera uma série de informações do tipo:

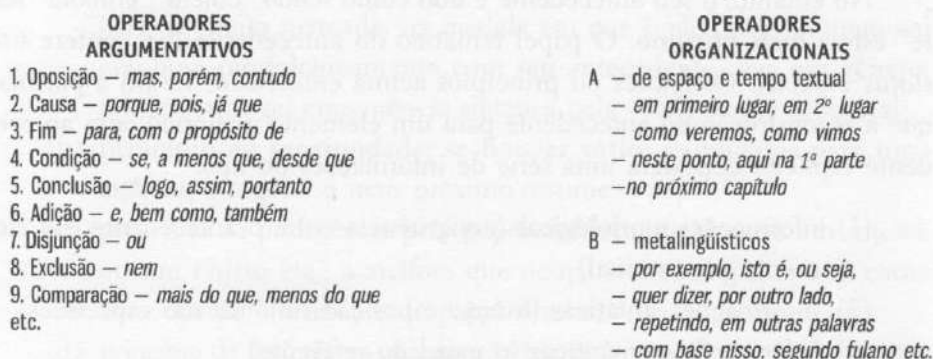
- (1) informações morfológicas (congruência entre o antecedente e o elemento pronominal)
- (2) informações sintáticas (função e posição sintática das expressões)
- (3) informações semânticas (o papel do referente)
- (4) informações temáticas (o tema de uma frase ou de um texto)
- (5) informações de conteúdo textual (o que já se informou sobre um referente pronominalizado)
- (6) informações lexicais (informações de sentido que o próprio lexema traz consigo)
- (7) informações enciclopédicas (conhecimentos do indivíduo, expectativas que uma informação traz consigo, inferências possíveis etc.)

Vejam agora o quadro da coesão seqüencial neste gráfico:



Como se sabe, este tipo de coesividade, muito trabalhado em sala de aula, funda-se de modo especial no estudo dos conectivos, mas ele é muito mais rico do que isso. Não vamos nos dedicar em detalhe a esse respeito. Vejamos apenas alguns desmembramentos para a seqüenciação conectiva que pode ser vista neste outro gráfico:

ESQUEMA DOS PROCESSOS DE COESÃO CONECTIVA



Não nos dedicaremos a uma exploração deste quadro, mas isso pode ser visto nos trabalhos aqui já citados de Ingedore Koch (1989).

Como se viu até aqui com algum detalhamento, os mecanismos da coesão dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as

peessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos lingüísticos.

Há, pois, certos fenômenos sintáticos que se formam ou se dão na relação entre os enunciados (relações inter-sentenciais) que independem da correção individual de cada um dos enunciados em si. Esse tipo de dependência que se cria nas séries de seqüências a que chamamos textos vai permitir e exigir novos padrões frasais, de modo que as próprias noções de corretude, incorretude e aceitabilidade, entre outras, têm que ser revistas.

A reflexão sobre coesividade não tem sido mais feita de maneira sistemática nos últimos estudos de LT porque este aspecto deu lugar aos trabalhos sobre os processos de referenciação, que passaram a representar a fusão dos processos de textualização.

1.10.2. Coerência

Para Beaugrande (1980: 19), a coerência subsume os procedimentos pelos quais os elementos do conhecimento são ativados, tais como a conexão conceitual. A coerência representa a análise do esforço para a continuidade da experiência humana. Isto significa que há uma distinção bastante clara entre a coesão como a *continuidade baseada na forma* e a coerência como a *continuidade baseada no sentido*. Trata-se de duas formas de observar a textualidade. São, a rigor, os dois aspectos que mais ocuparam os lingüistas de texto até hoje. Mas as posições a esse respeito têm mudado muito desde os anos 60 do século XX.

Na verdade, sabemos muitas coisas que não são ditas, mas que usamos na hora de interpretar um texto. Assim, por exemplo, é o caso da herança de propriedades que um elemento traz para dentro do texto quando ativado no conjunto das informações. Tenha-se em mente aqui os textos citados de Josias de Souza, "Brasil do B", e de Ricardo Ramos, "Circuito fechado", para entender melhor esse aspecto.

Suponhamos que um texto trate de uma narrativa sobre animais selvagens. É evidente que muitas propriedades dos animais selvagens e muitas de suas ações típicas não são aventadas no texto como tal, mas podem fazer parte integrante do conjunto de representações ativadas para organizar o sentido global do texto e sua coerência. Assim é que funciona a língua enquanto modelo para compreensão da realidade e organização dos sentidos. A língua não

é um depósito de conhecimentos, mas é um guia que permite elaborar caminhos cognitivos nas atividades lingüísticas.

Postula-se, aqui, que as relações que possibilitam a continuidade textual e semântico-cognitiva (coesividade e coerência) não se esgotam nas propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código. Isto exigirá uma noção de língua que ultrapasse esse patamar e siga o que já expusemos inicialmente sobre a questão. Embora tais relações léxico-gramaticais continuem cruciais, requerem-se, ainda, atividades lingüísticas, cognitivas e interacionais integradas e convergentes que permitam a construção de sentidos partilhados, ou pelo menos dêem pistas para seu acesso.

Veja-se o caso do poema que serve de epígrafe ao capítulo 10 de *Lutar com palavras*, livro de Iranê Antunes sobre a coesão textual²⁵, que trata da “coesão e coerência”. Eis a magnífica passagem:

Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz

Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...
(Autor anônimo)

Após introduzir esse poema, a autora se indaga, logo no início do capítulo:

Seria esse texto incoerente? É possível descobrir nele alguma ponta de sentido? Melhor dizendo, é possível recuperar alguma unidade de sentido ou de intenção? Serve para “dizer” alguma coisa? Se serve, como encarar o fato de as palavras estarem numa arrumação linear que resulta sem sentido? A porta sobe? A gente fecha a escada? A gente tira as orações e recita os sapatos? A gente desliga a cama e se deita na luz?

Não há dúvida de que o texto é coerente, mas em virtude de nossos conhecimentos e não em virtude do que está em sua imanência informacional.

Para Charolles (1983)²⁶, a coerência pode ser vista como “*um princípio da interpretação do discurso*” e das ações humanas de modo geral. Ela é o

25. Iranê Antunes (2005). *Lutar com palavras — coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 174.

26. Michel Charolles (1983). Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse. *Text* 3 (1983):71-97.

resultado de uma série de atos de enunciação que se encadeiam sucessivamente e que formam um conjunto compreensível como um todo. Para Charolles, somente uma análise de processos permite tratar a coerência. Seguramente, a coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor. E, nesse afã, o receptor segue as pistas (deixadas pelo autor nas operações de coesão textual) como primeiros indicadores interpretativos. De todo modo, a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas.

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras. (Para maiores detalhes, cf. Koch/Travaglia, 1989 e 1990; Marcuschi, 1983; Koch, 2000).

A coerência, segundo observam Beaugrande/Dressler (1981),

diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos.

Relações de coerência são relações de sentido e se estabelecem de várias maneiras. Por exemplo, na seqüência de dois enunciados, sendo que um deles pode ser tomado como causa e outro como conseqüência. Ou então um é interpretado em função do outro. Suponhamos que alguém diga o seguinte a respeito de seus vizinhos à meia-noite:

— *Meus vizinhos devem ter saído porque a televisão ainda está ligada e as luzes da varanda estão acesas.*

Certamente, o autor dessa seqüência não está querendo sugerir uma relação de causa e efeito entre a televisão ligada, a luz acesa e a ausência dos vizinhos. O que ele está sugerindo é que as luzes acesas e a televisão ligada são um indício de que os vizinhos saíram. Pois ele sabe que quando os vizinhos estão em casa isso não acontece àquela hora e que quando saem, os vizinhos costumam agir daquele modo. A sugestão de coerência entre os enunciados e o bom uso daquele “porque” funda-se num conhecimento pessoal do enunciador daquela seqüência e não numa relação semântica entre os enunciados seqüenciados.

Esta é uma situação muito comum no dia-a-dia. É também o que vimos acima no conto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos e no artigo de opinião de Josias de Souza.

É importante, no entanto, ter claro que as relações de coerência devem ser concebidas como uma entidade cognitiva. Isto faz com que essas relações em geral não estejam marcadas na superfície textual e que não tenham algum tipo de explicitude imediatamente visível.

Pode ser até mesmo um ponto de vista do leitor que estabelece a coerência. Assim, a coerência não é uma propriedade empírica do texto em si (não se pode apontar para coerência), mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto. É claro que o texto deve permitir o acesso à coerência, pois, do contrário, não haveria possibilidade de entendimento.

É importante frisar que a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. É assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais. Mas essa questão deve ser vista com cautela para não introduzirmos aqui um fator de subjetividade que venha a mascarar todo o processo de produção textual. A coerência não depende de um voluntarismo do sujeito individual. E aqui devemos lembrar a noção de *sujeito* tal como a definimos ao longo deste trabalho. O sujeito é histórico e social, acha-se inserido em contextos mais amplos que ele próprio e não tem domínio pleno do autor e do texto. O sujeito-leitor está submetido a uma série de condicionamentos e não tem consciência de todos eles. Assim, a coerência é também fruto de domínios discursivos dos quais procede o texto em questão. Seria equivocado analisar apenas o texto em si mesmo e na sua imanência para tratar a coerência.

Existem, com certeza, situações que independem da perspectiva do leitor para se identificar a falta de coerência numa seqüência, como o caso do indivíduo que “*estava nu, de mãos no bolso, contemplando o sol da meia-noite no interior de um forno microondas*”. Mas isso não passa de uma brincadeira.

Segundo muito bem observou Fonseca (1992: 35), há autores que consideram a coerência como coerência temática, no estilo das teorias dos mentores da Escola de Praga e que têm na continuidade temática a garantia da unidade textual. O campo temático tem uma centralidade muito grande nessa forma de ver a questão, contudo, a coerência se dá num âmbito muito maior do que na relação de enunciado a enunciado. A coerência busca organizar o núcleo em torno do qual giram os enunciados textuais.

Isso quer dizer que a coerência não se dá como um movimento sucessivo de enunciado para enunciado e numa relação de elemento para elemento. Ela é uma função que em muitos casos se dá globalmente e tem uma realização holística. A coerência não é uma realização local, mas global, embora possa ter, em muitos casos, um desenvolvimento local. Nisso ela se distingue de forma clara da coesão textual.

Outra perspectiva é tomar essa mesma continuidade tópica (que gera coerência) designando-a, como o fazem os estruturalistas franceses, especialmente Greimas, de isotopia²⁷. A isotopia funda-se tanto na continuidade do conteúdo quanto numa ordenação léxica estruturada em torno de um espaço mental criado por um item lexical ou uma seqüência lexical. Pode dar-se também como fixação de uma orientação intencional global pretendida pelo autor e que permite ao leitor uma interpretação nessa perspectiva. As piadas têm esse tipo de coerência que se dá com base em disfunções.

Há, no entanto, um funcionamento da isotopia já no nível do enunciado ou das relações imediatas dos elementos lexicais. Veja-se este exemplo:

— *A atriz beijou o namorado acaloradamente.*

Sabemos que [atriz] é um ser vivo e pode praticar ações do tipo [beijar] que, em geral, são ações de seres vivos. Assim, ao se dizer que “*a atriz beijou...*” se está produzindo uma predicação isotopicamente adequada. Já não ocorreria o mesmo se disséssemos:

— *A pedra-pomes beijou o namorado acaloradamente.*

Pois neste caso não haveria congruência semântica, já que se estaria predicando entre classes de semas diversos. Isto só seria adequado em condições especiais e com um uso metafórico (para maiores detalhes sobre a isotopia, cf. Maingueneau, 1996: 53-56).

27. Tal como lembra o verbete sobre “*isotopia*” no *Dicionário de análise do discurso* (P. Charaudeau e D. Maingueneau, 2004:292-294), a noção de *isotopia* foi introduzida por Greimas na semântica e diz respeito aos “procedimentos que concorrem para a *coerência* de uma *seqüência discursiva* ou de uma *mensagem*. Fundada na *redundância* de um mesmo traço no desenvolvimento dos enunciados, tal coerência diz respeito principalmente à organização semântica do discurso”. A isotopia é um eixo semântico que permite criar efeitos de coerência. “Ela resulta, antes de mais nada, da *iteratividade*, ao longo de uma cadeia sintagmática, de *calssemas* [traços semânticos contextuais] que asseguram ao discurso sua *homogeneidade*” (p. 292). Pode-se dizer que “no plano funcional, a coerência discursiva produzida pela isotopia condiciona a *lisibilidade dos textos*.” Por outro lado, “do ponto de vista do enunciatário, a isotopia constitui uma grade de leitura que torna homogênea a superfície do texto, já que ela permite eliminar as ambigüidades” (p. 293).

O mais comum é usar a isotopia como critério para a observação semântica de textos completos e não de simples enunciados. Veja-se aqui o exemplo trazido por Fiorin (1989: 82) para mostrar que a isotopia se dá como a recorrência de um traço semântico comum no texto e que orienta a leitura e a compreensão, tal como lembrado na nota 28 abaixo.

Este exemplo é útil para revelar uma visão fundada nos traços lingüísticos e evidenciar o quanto a noção de isotopia é de caráter estrutural.

Certa vez uma família inglesa foi passar as férias na Alemanha. No decorrer de um passeio, as pessoas da família viram uma casa de campo que lhes pareceu boa para passar as férias de verão. Foram falar com o proprietário da casa, um pastor alemão, e combinaram alugá-la no verão seguinte.

De volta à Inglaterra, discutiram muito acerca da planta da casa. De repente, a senhora lembrou-se de não ter visto o w.c. Conforme o sentido prático dos ingleses, escreveu imediatamente para confirmar tal detalhe. A carta foi escrita assim:

Gentil Pastor.

Sou membro da família inglesa que o visitou há pouco com a finalidade de alugar sua propriedade no próximo verão. Como esquecemos um detalhe muito importante, agradeceria se nos informasse onde se encontra o w.c.

O pastor alemão, não compreendendo o significado da abreviatura w.c. e julgando tratar-se da capela da religião inglesa White Chapel, respondeu nos seguintes termos:

Gentil Senhora.

Tenho o prazer de comunicar-lhe que o local de seu interesse fica a 12 km da casa. É muito cômodo, sobretudo se se tem o hábito de ir lá freqüentemente; nesse caso, é preferível levar comida para passar lá o dia inteiro. Alguns vão a pé, outros de bicicleta. Há lugar para quatrocentas pessoas sentadas e cem em pé; recomenda-se chegar cedo para arrumar lugar sentado, pois os assentos são de veludo. As crianças sentam-se ao lado dos adultos e todos cantam em coro. Na entrada é distribuída uma folha de papel para cada um; no entanto, se chegar depois da distribuição, pode-se usar a folha do vizinho ao lado. Tal folha deve ser restituída à saída para poder ser usada durante um mês. Existem amplificadores de som. Tudo o que se recolhe é para as crianças pobres da região. Fotógrafos especiais tiram fotografias para os jornais da cidade a fim de que todos possam ver seus semelhantes no desempenho de um dever tão humano.

Embora esta seja uma peça de humor, tudo se dá em função de um deslocamento semântico que contaminou a narrativa inteira e, em conseqüência, o sentido geral do texto. Não há dúvida de que esse sentido já se achava

de algum modo inscrito no texto e não foi introduzido aleatoriamente pelo intérprete da carta. Segundo observa Fiorin, houve um deslocamento da

isotopia da higiene para a
isotopia do culto,

originando assim uma sobreposição de isotopias. A leitura é feita com base em dois planos semânticos distintos e na sua contraposição. Uma espécie de sobreposição isotópica atuando simultaneamente.

As isotopias têm uma grande semelhança com o que se designa como *frames* (enquadres cognitivos) ou esquemas cognitivos gerais que controlam toda a estrutura cognitiva do texto e as relações intertextuais. A rigor, nessa perspectiva, não são propriamente as regras gramaticais que entram em ação para constituição da textualidade e sim os processos cognitivos.

É tendo em mente precisamente questões dessa natureza que Fonseca (1992: 35) defende que “a totalidade de significação intendida pelo locutor representa o grande princípio da construção do texto”. Isto que dizer que a coerência seria uma espécie de princípio global de interpretação e não localizado.

Se a coerência é uma articulação de vários planos do texto e ocorre como um “complexo de interdependências” realizado verticalmente (pela intenção comunicativa global unificadora) e horizontalmente (inter-relação entre enunciados seqüenciados), o texto é de fato uma articulação em dois níveis. Mas isto é uma visão também redutora na medida em que terá dificuldade de integrar a interação entre produtor e receptor, já que não prevê, no modelo, o lugar da cooperação.

Como se nota, os dois princípios básicos da coerência, na posição teórica de Fonseca, são os seguintes:

- i. não-contradição: que permite a diversidade dentro de esquemas de compatibilidade definida pela pertinência nas relações de implicação lógica, seqüência temporal, inclusão etc. (ordem e causalidade);
- ii. não-tautologia: que providencia a continuidade textual, ou seja, a progressão temática trazendo conteúdos novos integrados.

Vejo dois problemas nessa posição: primeiro, em ambos os princípios, contemplam-se apenas as relações lógico-semânticas, sem a menor atenção para os papéis interacionais e as negociações entre os interlocutores; segundo, apesar de o princípio (ii) dar a entender que a redundância e a repetição estariam aqui eliminadas, isto não ocorre, pois elas servem a certos propósitos específicos que devem ser analisados em cada momento em que ocorrem.

Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor. Como se nota, se essa posição não chega a decidir uma primazia do autor, isto já desloca todos os princípios da dialogicidade para um plano de subjetividade inaceitável. Por isso mesmo, deve-se ter cautela com a questão da intencionalidade que não costuma ser trabalhada nos textos.

É difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções. Mas o problema fica ainda maior quando queremos analisar a intencionalidade como um critério da textualidade. Seria mais conveniente vê-la integrada no plano global do texto e nos processos produtores de coerência.

O problema maior no caso da intencionalidade acha-se no conceito de sujeito que ela subentende. Tudo se passa como se o sujeito fosse dono do conteúdo e como se ele fosse uma fonte independente e a-histórica. Isto é impossível e não estaria em consonância com o que já postulamos aqui sobre a questão.

Em uma análise desse princípio, Fávero (1986) lembra que a intencionalidade serve para manifestar a ação discursiva pretendida pelo autor do texto. Portanto:

a intencionalidade, no sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação lingüística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize na sua totalidade, especialmente na conversação usual.

Certamente, cabe aqui lembrar, como o faz Fávero, que o princípio de cooperação com suas quatro máximas conversacionais, tal como propostas por Grice (1975), são uma boa forma de analisar como opera a intencionalidade num texto. A intencionalidade, sobretudo no caso de funcionar na perspectiva das implicaturas, é uma forma indireta de se dizer o que se quer num texto e é responsável por boa parte de implicitude. Mas não esqueçamos que a intencionalidade em Grice (1975) não é o mesmo que a intencionalidade de Austin ou de Searle.

1.10.4. Aceitabilidade

Como vimos há pouco, a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e

significativo. Permite um certo grau de tolerância, além do qual o texto não seria sequer inteligível. O problema da aceitabilidade é definir os seus limites: são eles por parte do sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade? Nesse caso, esse princípio é redundante com o de situacionalidade.

É importante não confundir essa noção de aceitabilidade enquanto critério da textualidade com o mesmo termo usado na gramática gerativa. Pois o texto diz respeito ao sistema da língua atualizado e não a um sistema virtual. A rigor, um texto pode ser aceitável, embora alguns de seus enunciados violem a gramaticalidade em sentido estrito. A aceitabilidade no gerativismo se dá no plano estrito das formas e da semântica enquanto tal. Assim, uma seqüência como:

— *Hoje levantei cedo e tomei um banho, um café e um táxi para a universidade.*

Seria um enunciado mal-formado e inaceitável do ponto de vista gramatical por violar uma relação de papéis temáticos. Mas em certos contextos e para finalidades específicas, este enunciado é aceitável. A aceitabilidade de que trata a LT não se reduz ao plano das formas e sim se estende ao plano do sentido.

A aceitabilidade, enquanto critério da textualidade, parece ligar-se a noções pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade, como lembrou Beaugrande (1997: 14).

A aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor, que sugere ao seu leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais. Com isto, vê-se que as relações entre aceitabilidade e gramaticalidade são muito complexas. Se tomarmos, por exemplo, as obras de Guimarães Rosa, vamos observar que muitos de seus textos contêm enunciados que sob o ponto de vista da gramática oferecem resistência, contudo, são plenamente aceitáveis na obra. Também na fala temos produções que beiram a agramaticalidade, mas nem por isso deixam de ser aceitáveis e inteligíveis por seus ouvintes.

1.10.5. Situacionalidade

O critério da situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre (cf. Beaugrande, 1997: 15). A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico.

Tomemos o caso de alguém que quer falar ao telefone: essa situação exigirá uma série de ações mais ou menos consolidadas e que vão constituir o gênero *telefonema*. Haverá a chamada, as identificações e os cumprimentos mútuos, a abordagem de um tema, ou vários, e as despedidas. Assim será com qualquer outro texto, por exemplo, uma *ata de condomínio* e até mesmo uma *redação escolar*, que exigirão determinados requisitos situacionalmente definidos. Em certo sentido, todo o texto conserva em si traços da situação a que se refere ou na qual deve operar. A SITUACIONALIDADE PODE SER VISTA COMO UM CRITÉRIO DE ADEQUAÇÃO TEXTUAL.

Este princípio diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada. A rigor, a situacionalidade é dada já pelo simples fato de que o texto é uma unidade em funcionamento.

Em sentido estrito, o critério da situacionalidade é supérfluo, pois por natureza, já se admite que todo sentido é sentido situado. Não há produção de sentido a não ser em contextos de uso. E a categoria do uso (o usual) em boa medida deveria determinar os aspectos definidores da situacionalidade.

Também é bom ter presente que situacionalidade não pode ser simplesmente confundida com contextualidade. A noção de contexto é um dos aspectos centrais da construção da situacionalidade, mas se distingue dela.

Por outro lado, em sentido estrito, poderíamos dizer que a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários. Se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se “ancorar” em contextos de interpretação possíveis, o que o torna pouco proveitoso.

Sob vários pontos de vista, a situacionalidade não forma um princípio autônomo, na medida em que é em muitos casos um aspecto de outros critérios. No fundo se trata de um critério redundante quando visto isoladamente.

1.10.6. Intertextualidade

Este critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.

Pode-se dizer que a intertextualidade²⁸ é uma “*propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos*” (*Dicionário de análise do discurso*, 2004: 288). Essa noção entrou primeiro no estudo da literatura e depois estendeu-se para o tratamento do texto em geral. G. Genette (1982: 8) usa a expressão ‘*transtextualidade*’ para designar o fenômeno de modo mais amplo e distingue os seguintes tipos de relações *transtextuais* (cf. *Dicionário de análise do discurso*, 2004, p. 289):

- a intertextualidade, que supõe a presença de um texto *em outro* (por citação, alusão etc.);
- a paratextualidade, que diz respeito ao *entorno* do texto propriamente dito, sua periferia (títulos, prefácios, ilustrações, encarte etc.);
- a metatextualidade, que se refere à relação de *comentário* de um texto por outro;
- a arquitextualidade, bastante mais abstrata, que põe um texto em relação com as diversas *classes* às quais ele pertence (tal poema de Baudelaire se encontra em relação de arquitextualidade com a classe dos sonetos, com a das obras simbolistas, com a dos poemas, com a das obras líricas etc.);
- a hipertextualidade, que recobre fenômenos como a paródia, o pastiche etc.

Mainueneau (1984: 83) distingue entre *intertextualidade* e *intertexto*, dizendo que o intertexto seriam os fragmentos discursivos que aparecem e a intertextualidade seria o princípio geral que rege as formas de isso ocorrer, isto é, as regras do intertexto se manifestar, que podem ser diversas na literatura, na ciência, na religião etc. Além disso, o autor distingue entre uma intertextualidade interna (entre discursos do mesmo campo discursivo) e uma intertextualidade externa (entre discursos de campos discursivos diversos, por exemplo, entre o campo discursivo da teologia e da ciência).

A intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue. Na realidade, isso seria uma relação como a de arquitextualidade de Genette.

28. A questão da *intertextualidade* é relativamente complexa e a ela se ligam muitos termos que podem ser proveitosamente consultados no *Dicionário de análise do discurso*, tais como: *aspas*; *dialogismo*; *discurso citado*; *interdiscurso*; *metacomunicação*; *metadiscurso*; *polifonia*, além dos tratados nessas breves notas. Deve-se, no entanto, ter algum cuidado, pois polifonia e intertextualidade não se equivalem.

Numa proveitosa reflexão sobre a intertextualidade e sua relação com a polifonia, Koch (1991: 529-541) lembra uma passagem de Barthes (1974) quando este afirma que *“todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”*. Nesse caso, todos os textos teriam uma configuração heterogênea. Para Barthes, “o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é recuperável, de citações inconscientes ou automáticas, feitas sem aspas”.

Segundo Koch (1991: 530), num sentido amplo, a intertextualidade é uma “condição de existência do próprio discurso” e pode equivaler à noção de interdiscursividade ou heterogeneidade. Um discurso remete a outro e tudo se dá como se o que se tem a dizer trouxesse pelo menos em parte um já dito.

Para Maingueneau, o “intertexto é um componente decisivo das condições de produção discursiva”. Daí a lembrança de Koch, que cita Kristeva (a introdutora da noção de intertextualidade), quando esta afirma: “Qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto”.

Sob um ponto de vista estrito, observa Koch (1991: 532) que a intertextualidade seria “a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”.

Trata-se, pois, da presença de partes de textos prévios dentro de um texto atual. Dentre as várias modalidades desse tipo de intertextualidade, Koch destaca, entre outras, as seguintes:

- a) intertextualidade de forma e conteúdo: quando alguém utiliza, por exemplo, determinado gênero textual tal como a epopéia em um outro contexto não épico só para obter um efeito de sentido especial;
- b) intertextualidade explícita: como no caso de citações, discursos diretos, referência documentadas com a fonte, resumos, resenhas;
- c) intertextualidade com textos próprios, alheios ou genéricos: alguém pode muito bem situar-se numa relação consigo mesmo e aludir a seus textos, bem como citar textos sem autoria específica como os provérbios etc.

A intertextualidade colabora com a coerência textual. É hoje estudada detidamente porque tem importância fundamental ao relacionar discursos entre si.

No contexto da intertextualidade, também se costuma tratar do que Authier-Revuz (1982) chamou de heterogeneidade mostrada e heterogenei-

dade constitutiva. Pode-se dizer que se trata do problema da presença de discursos “outros” num dado discurso que vem de outras fontes enunciativas identificáveis ou não (o que equivale ao tema da intertextualidade). Vejamos alguns aspectos da questão:

- *Heterogeneidade mostrada*: presença de um discurso em outro discurso de modo localizável e identificável. Pode aparecer na forma não-marcada (discurso indireto, indireto livre, paráfrase, pastiche etc.) ou na forma marcada (discurso direto, com aspas ou alusão identificada etc.).
- *Heterogeneidade constitutiva*: quando o discurso é dominado pelo interdiscurso. É o surgimento de um diálogo interno e que não necessariamente vem do exterior. Assemelha-se ao dialogismo bakhtiniano. Constitui-se no debate com a alteridade.

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação como no caso dos dois textos já comentados de Ricardo Ramos e Josias de Souza.

1.10.7. Informatividade

Seguramente, este critério é o mais óbvio de todos, pois se um texto é coerente é porque desenvolve algum tópico, ou seja, refere conteúdos. O essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido. Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas.

A rigor, a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido.

O certo é que ninguém produz textos para não dizer absolutamente nada. Contudo, não se pode confundir informação com conteúdo e sentido. A informação é um tipo de conteúdo apresentado ao leitor/ouvinte, mas não é algo óbvio. Perguntar pelos conteúdos de um texto não é o mesmo que perguntar pelas informações por ele trazidas. Assim, um ato de fala não é uma informa-

ção, mas um efeito de sentido produzido que percebemos como um dos conteúdos do texto. Mas este ato de fala, por exemplo, uma ofensa ou um xingamento, não se dá de forma direta ou informativa.

Portanto, informatividade é um critério bastante complexo e pouco específico. Não pode ser analisado como se fosse responsável por unidades informacionais. Nesse sentido, a informação de que trata este critério é algo necessariamente vago e não computacionalmente claro.

1.11 Avaliação dos sete critérios da textualidade

Vejamos neste momento, em síntese, alguns aspectos relativos aos sete critérios tratados até aqui. Segundo Beaugrande/Dressler (1981: 20), estes critérios podem ser assim observados:

- a) dois deles são orientados pelo texto (coesão e coerência)
- b) dois pelo aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade)
- c) um pelo aspecto computacional (informatividade)
- d) dois pelo aspecto sociodiscursivo (situacionalidade e intertextualidade).

Com isto, lembram os autores, temos quatro aspectos centrais sob os quais um texto pode ser observado:

1. língua;
2. cognição;
3. processamento;
4. sociedade.

Esses critérios não podem ser transformados em regras constitutivas de texto, tornando-os eficientes e adequados. Eles não são princípios de boa formação textual, como já foi sobejamente afirmado. O importante é observá-los como princípios de acesso ao sentido textual. E isso não é decidido pelos 'princípios', mas pela maneira como operamos com eles enquanto critérios.

Daí dizer-se, como Beaugrande (1997: 10), que o texto é um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais. O grande problema está em resolver essa convergência de maneira satisfatória e adequada.

1.12 Organização tópica

A noção de tópico continua problemática e pode ser entendida de acordo com os contextos teóricos em que é utilizada. Uma distinção usualmente feita nesse caso é entre tópico frasal (TF) e tópico discursivo (TD). O primeiro é de natureza sintática e se restringe ao nível da frase, tal como postulado inicialmente pela Escola de Praga na distinção hoje retomada por vários autores entre tema e rema. Essa noção funcional de tópico (equivalente ao tema), embora de cunho essencialmente semântico-pragmático, é de natureza sintática e em certo sentido equivale ao sujeito do enunciado, por ser aquilo sobre o qual se fala. Por exemplo, na frase:

— *Paulo comprou um livro.*

“Paulo” seria o tópico (tema), ou seja, o conhecido e sobre o qual se fala, “*comprou um livro*” seria o comentário (rema), ou seja, o novo, aquilo que se diz e se informa no enunciado. Contudo, o tópico frasal não se confunde com o sujeito sintático da frase e pode ser caracterizado pela entoação ou por um processo de alçamento chamado topicalização. Trata-se de uma visão em que forma e função são conjugadas no processo de linearização discursiva. Costuma-se, em outros contextos teóricos, distinguir entre tópico e comentário (Givón, Labov), o que equivale a uma distinção de caráter mais pragmático, assim como o par dado e novo (Chafe), de natureza mais cognitiva. Em todos os casos, trata-se de uma distinção sintática que faz uma ponte entre o semântico e o pragmático no âmbito da frase, por exemplo, tema-rema (Escola de Praga). Não é nessa linha que trabalhamos aqui o tópico, e sim na perspectiva do tópico discursivo.

Aspecto importante é que o tópico discursivo não é um dado *a priori*, mas uma construção realizada interativa e negociadamente. Assim, em qualquer interação verbal espontânea entre indivíduos em qualquer situação da vida diária, apesar de alguém sempre propor um tópico, esse alguém nunca terá a certeza de conduzir o tópico até o final por conta própria, pois sempre haverá que contar com a participação do outro. Quando se analisa o tópico discursivo, não se trata de uma simples análise de conteúdo, mas dos procedimentos para encadear os conteúdos. Os conteúdos, o “*aboutness*” de que falam Brown & Yule (1983), formam apenas a unidade ou o conjunto demarcado. Esse aspecto, tido como o processo de contração, constitui, ao lado de outros dois processos, a organicidade, e a delimitabilidade a base da noção do tópico discursivo.

Aqui, adoto a noção de tópico discursivo, designando com isso o tema discursivo, aquilo sobre o que se está falando num discurso (tal como sugerido por Brown & Yule, 1983), não necessariamente considerando a frase. Para esse tipo de tópico, a unidade é discursiva e não frasal. Aqui não se costuma distinguir entre tópico discursivo e outro pólo, como no caso das distinções anteriores. O tópico discursivo é levado adiante em porções maiores e se desenvolve nos processos enunciativos. No caso de uma interação face a face, por exemplo, ele é desenvolvido interativamente. Pode ser introduzido, desenvolvido, retirado, reintroduzido, reciclado ou abortado; ele é dinâmico e não estático.

A noção de tópico discursivo permite tratar de mais aspectos que a noção de tópico frasal, inclusive da continuidade-descontinuidade discursiva em termos mais globais e até mesmo a passagem de tópicos antigos para novos. Com a noção de tópico discursivo se pode dar conta de fenômenos tipicamente discursivos, tais como as interrupções ou as intenções fundadas em estratégias de manipulação tópica. O tópico discursivo não elimina a frase, mas considera-a sempre relacionada tanto a aspectos co-textuais como contextuais. Baseada em Chafe (1982), observa Mondada (1994: 45) que “o discurso procede constantemente por ativações e desativações”. Do ponto de vista discursivo, uma informação ativada pode ser mantida mediante estratégias anafóricas (sejam elas pronominais ou nominais, entre outras) e com isso manter o tópico em andamento. Pode-se também manter um tópico ativo com outras estratégias, tais como entoação, seleções sintáticas ou construções paralelas, topicalizações e anáforas associativas.

Em relação a esses aspectos, o discurso oral e o escrito têm organização e desenvolvimento tópico relativamente diferenciados, tendo em vista suas condições de produção. A conversação, por exemplo, desenvolve a dinâmica tópica interativamente (sem um planejamento prévio e com monitoração local), ao passo que o texto escrito segue um processo enunciativo mais calculado, na base de suposições sociocognitivas e planejamento de maior alcance. Nisso residem algumas diferenças interessantes entre oralidade e escrita, tendo aqui o tempo e o espaço um papel importante, já que a oralidade se dá num tempo real e a escrita num tempo defasado (não só em relação à recepção, mas também em relação à produção). Isso já está sendo também reanalisado quando se trata da interação nos bate-papos na internet pela escrita.

Heinemann/Viehweger (1991: 32) incluem a Escola de Praga, que postulava a perspectiva funcional da frase entre as gramáticas de texto de natureza

estrutural. Trata-se do princípio de distribuição da informação na frase. Os dois termos básicos nesse modelo são os conhecidos:

- tema (que traz a informação sobre a qual é falado, ou seja, a informação dada);
- rema (que traz o que se diz sobre o tema, conhecida como informação nova).

Nesse caso, o tema traz a informação dada ou relativamente conhecida e o rema traz a informação relativamente nova ou desconhecida, tendo em vista o *status* informacional do fluxo comunicativo. Como a seqüência de tema-rema no texto não é constante e pode ser alterada, ela serve como meio de identificar estruturas de construção textual mediante o fluxo da informação que determina o dinamismo comunicativo do texto com base na progressão temática.

Num conhecido estudo sobre a questão, Daneš (1970)²⁹ analisou esse princípio de estruturação sintático-semântica do texto, detectando cinco estruturas básicas de progressão. Daneš postulava que é possível descrever a sintaxe textual (princípios lingüísticos da construção textual) com base na distribuição da comunicação no texto. Nem sempre o tema-rema se dá como uma posição na frase e às vezes trata-se de uma distribuição feita com o recurso da entoação ou então do artigo indefinido-definido. Portanto, tema-rema não são termos equivalentes a sujeito-complemento.

A relação tema-rema é hierárquica relativamente ao hipertema (tema central e geral). O desenvolvimento do tema pode receber cinco formas diversas de seqüenciação de acordo com a escolha que o autor fizer:

1. progressão linear simples (com uma tematização linear):

| | | |
|--|--|---|
| $ \begin{array}{l} T1 \rightarrow R1 \\ \downarrow \\ T2(=R1) \rightarrow R2 \\ \downarrow \\ T3(=R2) \rightarrow R3 \end{array} $ | $ \begin{array}{l} A \rightarrow B \\ B \rightarrow C \\ C \rightarrow D \\ E \dots \dots \end{array} $ | <p>Ex: A fonologia estuda os fonemas de uma língua. Os fonemas são as unidades componenciais mínimas de qualquer sistema lingüístico. Todo sistema lingüístico tem pelo menos entre 20 e sessenta sons. Estes sons...</p> |
|--|--|---|

29. Neste caso sigo o texto de Daneš reproduzido em Dressler (org.) (1978). *Textlinguistik*, que leva por título "Zur linguistischen Analyse der Textstruktur" (pp. 185-192), que recebeu várias outras versões, já que o autor voltou à questão em várias oportunidades e isto constitui o cerne da perspectiva funcionalista da frase da Escola de Praga. Veja-se quanto a isso, Rodolfo Ilari (1992). *A perspectiva funcional da frase portuguesa*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unincamp, 1992. A articulação tema-rema é o assunto central dessa obra.

Não esqueçamos que essas posições da Escola de Praga receberam outras versões bastante próximas e até mesmo independentes entre si. Assim é que podemos considerar os termos:

- tópico - comentário
- dado - novo
- figura - fundo

e outras dessas designações como “quase-sinônimas”. Contudo, situam-se em contextos teóricos levemente distintos. Veja-se o caso de Chafe³⁰, por exemplo, que trabalha a questão dentro de um livro de semântica. Até hoje, Chafe não deixou de postular aquela posição.

Numa avaliação geral de todos esses modelos, Heinemann/Viehweger (1991: 35-36) observam:

- (a) Todos esses modelos têm uma motivação gramatical. Partem do ponto de vista de que os textos estão estruturados à semelhança das frases. A novidade desses modelos é a substituição da gramática de frase por uma outra gramática de texto. Essa é uma tentativa que não poderia dar certo, pois não é possível imaginar que o texto tem estruturas similares às das frases.
- (b) Os textos são concebidos como seqüências de frases que mantêm entre si uma estreita ligação coesiva. Essa coesividade vem marcada na superfície textual e garante a boa formação textual. Na verdade, esse é um postulado muito forte e a coesão não é uma condição nem necessária nem suficiente para a textualidade, como já vimos.
- (c) Esses modelos postulam uma unidade referencial garantida pelo léxico, temporalidade e fluxo informacional.

Se, por um lado, essas perspectivas de abordagem textual são um ponto muito importante no tratamento do texto, essas gramáticas textuais constituem uma visão muito limitada e redutora do texto com um ponto de vista relativamente restrito. Seu caráter de estaticidade tira o dinamismo textual. Além disso, é relevante observar que esses modelos ignoram as relações existentes entre os produtores e receptores dos textos. Por fim, resta observar que os textos não são simples unidades gramaticais, e sim funcionais, com propriedades pragmáticas.

30. Refiro-me, aqui, especificamente a Wallace L. Chafe (1979). *Significado e estrutura semântica*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Especialmente o cap. 15 (pp. 218-241), que trata das “Informações novas e velhas”.

1.13 Processo referencial

Hoje se admite que a questão referencial é central tanto na produção textual como na compreensão. E esse continua um capítulo dos menos desenvolvidos, sendo que mantém relação com várias outras questões como a continuidade tópica e o problema da coerência textual, incidindo ainda sobre a atividade inferencial. De uma maneira geral, pode-se distinguir, na tradição dos estudos semântico-discursivos, duas tendências básicas no tratamento da referência.

- a) A primeira, mais antiga e ainda predominante nos estudos lógico-semânticos, é a que se funda numa concepção objetiva e realista de linguagem como transparente e referencialista (extensionalista), tendo por base uma visão instrumentalista de língua. Esta posição garante uma relação extensional entre linguagem e mundo e vem sendo postulada pelas teorias vericondicionais, entre outras.
- b) A segunda posição postula uma noção de linguagem como atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial. Esta posição não se confunde com o nominalismo.

De especial interesse no caso da perspectiva teórica (a), é a crença na possibilidade de dizer o mundo de forma objetiva, distinguindo rigidamente entre fatos e crenças. Além disso, essa perspectiva caracteriza-se por produzir teorias da compreensão e da produção textual em que, de um lado, está o texto com conteúdos objetivamente inscritos e, de outro, indivíduos que, em condições específicas, podem captar os conteúdos sem maiores problemas. Para esses autores, tanto a linguagem como o mundo estão previamente discretizados e podem ser correlacionados biunivocamente. A referência, seria, nesse caso, uma contraparte extramente para um conceito ou uma expressão lingüística. Os referentes, nessa teoria, são objetos do mundo e a atividade de referi-los é um processo de designação extensional.

Já no caso da posição (b), que toma a *língua como atividade* e postula o *texto como evento*, não se admite que os referentes sejam sistematicamente objetos do mundo, tendo em vista que se caracterizam como objetos de discurso, segundo largamente postulado, por exemplo, por Mondada (1994) e muitos outros. É nessa segunda posição que nos situamos para resolver a questão da relação entre processos referenciais (referenciação) e organização tópica (coerência) na atividade discursiva. Aqui os sentidos fundam-se numa atividade de interação e co-produção em que os conhecimentos partilhados têm

um papel crucial. A expressão *referenciação* é aqui usada no lugar de *referência*, já que esta última tem um caráter de relação pré-fabricada (à margem das condições de uso) entre o mundo e a linguagem. Tal como observa Mondada (1994: 17), ao se considerar a noção de

objeto de discurso interessa ter em conta a imbricação das práticas cognitivas e sociais nas operações de referenciação, onde a referência é construída pela atividade enunciativa e orientada em primeiro lugar para a dimensão intersubjetiva no seio da qual ela é negociada, instaurada, modificada, ratificada.

Para a autora, como para nós, mais do que “a maneira como o texto faz referência a uma exterioridade”, interessa “a maneira como os locutores concebem sua referência a uma exterioridade” (Mondada, 1994: 17). Isso significa que é essencialmente na interação (interpessoal ou com o texto) que se constrói o sentido. Na verdade, a referência é produzida na perspectiva do foco estabelecido. E quando o foco não é estabelecido com clareza, pode haver um desvio da focalização, o que acarreta também uma atribuição referencial inadequada. Segundo observam Moeschler & Reboul (1994: 350ss), uma expressão referencial só chega a sua referência concreta quando empregada num discurso. Caso contrário, sua significação lexical, de caráter lingüístico, não passará de uma referência virtual. Já no caso de termos como os pronomes e os dêiticos, que não têm referência virtual por não serem descritivamente autônomos, eles só chegam à referência concreta mediante outros indicadores. O exemplo (1) a seguir apresenta uma interessante situação discursiva para esclarecer esse processo de saturação referencial. Veja-se:

(1) F001 - telefonema

- | | | | |
|-----|----|---|-----|
| 352 | V: | eu tava lá dentro... | |
| 353 | | mas sabe que eu não me servi de absolutamente nada a não ser uma coca-cola... | |
| 354 | | porque eu vi passando mas eu tava tão agoniada tão tensa sabe[... | |
| 355 | B: | | [éh |
| 356 | V: | mas diz que foi terrível né | |
| 357 | | porque os meios das cadeiras eram estreitas e não dava pra ele passá né | |
| 358 | B: | é... exato... | |
| 359 | | aí ficava um avanço | |
| 360 | | ficava uma coisa feia | |
| 361 | | quando vem pra cá vem chegando... “fica aqui espera aí que eu vô pegá um | |
| 362 | | pra mim”... 0 pegavam de dois três | |
| 363 | V: | nordestino é fogo viu | |
| 364 | B: | ave maria achei tão feio viu | |

Todos os que tiverem conhecimentos mínimos dos fatos envolvidos ou ouvirem a gravação completa do telefonema em questão identificam o referente de *ele* na linha 357 como sendo o *garçom*, embora o item não esteja lingüisticamente presente. No entanto, a falante referia-se ao indivíduo que estava servindo o coquetel. A questão é: como foi que o produtor daquele enunciado escolheu o gênero do pronome *ele*? Por uma predeterminação do referente implícito? Certamente que sim. Do mesmo modo, podemos interpretar a anáfora \emptyset na linha 362, que refere as pessoas presentes ao ato. Esse, no entanto, já é um caso um pouco mais complexo e exige a compreensão de um contexto um pouco maior. Mais complicada ainda fica a identificação do referente de “vô pegá um” na linha 361. Aquele indefinido um refere salgadinho ou docinho, isto é, os frios que estavam sendo servidos pelo garçom naquele coquetel. O curioso nesses três casos e em muitos outros do mesmo telefonema é que as falantes conseguem identificar com segurança o que estão querendo dizer e o que estão referindo.

Para a análise da relação entre referenciação e coerência³¹, será essencial considerar que, numa perspectiva macro, um texto constrói-se e progride com base em dois processos gerais:

- (1) *progressão referencial*
- (2) *progressão tópica*.

Esclarecendo as relações de diferença e semelhança entre os dois processos, pode-se lembrar, *grosso modo*, que:

Progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às *estratégias de designação de referentes* e formando o que se pode denominar *cadeia referencial*.

Progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto.

Não há estudos detalhados relacionando esses dois aspectos. Mas, em princípio, eu não creio que sejam independentes, embora não sejam também biunívocos. Eles são co-determinados. Contudo, se a continuidade referencial serve de base para o desenvolvimento de um tópico, a presença de um tópico oferece tão-somente as condições possibilitadoras e preservadoras da continuidade referencial, mas não a garante. A progressão referencial se dá com

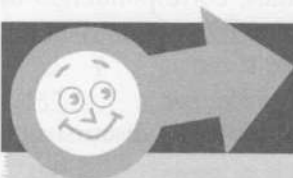
31. Este aspecto ainda não recebeu um tratamento adequado, pois é complexo e seguramente deverá ser objeto de intensos estudos proximoamente.

base numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento em interações realizadas no discurso. Nesse sentido, os referentes são aqui tomados como *objetos-de-discurso*. Além disso, sugere-se a necessidade de uma noção não-extensional de referência para dar conta do processo de referenciação textual. A *referenciação*, tal como a tratam Mondada e Dubois (1995), é um processo realizado no discurso e resultante da construção de referentes, de tal modo que a noção de *referência* passa a ter um uso diverso daquele que se lhe atribui na literatura semântica em geral. *Referir* não é uma atividade de “etiquetar” um mundo preexistente extensionalmente designado, mas sim uma *atividade discursiva* (essencialmente criativa), de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso*. Isso não quer dizer que se nega a existência do mundo extramental, pois este continua sendo a base para a designação.

Esse aspecto relativo aos objetos de discurso será aprofundado no momento em que nos dedicarmos ao problema da compreensão textual e aos processos de categorização.

Todas as questões tratadas nesta primeira parte devem retornar na segunda e em especial na terceira parte dessas análises. A seguir, vamos observar como os gêneros textuais se organizam e que tipo de seqüências eles desenvolvem. Na verdade, o que vamos perceber é que os gêneros textuais são poderosos instrumentos para organizar e desenvolver tanto formas textuais como processos de produção e compreensão. Eles são uma parte da atividade organizacional da sociedade, desde que os compreendemos como formas de ação social.

142



EXERCÍCIOS DA PRIMEIRA PARTE:

processos de produção textual

Tal como na parte anterior, relativa à visão histórica da lingüística no século XX, também aqui trazemos alguns exercícios para revisão geral e trabalho individual e coletivo. De preferência, estes exercícios deveriam ser realizados em equipe. Visam ao aprofundamento com leituras complementares. Seus resultados devem ser sempre debatidos em sala de aula.

Central seria um trabalho de pesquisa e levantamento permanente de termos-chave para a montagem de um glossário, cujas definições podem ser buscadas tanto neste manual como em dicionários e em outras fontes fornecidas no final da parte histórica. Isso é fundamental para que se domine a base terminológica de maneira mais técnica.

(a) GLOSSÁRIO SOBRE A QUESTÃO TEXTUAL: iniciar a montagem de um glossário para tratar do texto. Entre os termos mais importantes, estariam estes (que devem ser ampliados):

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● anáfora ● catáfora ● coerência ● coesão ● contexto ● co-referência ● co-texto ● dado-novo ● dêitico ● discurso ● função | <ul style="list-style-type: none"> ● isotopia ● língua ● objeto de discurso ● progressão referencial ● referência ● sujeito ● tema-rema ● texto ● tópico-comentário ● tópico discursivo ● tópico sentencial |
|---|--|

(b) Analisar as concepções de língua encontráveis em pelo menos quatro teorias lingüísticas identificando-lhes as diferenças.

(c) Identificar as diversas definições de lingüística de texto e definições de texto nos dicionários de lingüística fazendo-lhes uma análise crítica.

(d) Identificar textos de gêneros variados e observar se os processos de coesividade são diferentes e em que diferem.

(e) Comparar o uso de anáforas em bulas de remédio, receitas culinárias, notícias de jornal, resenhas de livros e resumos de congressos.

(f) Identificar listas dos mais variados tipos e analisar os processos de referenciação tendo em vista seus usos sociais característicos.

(g) Tomar 10 coleções de livros didáticos do ensino fundamental e analisar os conceitos de língua e texto neles expostos ou identificar quais os conceitos deste tipo subjacentes aos mesmos.



2

**gêneros
TEXTUAIS no
ensino de Língua**

Nota prévia



de impressionar a quantidade de livros, coletâneas, números temáticos de revistas e teses que surgiram nesses últimos anos em torno da questão dos gêneros textuais e seu 'ensino' no Brasil. Podemos afirmar que estamos presenciando uma espécie de 'explosão' de estudos na área, a ponto de essa vertente de trabalho ter-se tornado uma moda. A qualidade dos trabalhos é muito variada e não se pode esquecer que muita coisa publicada é de grande valiosidade, mas boa parte é repetitiva e pouco proveitosa. Não é possível fazer justiça a essa produção em uma abordagem tão breve como esta. Mas é conveniente saber de sua existência. Da produção mais recente, resalto pelo menos estas obras cuja leitura poderá ser de grande proveito. Outros trabalhos recentes podem ser vistos na bibliografia anexa no final.

- BAZERMAN, Charles (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez. (Esta obra tem um alto potencial aplicativo. Trata os aspectos funcionais e históricos dos gêneros. O primeiro capítulo é essencial para se ter uma noção clara da posição do autor quanto à noção de gênero, sistema de gêneros e conjunto de gêneros na sociedade.)
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs.) (2004). *Gêneros textuais: teoria e prática I*. Londrina: Fundação Araucária. (Esta coletânea de trabalhos é fruto de outro congresso de gêneros e tem trabalhos voltados para o problema do ensino.)
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs.) (2005). *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue. (Esta coletânea é a segunda produzida a partir do congresso de gêneros em União da Vitória - PR e tem uma seção especial sobre temas voltados para o ensino.)
- KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.) (2006). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. (Esta coletânea é produto das conferências de um congresso sobre gêneros em União da Vitória - PR e contém estudos importantes para se ter uma idéia do que vem sendo debatido neste momento em termos de gêneros textuais entre nós.)
- MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.) (2005). *Gêneros - teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. (Temos aqui a mais recente obra sobre gêneros com uma proveitosa revisão das teorias hoje em voga. É aconselhável para quem quiser aprofundar os aspectos teóricos de maneira mais ampla. Os textos aprofundam as teorias e não são simples.)
- ZANOTTO, Normelio (2005). *E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual*. Rio de Janeiro e Caxias do Sul: Lucerna e EDUCS. (Este trabalho é fruto de uma tese de doutorado e tem uma proveitosa introdução aos estudos lingüísticos no início, bem como uma análise bastante clara do funcionamento dos gêneros textuais, particularmente as cartas comerciais e os e-mails, que são comparados com muitos exemplos analisados. A obra é aconselhável a quem quiser trabalhar o problema dos gêneros nesses dois casos.)

Com estas obras, já podemos formar uma idéia clara de algumas posições recentes. Trata-se de uma série de novas fontes de leitura, informação e formação, bem como alternativas de trabalho. Ao longo do curso, deveremos

voltar a esses estudos e seria aconselhável sua leitura até para um aprofundamento na questão, tendo em vista que hoje o ensino de língua anda bastante centrado em gêneros e isso não é tão simples nem pode ser realizado de modo ingênuo. A coletânea organizada por Meurer; Bonini & Motta-Roth (2005) contém uma série de estudos cuja leitura pode dar uma idéia bem mais clara da diversidade de teorias existentes hoje nos diversos países. Sua leitura será aqui aconselhada de modo enfático porque pode conduzir a um aprofundamento dos temas centrais tratados.

2.1. O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teóricas atuais.

A expressão “*gênero*” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de *gênero* já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990: 33), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. É assim que se usa a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na lingüística. É nesta última que nos interessa analisar a noção de gênero.

É com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso. No cap. 3 da *Retórica* [1358a], Aristóteles diz que há três elementos compondo o discurso:

- (a) aquele que fala;
- (b) aquilo sobre o que se fala e
- (c) aquele a quem se fala.

Num discurso existem, segundo Aristóteles, três tipos de *ouvinte* que operam:

- (i) como espectador que olha o presente;
- (ii) como assembléia que olha o futuro;
- (iii) como juiz que julga sobre coisas passadas.

E a esses três tipos de julgamento Aristóteles associa três gêneros de discurso retórico:

- (i) *discurso deliberativo*;
- (ii) *discurso judiciário*;
- (iii) *discurso demonstrativo (epidítico)*.

Do ponto de vista funcional, o *discurso deliberativo* servia para aconselhar/desaconselhar, e voltava-se para o futuro por ser exortativo por natureza; já o *discurso judiciário* tem a função de acusar ou defender e reflete-se sobre o passado, enquanto o *discurso demonstrativo* tem caráter epidítico, ou seja, de elogio ou censura, situando-se na ação presente. Em Aristóteles, tem-se uma construção teórica associando formas, funções e tempo, que se vê no esquema de Reboul (1998).

OS TRÊS GÊNEROS DO DISCURSO SEGUNDO ARISTÓTELES

| Gênero | Auditório | Tempo | Ato | Valores | Argumento-tipo |
|--------------|------------|--------------------------|-----------------------------|----------------|---------------------|
| Judiciário | Juízes | Passado (fatos a julgar) | Acusar; defender | Justo; injusto | Entimema (dedutivo) |
| Deliberativo | Assembléia | Futuro | Aconselhar desaconselhar | Útil; nocivo | Exemplo (indutivo) |
| Epidítico | Espectador | Presente | Louvar; censurar | Nobre; vil | Amplificação |

FONTE: Olivier Reboul, 1998: 47.

A visão de Aristóteles sobre as estratégias e as estruturas dos gêneros foi desenvolvida amplamente na Idade Média. Tornou-se inclusive a ênfase pela qual a retórica se desenvolveu e propiciou a tradição estrutural. Aristóteles distinguiu entre a *epopéia*, a *tragédia*, a *comédia*, cujos tratados foram conservados e ainda a *aulética*, o *ditirambo* e a *citarística*, cujas análises perderam-se.

Hoje o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas em perspectiva diferente da aristotélica. É o que Bhatia (1997) constata em sua revisão sobre o tema. Assim, a expressão “*gênero*” vem sendo atualmente usada de maneira cada vez mais freqüente e em número cada vez maior de áreas de investigação. Para Candlin, citado por Bhatia (1977: 629), trata-se de “*um conceito que achou o seu tempo*”. E muitos estudiosos de áreas diversas estão se interessando cada vez mais por ele, tais como:

Teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, especialistas no Ensino de Inglês para Fins Específicos e professores de língua.

Isso está tornando o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller (1984), podemos dizer que os gêneros são uma “*forma de ação social*”. Eles são um “*artefato cultural*” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Neste sentido, há muito a discutir e tentar distinguir as idéias de que gênero é:

uma categoria cultural
 um esquema cognitivo
 uma forma de ação social
 uma estrutura textual
 uma forma de organização social
 uma ação retórica

149

Certamente, gênero pode ser isso tudo ao mesmo tempo, já que, em certo sentido, cada um desses indicadores pode ser tido como um aspecto da observação. Isso dá a noção mais aproximada da complexidade da questão e o porquê da ausência de trabalhos sistemáticos que até recentemente dessem conta do problema na perspectiva didática.

2.2 O estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade

TAREFA PARA O ESTUDO DOS GÊNEROS: para introduzir este capítulo, sugiro a leitura do texto de Charles Bazerman (2005: 19-46), intitulado “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas”¹. Aqui se pode observar os mais diversos aspectos relativos aos gêneros em

1. O texto encontra-se em Charles Bazerman (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organização: Ângela Paiva Dionísio & Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez.

seu funcionamento e a noção de *fato social*, bem como outros conceitos básicos para o tratamento dos gêneros. Um fato social é aquilo em que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse verdade, agindo de acordo com essa crença. Muitos fatos sociais são realidades constituídas tão-somente pelo discurso situado. Daí a importância de se trabalhar esse aspecto central.

Para Bhatia (1997: 629), os gêneros permitem o tratamento da intrigante e difícil questão que indaga:

Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como o fazem?

Por exemplo, por que todos os que escrevem uma *monografia de final de curso* fazem mais ou menos a mesma coisa? E assim também ao pronunciarmos uma *conferência*, darmos uma *aula expositiva*, escrevermos uma *tese de doutorado*, fazermos um *resumo*, uma *resenha*, produzimos textos similares na estrutura, e eles circulam em ambientes recorrentes e próprios. Isso ocorre também numa empresa com os *memorandos*, os *pedidos de venda*, as *promissórias*, os *contratos* e assim por diante. Vai ocorrer na esfera jurídica, na esfera jornalística, religiosa e em todos os demais domínios.

Na resposta a esta indagação estão envolvidas questões mais do que apenas socioculturais e cognitivas, como observa Bhatia (1997: 629), pois há aí ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos. Por exemplo, uma *monografia* é produzida para obter uma nota, uma *publicidade* serve para promover a venda de um produto, uma *receita culinária* orienta na confecção de uma comida etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero. Tendo isto em vista, Bhatia (1997: 629) frisa:

Esse aspecto tático da construção do gênero, sua interpretação e uso é provavelmente um dos fatores mais relevantes para dar conta de sua popularidade atual no campo dos estudos do discurso e da comunicação.

E como ocorre com todos os conceitos ou áreas que se tornam populares, proliferam e variam neles as teorias e as interpretações, o que acaba se transformando num inconveniente para o estudo. A variação dos entendimentos existentes é um problema que ocorre hoje nos estudos de gêneros que recebem todo tipo de contribuição teórica.

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos.

Diante desse interesse, pode-se dizer que ao tamanho das preocupações também corresponde uma tamanha profusão de terminologias, teorias e posições a respeito da questão. Em princípio, isso seria muito bom se não fosse desnorteante. É quase impossível hoje dominar com satisfatoriedade a quantidade de sugestões para o tratamento dos gêneros textuais.

Muitas são as perspectivas teóricas nos estudos dos gêneros. Podemos aqui, brevemente, indicar pelo menos algumas dessas linhas sem nos determos muito. Vou somente situar os autores e nada mais. O quadro a seguir dá essa visão que pode ser tida como uma “*tipologia de tipologias*”². Dominique Maingueneau (2004: 107-108) lembra que há uma profusão de tipologias e elas seguem em geral certos critérios que dão uma orientação básica³. O problema é que essas tipologias não servem para entender o funcionamento dos gêneros e sim para entender o que os autores estão fazendo para agrupar os gêneros. Um esforço que nem sempre dá certo. Para Maingueneau (2004: 108), o costume mais comum na análise do discurso é categorizar os gêneros por critérios situacionais, observando-se os dispositivos comunicativos sócio-historicamente definidos.

2. Essa análise encontra-se em Bernard Schneuwly (1986). *Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie de typologies*. Texto apresentado ao Terceiro Colóquio Internacional de Didática do Francês, Namur, França.

3. Refiro-me aqui ao trabalho de Dominique Maingueneau (2004). *Retour sur une catégorie: le genre*. In: Jean-Michel Adam; Jean-Blaise Grize & Magid Ali Bouacha (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon, pp. 107-118. O autor cita as seguintes tipologias desenvolvidas (p. 108):

- (1) Os textos foram categorizados com base em critérios *lingüísticos*: enunciação; distribuição estatística de marcas lingüísticas; organização textual;
- (2) A classificação pode ser feita também com critérios *funcionais*;
- (3) As tipologias mais complexas fundam-se em critérios *situacionais*: o tipo de atores sociais, as circunstâncias da comunicação, os papéis, sociais, o canal utilizado, a temática;
- (4) Também podemos falar em tipologias *discursivas*: combinam características lingüísticas, funcionais e situacionais. Aqui tem-se categorias mais amplas, tais como “discurso de vulgarização”, “discurso jornalístico” etc.

2.3 Algumas perspectivas para o estudo dos gêneros

O estudo dos gêneros textuais é muito antigo e achava-se concentrado na literatura. Como vimos, ele surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica. Agora sai dessas fronteiras e vem para a lingüística de maneira geral, mas em particular nas perspectivas discursivas. Vejamos primeiro como se acham essas correntes hoje no Brasil, onde temos várias tendências no tratamento dos gêneros textuais:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP.
- 2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990) tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros pólos.
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise lingüística dos gêneros e influente na UFSC.
- 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, é a que se vem desenvolvendo na UFPE e UFPB.

De maneira geral, o que se tem notado no Brasil foi uma enorme proliferação de trabalhos, inicialmente na linha de Swales e depois da Escola de Genebra com influências de Bakhtin e hoje com a influência de norte-americanos e da análise do discurso crítica. Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem.

Ao lado dessas perspectivas em curso no Brasil, podemos, de um modo mais amplo, indicar algumas perspectivas teóricas em curso internacionalmente:

- (a) perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- (b) perspectiva comunicativa (Steger, Gùlich, Bergmann, Berkenkotter);
- (c) perspectiva sistêmico-funcional (Halliday): análise da relação texto e

contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero como realização do registro (Hasan, Martin, Eggins, Ventola, Hoey, Dudley-Evans);

- (d) perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia): basicamente, analisam e identificam estágios [movimentos e passos] na estrutura do gênero. Persiste um caráter prescritivo nessa posição teórica. Há também preocupação com o aspecto socioinstitucional dos gêneros. Vinculação particular com gêneros do domínio acadêmico e forte vinculação institucional. Maior preocupação com a escrita do que com a oralidade. Há uma visão nitidamente marcada pela perspectiva etnográfica com os conceitos de comunidade, propósito de atores sociais;
- (e) perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolingüístico e atenção didática voltada para língua materna [(Bronckart, Dolz, Schneuwly): com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o ensino dos gêneros na língua materna. Preocupação maior com o ensino fundamental e tanto com a oralidade como a escrita. A perspectiva geral é de caráter psicolingüístico ligado ao sociointeracionismo;
- (f) perspectiva da análise crítica (N. Fairclough; G. Kress), para a qual o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social;
- (g) perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman, Freedman): escola americana influenciada por Bakhtin, mas em especial pelos antropólogos, sociólogos e etnógrafos, preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta para o ensino e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder.

Fique, no entanto, claro que esses enquadres são precários, tendo em vista o fato de não representarem de modo completo todas as possibilidades teóricas existentes no momento. Também não é uma classificação rígida, mas aberta e sujeita a discussão. Por fim, seria interessante fazer essa classificação com base em critérios mais finos e teoricamente mais detalhados, o que aqui é totalmente impossível.

24 Noção de *gênero textual*, *tipo textual* e domínio discursivo

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de *gênero textual*⁴ no trato sociointerativo da produção lingüística. Em conseqüência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra muito bem Bakhtin (1979), mas não infinitos.

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Esta idéia foi defendida de maneira similar também por Carolyn Miller (1984). Como afirmou Bronckart (1999: 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.

Para deixar alguns conceitos claros nesta exposição, trazemos umas poucas definições com as quais depois vamos trabalhar para observar a possibilidade de traduzir isso para o ensino. Vejamos de maneira mais sistemática como devemos entender os termos que estamos usando, já que eles raramente são definidos de modo explícito.

- a. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma seqüência subjacente aos textos} definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências lingüísticas (seqüências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*,

4. Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “*gênero textual*” ou a expressão “*gênero discursivo*” ou “*gênero do discurso*”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

- b. Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.
- c. Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Para defender essas posições, admitimos, com Bakhtin, que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) “concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (1979: 279). E com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais

e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). Os gêneros limitam nossa ação na escrita. Isto faz com que Amy J. Devitt (1997) identifique o gênero como nossa “*linguagem estandar*”, o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro lado é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação.

Vejamos agora um simples exemplo para ter clara a questão relativa à inserção de seqüências tipológicas (os modos textuais) subjacentes à organização interna do gênero. Isto serve para comprovar que os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento.

Gostaria de frisar um pouco mais esse aspecto pela sua importância: não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. Como ainda veremos, toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela.

Vejamos agora uma *carta pessoal*, observando-lhe as seqüências tipológicas subjacentes. Seria muito interessante realizar estudos variados de gêneros para identificar quais são as seqüências mais comuns em cada um deles. Isso permitiria observar não apenas as estruturas textuais, mas sobretudo os atos retóricos praticados nos gêneros.

Exemplo (2): NELFE-003 - Carta pessoal

| Seqüências tipológicas | Gênero textual: carta pessoal |
|------------------------|--|
| Descritiva | Rio, 11/08/1991 |
| Injuntiva | Amiga A.P. Oi! |
| Descritiva | Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivania, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal). |

| | |
|---------------|--|
| Expositiva | Está ligado na Manchete FM — ou rádio dos funks — eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.I. |
| Narrativa | ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada. |
| Expositiva | Dançar é muito bom, principalmente em uma discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro têm muitos jovens, somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro! |
| Narrativa | C. foi três vezes à K.I., |
| Injuntiva | pergunte só a ele como é! |
| Expositiva | Está tocando agora o "Melô da Mina Sensual", super demais! Aqui ouço também a Transamérica e RPC FM. |
| Injuntiva | E você, quais rádios curte? |
| Expositiva | Demorei um tempão pra responder, espero sinceramente que você não esteja chateada comigo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, principalmente a galera da ET, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é viajar, ficar um tempo por aí, conhecer legal vocês todos, sairmos juntos... Só que não sei ao certo se vou realmente no início de 1992. Mas pode ser que dê, quem sabe! /...../ Não sei ao certo se vou ou não, mas fique certa que farei de tudo para conhecer vocês o mais rápido possível. Posso te dizer uma coisa? Adoro muito vocês! |
| Narrativa | Agora, a minha rotina: às segundas, quartas e sextas-feiras trabalho de 8:00 às 17:00h, em Botafogo. De lá vou para o T., minha aula vai de 18:30 às 10:40h. Chego aqui em casa quinze para meia-noite. E às terças e quintas fico 050 em F. só de 8:00 às 12:30h. Vou para o T.; às 13:30 começa o meu curso de Francês (vou me formar ano que vem) e vai até 15:30h. 16:00h vou dar aula e fico até 17:30h. 17:40h às 18:30h faço natação (no T. também) e até 22:40h tenho aula. /...../ Ontem eu e Simone fizemos três meses de namoro; |
| Injuntiva | você sabia que eu estava namorando? |
| Expositiva | Ela mora aqui mesmo no ((ilegível)) (nome do condomínio). A gente se gosta muito, às vezes eu acho que nunca vamos terminar, depois eu acho que o namoro não vai durar muito, entende? |
| Argumentativa | O problema é que ela é muito ciumenta, principalmente porque eu já fui afim da B., que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que S. já fica com raiva. /..... / |
| Narrativa | É acho que vou terminando escreva! |
| Injuntiva | Faz um favor? Diga pra M., A. P. e C. que esperem, não demoro a escrever Adoro vocês! Um beijão! |
| Narrativa | Do amigo P. P. 15:16h |

É notável a variedade de seqüências tipológicas nessa carta pessoal, em que predominam descrições e exposições, o que é muito comum para o gênero. Esse tipo de análise pode ser desenvolvido com todos os gêneros e, de maneira geral, vai-se notar que há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

As definições aqui trazidas de *gênero*, *tipo*, *domínio discursivo* são muito mais operacionais do que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana. Assim, para a noção de *tipo textual*, predomina a identificação de seqüências lingüísticas como norteadora; e para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. No caso dos *domínios discursivos*, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos. Eles ainda não se acham bem definidos e oferecem alguma resistência, mas seguramente, sua definição deveria ser na base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos.

Em trabalho sobre o *domínio pedagógico*, Kazue Saito Monteiro de Barros (2004)⁵ sugere vários critérios para o tratamento dos domínios e conclui afirmando que:

- A busca de definição do domínio pedagógico (ou qualquer domínio) deve partir de diferentes perspectivas de observação, considerando aspectos formais, funcionais e contextos de circulação. Vistos isoladamente, nenhum dos critérios parece ser suficiente para definição.
- É urgente (re)pensar o conceito de domínio em bases menos intuitivas, através da análise detalhada de gêneros que parecem compartilhar características (não só formais) comuns.
- A análise deve priorizar o ponto de vista dos interactantes, observando as marcas que deixam no discurso.
- No domínio pedagógico, o aspecto formal mais observado em estudos anteriores (gêneros da oralidade) — a organização dos turnos — não é (obviamente) definitivo, mas pode apresentar especificidades.
- No domínio pedagógico, os papéis sociais são bem marcados e podem ser evocados em situações de conflito, deixando marcas formais no texto.
- No domínio pedagógico, a interação envolve regras especiais e particulares que os participantes consideram no julgamento do que são contribuições permitidas na atividade.
- No domínio pedagógico, a interação incorpora regras “técnicas” específicas que se concretizam em marcas formais nos textos, por exemplo, o emprego de termos técnicos e científicos.
- O interessante não é descobrir que estruturas são típicas ou exclusivas do discurso pedagógico, mas identificar porque elas são recorrentes.

5. Kazue Saito Monteiro de Barros (2004). *Gêneros textuais do domínio pedagógico: aproximações e divergências*. Apresentado na XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do GELNE. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 7 a 10 de setembro de 2004.

Já com estas observações podemos notar que não é fácil determinar para cada domínio discursivo suas coordenadas, tendo em vista o conjunto de variáveis a serem observadas. Mas seria relevante e de interesse tratar a questão de modo mais sistemático e menos intuitivo. Esse é um campo aberto ao debate e à investigação.

Por todas essas observações, já podemos afirmar que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*. Nesse sentido, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica. Segundo sugestão de Carolyn Miller (1984), os gêneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. Assim os gêneros se tornam propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para os interlocutores, dando inteligibilidade às ações retóricas. Resumidamente, poderia dizer que os gêneros são entidades:

| | |
|------------------|--|
| a) dinâmicas | f) orientadas para fins específicos |
| b) históricas | g) ligadas a determinadas comunidades discursivas |
| c) sociais | h) ligadas a domínios discursivos |
| d) situadas | i) recorrentes |
| e) comunicativas | j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros. |

As distinções entre um gênero e outro não são predominantemente lingüísticas e sim funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais seriam lingüísticos e estruturais, de modo que os gêneros são designações sociorretóricas e os tipos são designações teóricas. Temos muito mais designações para gêneros como manifestações empíricas do que para tipos.

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.

Retornando ao trabalho de Maingueneau (2004), já citado aqui, lembro que o autor sempre foi cético quanto à classificação dos gêneros. Em artigo de 1999⁶, ele propôs uma divisão dos gêneros em três grandes conjuntos de acordo com o seu “*regime de genericidade*”, do seguinte modo:

6. Dominique Maingueneau (1999). Analysing Self-Constituting Discourses. *Discourse Studies*, vol. 1, 2(1999):175-199.

- (a) *Gêneros autorais*: são os textos que mantêm um caráter de autoria pelos traços de estilo, caráter pessoal e se situam em especial na literatura, jornalismo, política, religião, filosofia etc.
- (b) *Gêneros rotineiros*: são os comuns de nosso dia-a-dia, tal como aqueles que se realizam em entrevistas radiofônicas, televisivas, jornalísticas, consultas, médicas, debates etc. Seus papéis são fixados *a priori* e não mudam muito de situação para situação e neles as marcas autorais se manifestam menos. Têm uma estabilidade institucional bastante definida.
- (c) *Gêneros conversacionais*: são os gêneros de menor estabilidade e sem uma organização temática previsível como as conversações. Em seu conjunto, são de difícil distinção e divisão como gêneros em categorias bem definidas.

Esta classificação foi modificada pelo autor, pois, segundo ele, a tripartição aqui postulada não era pertinente (Maingueneau, 2004: 110). O próprio termo “rotineiro” não parece adequado, já que daria a impressão de que as conversações não seriam rotineiras quando elas são rotinas muito comuns. Mas o mais complicado era distinguir de maneira tão rigorosa entre os gêneros *autorais* e os gêneros *rotineiros*, pois uma crônica jornalística tem sem dúvida marcas autorais e não poderia ser incluída no primeiro conjunto. Assim, Maingueneau sugere que se parta para um “regime de genericidade” em duas categorias e não mais em três. Com isso, ele defende que se distinga entre:

- (a) *regime de gêneros conversacionais e*
- (b) *regime de gêneros instituídos.*

O segundo grupo conteria agora os gêneros autorais e os rotineiros. A análise desenvolvida pelo autor é minuciosa e complexa e apresenta uma série de critérios para acomodar os gêneros nessa classificação. Não nos interessam os detalhes dessa teoria, mas interessam sim os propósitos da mesma, ou seja, a idéia de que é possível distinguir regimes de produção textual no contexto da interdiscursividade. E com isso sabemos que a escolha de um ou outro gênero em nossa atividade discursiva não é uma escolha aleatória e sim comandada por interesses específicos.

Deve aqui ficar claro, tal como visto acima, que não há uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se duma relação de complementaridade. Ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam seqüências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos. Vejamos isto num exemplo:

Tome-se o caso do *telefonema*. Como *gênero textual*, trata-se de um evento falado muito claro e definido em suas rotinas, identificável pela maioria dos indivíduos que vivem em culturas em que telefonar é uma prática usual. Caracteriza-se como um diálogo mediado pelo telefone, sem a presença física dos falantes. Contudo, do ponto de vista de tipo textual, um telefonema pode envolver argumentações, narrativas e descrições, ou seja, ele é heterogêneo. Podemos, pois, indagar se a noção de telefonema é clara hoje em dia. Observem-se algumas das diversas maneiras de usar o telefone:

- há a conversa telefônica (por telefone celular ou fixo) que mantemos todos os dias com nossa mãe, filhos, amigos, colegas de trabalho ao qual chamamos de *telefonema*;
- há o telefonema que mandamos a companhia telefônica dar por nós e se chama de *telegrama fonado*;
- há o telefonema na forma de um *recado gravado* ou *recado em secretária eletrônica*;
- há os telefonemas de aniversário, casamento etc., através de agências e que chamamos comumente de *telemensagens*.

Com efeito, há muito mais formas de usar o telefone do que o simples telefonema. O que é então um telefonema (enquanto gênero) diante de tanta variação na forma e nos recursos utilizados? Essa situação vai repetir-se com a carta, o formulário, o resumo, a lista e assim por diante, de modo que a questão de dar nome aos gêneros é algo de enorme complexidade.

Poderíamos apelar aqui para a conhecida noção de constelação textual ou colônia de textos ou então a idéia de sistema de gêneros, tal como o faz Charles Bazerman (2005), como ainda veremos mais adiante.

2.5 Gêneros textuais como sistema de controle social

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin ([1953]1979) em seu célebre ensaio sobre os *gêneros do discurso*. Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico. Os gêneros são também necessários para a interlocução humana.

Um simples exemplo pode dar a dimensão disso: tomemos a atividade discursiva na vida acadêmica: quem controla a cientificidade em nosso trabalho investigativo diário? Em boa medida, os gêneros por nós produzidos dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso. Nesse particular, certos gêneros tais como os *ensaios*, as *teses*, os *artigos científicos*, os *resumos*, as *conferências* etc., assumem um grande prestígio, a ponto de legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. E com isso chega-se inclusive à idéia de que não são ciência os discursos produzidos fora de um certo cânon de gêneros da área acadêmica.

Assim, podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica idéia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-as em certas condições de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. Enfim: quem pode expedir um *diploma*, uma *carteira de identidade*, um *alvará de soltura*, uma *certidão de casamento*, um *porte de arma*, escrever uma *reportagem jornalística*, uma *tese de doutorado*, dar uma *conferência*, uma *aula expositiva*, realizar um *inquérito judicial* e assim por diante?

Diante disso, parece possível dizer que a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional. Daí que não se pode ter na atividade informacional a função mais importante da língua. Eu me atrevera a dizer que a informação é um fenômeno eventual e talvez um simples efeito colateral do funcionamento da língua. Todos nós sabemos que a língua não é apenas um sistema de comunicação nem um simples sistema simbólico para expressar idéias. Mas muito mais uma *forma de vida* e uma *forma de ação*, como dizia o velho Wittgenstein.

Talvez seja possível defender que boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo. Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso. Ninguém fala só para exercitar as próprias cordas vocais ou os tímpanos alheios. Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é

muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a idéia de que a língua é uma *atividade sociointerativa* de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos.

Aspecto que mereceria aqui pelo menos uma nota é a distinção que podemos fazer entre um evento e um gênero textual. Sabemos que consolar uma criança chorosa é um evento ou uma ação bastante complexa e, nesse caso, não vamos recitar um poema, mas dar um conselho, contar algo alegre etc. O gênero investido para consolar distingue-se do evento, assim como uma audiência no tribunal é um evento e neste evento ocorrem alguns gêneros específicos. O evento é marcado por um conjunto de ações e o gênero é a ação lingüística praticada como recorrente em situações típicas marcadas pelo evento. Um jogo de futebol é um evento, assim como um congresso acadêmico ou uma sessão do Congresso Nacional. Mas em cada situação dessas temos gêneros adequados e não adequados. Portanto, podemos distinguir com alguma clareza entre um evento e um gênero.

2.6 A questão da intergenericidade: que nomes dar aos gêneros?

Como é que se chega à denominação dos gêneros? Com certeza, as designações que usamos para os gêneros não são uma invenção pessoal, mas uma denominação histórica e socialmente constituída. E cada um de nós já deve ter notado como costumamos com alta freqüência designar o gênero que produzimos. Possuímos, para tanto, uma metalinguagem riquíssima, intuitivamente utilizada e, no geral, confiável. Contudo, é difícil determinar o nome de cada gênero de texto. Como já notaram muitos autores, em especial Bakhtin (1979), os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros. Como observamos anteriormente, não é uma boa atitude imaginar que os gêneros têm uma relação biunívoca com formas textuais. E isso fica comprovado no caso de um gênero que têm a função de outro, como é

típico das publicidades. Tome-se o caso da *epígrafe* que aparece em múltiplos lugares, mas de modo particular nos livros didáticos. Uma epígrafe é constituída de um poema, uma frase, um conto breve, uma máxima ou qualquer outro gênero e não tem uma característica específica, a não ser um determinado local no texto, que nos sugere se tratar de uma epígrafe. Assim, em muitos casos, apenas o local em que um texto aparece permite que determinemos com alguma precisão de que gênero se trata.

Em geral, damos nomes aos gêneros usando um desses critérios:

| | |
|--|--|
| 1. forma estrutural (gráfico; roda-pé; debate; poema) | 4. meio de transmissão (telefonema; telegrama; e-mail) |
| 2. propósito comunicativo (errata; endereço) | 5. papéis dos interlocutores (exame oral; autorização) |
| 3. conteúdo (nota de compra; resumo de novela) | 6. contexto situacional (conversação esp.; carta pessoal) |

Mas vários desses critérios podem atuar em conjunto. Basta ver os nomes que encontramos para os mais variados gêneros para imediatamente constatar que na constituição do nome sempre atua mais de um critério. Mas o certo é que quando se tem algum problema ou conflito na designação, ela surge em atenção ao propósito comunicativo ou função.

Veja-se a complexidade do caso do texto abaixo, que apareceu em quase todos os periódicos semanais e jornais diários, por ocasião da despedida do autor do personagem Snoopy.

164

Caros amigos,


Tive o prazer de desenhar Charlie Brown e sua turma durante quase cinquenta anos. Foi a realização de meu sonho de infância.

Infelizmente, não posso mais dedicar o tempo exigido por quadrinhos diários. Por isso, anuncio minha aposentadoria

Tive a satisfação de contar em todos esses anos com a lealdade de nossos editores e com o amor e o apoio maravilhoso transmitidos pelos fãs de meus quadrinhos.

Charlie Brown, Snoopy, Linus, Lucy... como esquecê-los...

Charles M. Schulz



©1999 United Feature Syndicate, Inc.

Na parte esquerda, uma carta de despedida e, à direita, um quadrinho com a figura do Snoopy pensativo diante de uma máquina de escrever antiga. Tratava-se de uma tirinha? Uma carta pessoal? Era um texto produzido num interdiscurso cujo espaço fora construído por meio século no contexto de uma *tirinha de jornal* ou uma *história em quadrinho*.

A questão central não é o problema da nomeação dos gêneros, mas a de sua identificação, pois é comum burlarmos o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções. No geral, os gêneros estão bem fixados e não oferecem problemas para sua identificação.

No caso de mistura de gêneros, adoto a sugestão da lingüista alemã Ulla Fix (1997: 97), que usa a expressão “*intertextualidade tipológica*” para designar esse aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro. Pessoalmente, estou usando intergenericidade como a expressão que melhor traduz o fenômeno. Essa violação de cânones subvertendo o modelo global de um gênero poderia ser visualizada num diagrama semelhante a outros aqui desenvolvidos. A título de exemplo, tomemos um gênero A, por exemplo, uma *publicidade* e um gênero B, por exemplo, uma *bula de remédio*, como no exemplo trazido por Ulla Fix (1997: 100), da editora alemã Diogenes, que aparece na quarta capa⁷ dos livros. Veja a tradução:

Viva saudável com os livros

DIOGENES®

Os livros Diogenes acham-se internacionalmente introduzidos na biblioterapia

Posologia

As áreas de aplicação são muitas. Principalmente resfriados, corizas, dores de garganta e rouquidão, mas também nervosismo, irritações em geral e dificuldade de concentração. Em geral, os livros Diogenes atuam no processo de cura de quase todas as doenças para as quais prescreve-se descanso. Sucessos especiais foram registrados em casos de convalescença.

Propriedades

O efeito se faz notar pouco tempo após iniciada a leitura e tem grande durabilidade. Livros Diogenes aliviam rapidamente a dor, estimulam a circulação sanguínea e o estado geral melhora.

Precauções/riscos

Em geral, os Livros Diogenes são bem tolerados. Para miopia, aconselham-se meios de auxílio à leitura. São conhecidos casos isolados nos quais o uso prolongado produziu dependência.

Dosagem

Caso não haja outra indicação, sugere-se um livro a cada dois ou três dias. Regularidade no uso é o pressuposto essencial para a cura. Leitura diagonal ou desistência prematura podem interferir no efeito.

7. Não é o caso de discutirmos aqui, mas muitos autores tratam a *quarta capa* como um gênero. Contudo, a quarta capa é, a meu ver, muito mais um lugar (talvez até mesmo um suporte) especial para gêneros diversos. Muitas vezes acha-se ali um excerto do texto que vem no interior do livro ou um parágrafo da apresentação feita por alguém que não o autor; mas pode aparecer a relação dos livros da coleção da qual faz parte aquele livro. Em muitos casos, na quarta capa, aparecem elogios de autores conhecidos ao autor do livro. Portanto, a quarta capa é um lugar em que figuram as mais variadas formas textuais e os mais variados gêneros e se for tomada como gênero é difícil determinar até mesmo a função dele, pois em cada caso isto vai variar muito. Uma discussão mais complicada é aquela que discute se a capa de livro é um gênero e se a capa de revista é outro gênero. Esta questão do que é ou não um gênero ainda não está muito esclarecida e merece mais discussões.

Composição

Papel, cola e cores na impressão. Os livros Diogenes são ecologicamente produzidos. Neles são usados somente papéis fabricados sem cloro e sem ácidos, o que garante alta durabilidade.

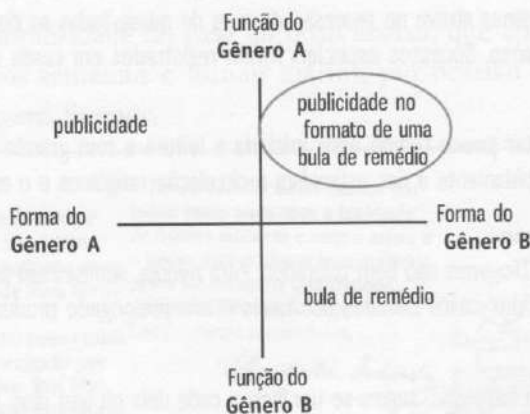
Também, no caso de qualidade de vida, garante-se
ótima distração.

LIVROS DIOGENES

São menos aborrecidos

FONTE: Ulla FIX (1997: 100) - tradução de Luiz Antônio Marcuschi

O diagrama que se segue é uma tentativa de representar a intertextualidade tipológica aqui verificada. Não obstante a impressão de naturalidade desse fenômeno, gostaria de chamar a atenção para problemas bastante complexos no caso dessa análise. Não é evidente que se possa distinguir com clareza total entre formas e funções como aqui se dá a entender. Também é provável que a intergenericidade seja uma situação bem mais natural e normal do que imaginamos, e os textos convivem em geral em interação constante.

INTERGENERICIDADE

A intergenericidade de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar seqüências de vários tipos textuais (por exemplo, uma carta pessoal, como já vimos, pode conter uma narrativa, uma argumentação e uma descrição, entre outras). No exemplo acima, temos um gênero (publicidade) com o formato de outro (bula de remédio). Em princípio, isso não deve trazer dificuldade alguma para a interpretabilidade, já que impera o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros. Resumidamente, no caso dos gêneros, temos:

- (1) intergenericidade → um gênero com a função de outro
 (2) heterogeneidade tipológica → um gênero com a presença de vários tipos.

A *publicidade* opera de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem instituída para chamar a atenção sobre um produto. Parece que desenquadrar o produto de seu enquadre normal é uma forma de reenquadrá-lo em novo enfoque para que o vejamos de forma mais nítida no mar de ofertas de produtos.

Observe-se o caso abaixo, um texto da *Folha de S.Paulo*, caracterizado como *artigo de opinião*, produzido por Josias de Souza. Temos aqui um poema produzido numa nítida intertextualidade com o conhecido poema de Drummond de Andrade. Contudo, na *Folha de S.Paulo*, trata-se de um *artigo de opinião* na forma de um *poema*.

Um novo José

Josias de Souza

-São Paulo-

Calma, José.

A festa não recomeçou,
 a luz não acendeu,
 a noite não esquentou,
 o Malan não amoleceu.
 Mas se voltar a pergunta:
 e agora, José?
 Diga: ora, Drummond,
 agora Camdessus.
 Continua sem mulher,
 continua sem discurso,
 continua sem carinho,
 ainda não pode beber,
 ainda não pode fumar,
 cuspir ainda não pode,
 a noite ainda é fria,
 o dia ainda não veio,
 o riso ainda não veio,
 não veio ainda a utopia,
 o Malan tem miopia,

mas nem tudo acabou,
 nem tudo fugiu,
 nem tudo mofou.
 Se voltar a pergunta,
 E agora, José?
 Diga: ora, Drummond,
 Agora FMI.
 Se você gritasse,
 se você gemesse,
 se você dormisse,
 se você cansasse,
 se você morresse...
 O Malan nada faria,
 mas já há quem faça.
 Ainda só, no escuro,
 qual bicho-do-mato,
 ainda sem teogonia,
 ainda sem parede nua,
 para se encostar,
 ainda sem cavalo preto,
 Que fuja a galope,
 você ainda marcha, José!

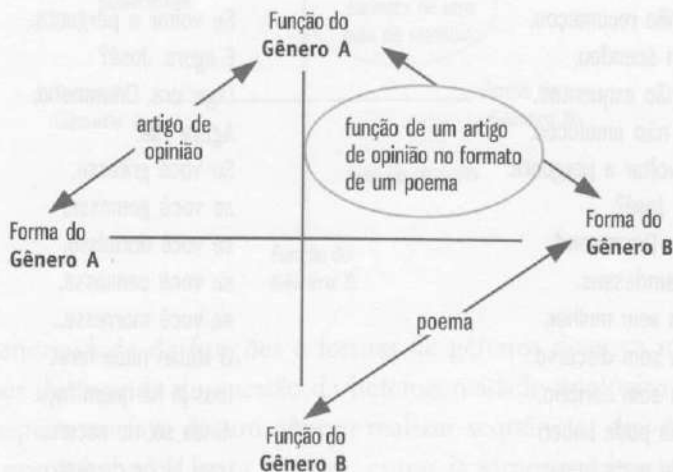
Se voltar a pergunta:
José, para onde?
Diga: ora, Drummond,
por que tanta dúvida?

Elementar, elementar.
Sigo pra Washington
e, por favor, poeta,
não me chame de José.
Me chame Joseph.

FONTE: FOLHA DE S.PAULO, Caderno 1, p. 2 - Opinião, 04/10/1999

É bastante comum que nos órgãos de imprensa se usem as contaminações de gêneros ou se proceda à hibridização como forma de chamar mais a atenção e motivar a leitura. De algum modo, parece que essa estratégia tem o poder quase mágico de levar as pessoas a interpretar muito mais e com mais intensidade o que ali está. Esse aspecto mereceria um estudo à parte.

O gráfico abaixo representa a intergenericidade e intertextualidade existentes no texto de Josias de Souza. De um lado, temos duas funções sobrepostas (*interfuncionalidade*) e dois gêneros se fundindo com um poema no artigo de opinião (*intergenericidade*) e, por fim, uma série de elementos do conhecido poema drummondiano “E agora, José?” aparecendo no interior do artigo de opinião (*intertextualidade*). Poderíamos falar também em *interdomínios discursivos*, já que são dois domínios sobrepostos (literatura e propaganda). Isto mostra o complexo nível de hibridização desse texto.



Poderíamos citar também o famoso caso do relatório de Graciliano Ramos como prefeito de Palmeira dos Índios, entre 1929 e 1930 e agora publicado como uma obra literária e que na época foi muito discutido por ter uma função cuja forma não era adequada, mas que foi bem aceito pelo governador das Alagoas, a quem ele se destinava. Como se observa, este caso é diverso dos

dois anteriores porque ali tínhamos uma atividade de mescla de gêneros (*bula de remédio & publicidade*) ou mescla de gêneros com intertextualidade (*poema & artigo de fundo*), sendo que agora temos um texto que não perde sua função, mas assume um novo lugar, ou seja, migra, ao longo da história, de um domínio (política) para um outro (literatura), sem deixar de continuar sendo um relatório. Trata-se de um movimento histórico que se dá pela funcionalidade do gênero e pela particular situação de seu autor. Não é comum que os textos procedam a essa migração. Mas isso existe e pode ser notado em muitos textos históricos.

Vejamos uma parte do relatório de Graciliano Ramos.

Parte inicial do Relatório de Graciliano Ramos ao governador do estado de Alagoas, entregue em 10 de janeiro de 1929 (citação da abertura, pp. 37-38 e conclusão, pp. 45-46)

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS

RELATÓRIO

Ao Governo do estado de Alagoas

Exmo. Sr. Governador:

Trago a V. Exa. um resumo dos trabalhos realizados pela Prefeitura de Palmeira dos Índios em 1928. Não foram muitos, que os nossos recursos são exíguos. Assim minguados, entretanto, quase insensíveis ao observador afastado, que desconheça as condições em que o Município se achava, muito me custaram.

COMEÇOS

O PRINCIPAL, o que sem demora inicial, o de que dependiam todos os outros, segundo creio, foi estabelecer alguma ordem na administração.

Havia em Palmeira dos Índios inúmeros prefeitos: os cobradores de impostos, o Comandante do Destacamento, os soldados, outros que desejassem administrar. Cada pedaço do Município tinha a sua administração particular, com Prefeitos coronéis e Prefeitos inspetores de quartelões. Os fiscais, esses resolviam questões de polícia e advogavam.

Para que semelhante anomalia desaparecesse, lutei com tenacidade e encontrei obstáculos dentro da Prefeitura e fora dela — dentro, uma resistência mole, suave, de algodão em rama; fora, uma campanha sorna, oblíqua, carregada de bilis. Pensavam uns que tudo ia bem nas mãos do Nosso Senhor, que administra melhor do que todos nós; outros me davam três meses para levar um tiro.

Dos funcionários que encontrei em janeiro do ano passado restam poucos. Saíram os que faziam política e os que não faziam coisa nenhuma. Os atuais não se metem onde não são necessários, cumprem as suas obrigações e, sobretudo, não se enganam em contas. Devo muito a eles.

Não sei se a administração do Município é boa ou ruim. Talvez pudesse ser pior.

(o autor relata aqui uma série de assuntos administrativos e presta contas)

CONCLUSÃO

Procurei sempre os caminhos mais curtos. Nas estradas que se abriram só há curvas onde as retas foram inteiramente impossíveis.

Evitei emaranhar-me em teias de aranha.

Certos indivíduos, não sei por que, imaginam que devem ser consultados; outros se julgam autoridade bastante para dizer aos contribuintes que não paguem impostos.

Não me entendi com estes.

Há quem ache tudo ruim, e ria constrangidamente, e escreva cartas anônimas, e adoeça, e se morda por não ver a infalível maroteirazinha, a abençoada canalhice, preciosa para quem a pratica, mais preciosa ainda para os que dela se servem como assunto invariável; há quem não compreenda como um ato administrativo seja isento de lucro pessoal; há até quem pretenda embarçar-me em coisa tão simples como mandar quebrar as pedras dos caminhos.

Fechei os ouvidos, deixei gritarem, arrecadei 1:325\$500 de multas.

Não favoreci ninguém. Devo ter cometido numerosos disparates. Todos os meus erros, porém, foram da inteligência, que é fraca.

Perdi vários amigos, ou indivíduos que possam ter semelhante nome.

Não me fizeram falta.

Há descontentamento. Se a minha estada na Prefeitura por estes dois anos dependesse de um plebiscito, talvez eu não obtivesse dez votos.

Paz e prosperidade.

Palmeira dos Índios, 10 de janeiro de 1929

Graciliano Ramos.

Aspecto interessante na identificação de um gênero textual é a dificuldade, que às vezes sentimos, de determinar o início e o final do texto enquanto entidade empírica, como já lembramos acima. Suponhamos o caso de um *livro didático* como gênero. Logo ocorre a dúvida de se de fato temos aí um gênero ou um suporte muito específico. Pois o livro didático contém textos dos mais variados gêneros, tais como *contos*, *poemas*, *tirinhas de jornal*, *notícias jornalísticas*, *adivinhas*, *atas*, *cartas pessoais* etc., sem contar com gêneros como *sumário*, *expediente da editora*, *ficha catalográfica*, *exercícios*, *bibliografia* e outros. Pessoalmente, defendo a posição de que o livro didático é um suporte e não um gênero.

No caso do livro didático, aqueles textos por ele trabalhados não estão ali de tal modo aglutinados a ponto de formarem um todo orgânico como observava Bakhtin [1979] para o *romance*. Embora o livro didático constitua um

todo, ele é feito de partes que mantêm suas características. Por exemplo: um poema não deixa de ser poema só porque entra no livro didático. Ele ali não passa a operar como a bula no caso da publicidade citada acima. Ou seja: o poema no livro didático não passa a ser poema didático. Contudo, ainda devemos pensar o problema da didatização dos gêneros.

Muitos são os problemas envolvidos na questão da intergenericidade e ainda não há trabalhos conclusivos sobre o tema. Seria oportuna uma discussão para identificar os aspectos novos envolvidos e a renovação da discussão dos gêneros. Daqui pode surgir até mesmo uma maior reflexão sobre o papel dos *propósitos* (funções) e da *forma* (organização textual) para a determinação do gênero. Essa discussão está por ser feita e deve iniciar em breve.

2.7 A questão intercultural

A autora alemã Susanne Günther (1991: 400), ao analisar o uso intercultural do gênero *provérbio*, observa que os gêneros não têm a mesma circulação situacional em todas as culturas. Cita o caso da *piada* que recebe avaliação diversa por parte de alemães e chineses em contextos de negócios. Lembra a autora:

A escolha de um gênero que pode ser usado para servir a uma certa função interativa em nossa cultura pode se tornar inadequada numa situação cultural diferente. Um sinólogo alemão, que trabalhava como intérprete em encontros de negócios entre comerciantes chineses e alemães, me apontou a preferência dos comerciantes alemães por contar piadas em negociações comerciais. Para os chineses, é considerado inapropriado contar piadas durante encontros de negócios, e as piadas não são esperadas nesse contexto.

Esta observação é sintomática das diferenças interculturais na circulação dos gêneros. Tais diferenças se manifestam também no uso do “pequeno gênero provérbio” na relação entre alemães e chineses, lembra Günther (1991: 401) ao informar que em 12 conversações interculturais, ocorreram 21 provérbios por parte de chineses e nenhum por parte de alemães. O uso de provérbios tanto na oralidade como na escrita chinesa é um sintoma de boa educação, diz Günther (1991: 413). Isso não tem a mesma função em nossas culturas ocidentais de maneira geral, em especial em zonas urbanas.

O aspecto intercultural é crucial quando se trata do ensino de uma segunda língua, como lembra com bastante acuidade Bhatia (1993). Não pode-

mos supor que em todas as culturas se escreva uma carta do mesmo modo, nem que se dê um telefonema da mesma maneira. Esse aspecto é de particular importância e, muitas vezes, notamos que as embaixadas de um país distribuem aos membros de sua comitiva em visitas ao exterior instruções de como se comportar em situações diversas. Não se trata de uma banalidade, mas de modos de respeitar a diversidade cultural.

Haveria ainda um aspecto importante a tratar nesse caso, ou seja, o problema da variedade cultural dentro de um mesmo país e como isso deveria ser encarado pelo próprio livro didático. Tomemos o caso do Brasil, bastante heterogêneo culturalmente falando. Será que a heterogeneidade cultural se manifesta também nos gêneros e isso deveria passar para o ensino formalmente? A questão está aberta e deve ser debatida.

Não resta dúvida de que o ensino deve ser culturalmente sensível. O problema central é: como isso pode e deve passar para o livro didático num país culturalmente heterogêneo como o nosso? Este aspecto é muito polêmico e sobre ele não há consenso. A questão é a seguinte:

172

- Os manuais de ensino deveriam ou não ser construídos com especial atenção para a cultura local e regional, sem descuidar da grande cultura nacional?
- Qual o lugar e o papel da cultura regional no ensino? Por que ela aparece tão pouco? A cargo de quem fica esse trabalho?
- Caso os aspectos regionais devessem estar refletidos no LD, quais seriam eles? Os encapsulados no léxico? A literatura, os costumes, as formas de comportamento típicas?

Minha resposta a estas questões não vai além de uma *declaração de princípios*. Creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação lingüística, social, temática, de costumes, crenças, valores etc. Os livros didáticos atuais não refletem de maneira muito clara essa posição, mas já são muito mais abertos a essa visão e sugerem atividades extraclasse que conduzem a esse caminho. Visitas a museus, parques, fábricas, instituições, universidades, feiras, mercados, teatros e assim por diante são sugestões comuns hoje em dia.

Quanto a temas, hoje, desde a 1ª série se observa um trabalho com as doenças endêmicas, a ecologia, as artes plásticas, a música, o sistema de trânsito, a literatura, as lendas e os mitos, os meios de comunicação de massa, a

geografia, a geopolítica, a situação de trabalho, a fauna e a flora, as relações interpessoais e assim por diante. Mas o que tem isso a ver com a língua? Aparentemente nada, se não consideramos que a linguagem é uma forma de ação e inserção social e cultural.

Com efeito, quando nos indagamos a respeito dos limites da aula de língua, ou da inserção da aula de língua na vida diária, estamos nos indagando sobre o papel da linguagem e da cultura. Nessa visão, é possível dizer que a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana.

2.8 A questão do suporte de gêneros textuais

Discussão ainda em andamento é a que diz respeito ao suporte dos gêneros. Muitos livros didáticos falam em portadores de gêneros, lembrando com isso os diversos locais ou continentes de gêneros como um jornal, um livro e uma revista semanal. No entanto, equivocam-se os manuais quando falam no dicionário como portador de gênero, pois ele próprio é um gênero. E equivocam-se ao tratar a embalagem como gênero, já que ela é um suporte. Essa é uma questão complexa que não tem uma decisão clara. Ainda inexistem estudos sistemáticos a respeito do suporte dos gêneros textuais. Apenas agora iniciam as investigações sistemáticas a este respeito e muitas são as indagações.

Dominique Maingueneau (2001: 71) observa que “é necessário reservar um lugar importante ao modo de *manifestação material* dos discursos, ao seu *suporte*, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc.” (ênfase do autor). O *mídiu*, como o chama Maingueneau (2001: 71) é importante, mas costumávamos desprezá-lo porque nos concentrávamos no texto como tal. É interessante a observação do autor quando afirma que “o *mídiu* não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *mídiu* modifica o *conjunto de gênero de discurso*” (2001: 71-72). Isso diz

respeito tanto ao modo de circulação como ao modo de consumo dos gêneros e ainda mais ao modo como eles são estabilizados para serem “transportados” eficazmente. Um dia só transmitíamos os textos oralmente; depois passamos a fazê-lo por escrito; mais tarde, por telefone; e então pelo rádio, televisão e recentemente pela internet. Esses mídiuns são ao mesmo tempo modos de transporte e de fixação, mas interferem no discurso.

Diante dessas poucas observações introdutórias, podemos indagar: qual o papel do suporte na relação com os gêneros? Tem o gênero características distintivas adicionais quando realizado e acessado em um ou outro suporte? A idéia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda estão por ser discutidos a natureza e o alcance dessa interferência ou desse papel. Uma observação preliminar pode ser feita a respeito da importância do suporte. Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial. Contudo, essa posição é questionável, pois há casos complexos em que o suporte determina a distinção que o gênero recebe. Tome-se o caso deste breve texto:

*“Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder.
Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica”.*

Se isto estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um *bilhete*; se for passado pela secretária eletrônica é um *recado*; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um *telegrama*. O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte. Portanto, há que se considerar esse aspecto como um caso de co-emergência, já que o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente.

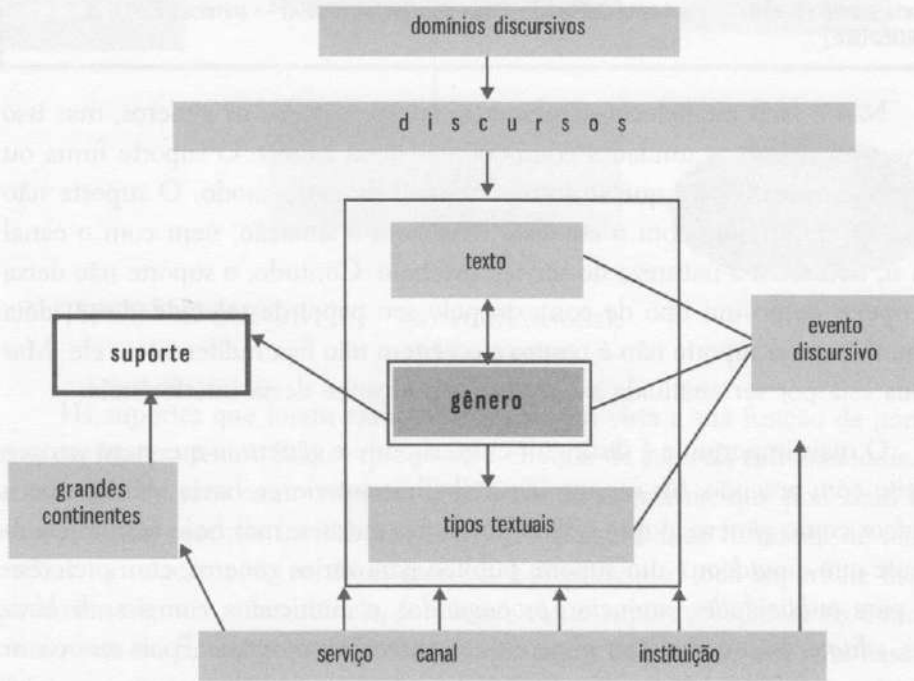
Mesmo sem ter segurança a respeito da questão, parece-me bastante razoável tratar o suporte na relação com pelo menos outros três aspectos já mencionados até aqui. Assim, gostaria de ver um contínuo de categorias representadas no quadro da página seguinte.



DEFINIÇÃO DE SUPORTE: entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa idéia comporta três aspectos:

- a) *suporte é um lugar (físico ou virtual)*
- b) *suporte tem formato específico*
- c) *suporte serve para fixar e mostrar o texto.*

QUADRO GERAL DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS



Com (a) supõe-se que o suporte deve ser algo real (pode ter realidade virtual como no caso do suporte representado pela internet). Essa materialidade é incontornável e não pode ser prescindida. Com (b) admite-se que os suportes não são informes nem uniformes, mas sempre aparecem em algum formato específico, tal como um livro, uma revista, um jornal, um *outdoor* e assim por diante. Além disso, o fato de ser específico significa que foi comunicativamente produzido para portar textos e não é um portador eventual. Com (c) admite-se que a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos. Mas como o suporte tem um formato específico e é convencionalizado, ele pode ter contribuições ao gênero. Contudo, isso é problemático, pois também se pode dizer que os gêneros são ecológicos, no sentido de que desenvolvem nichos ou ambientes de realização mais adequados, seja para se fixarem ou circularem. Seria interessante analisar a hipótese de que os gêneros têm preferências e não se manifestam na indiferença a suportes.

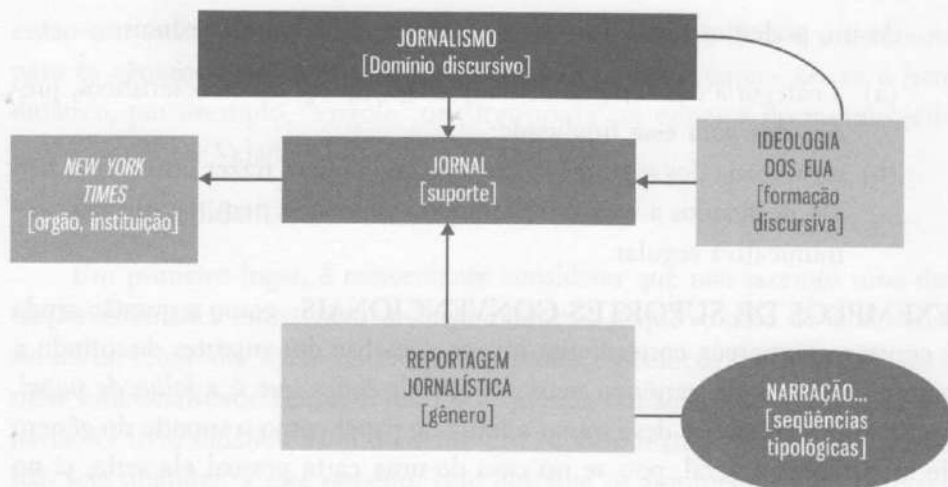
É muito difícil contemplar o contínuo que surge na relação entre gênero, suporte e outros aspectos, pois não se trata de fenômenos discretos e não se pode dizer onde um acaba e outro começa. Tome-se o caso de uma *carta pessoal*. Pode-se estabelecer esta cadeia:

carta pessoal (GÊNERO) → papel-carta (SUPORTE) → tinta (MATERIAL DA ESCRITA) → correios (SERVIÇO DE TRANSPORTE) ...

Não é fácil estabelecer a mesma cadeia para todos os gêneros, mas isso serve para pensar as unidades componentes dessa cadeia. O suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de certo modo. O suporte não deve ser confundido com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. Contudo, o suporte não deixa de operar como um tipo de contexto pelo seu papel de seletividade. A idéia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda está por ser analisada a natureza e o alcance dessa interferência.

O mais importante é distinguir entre suporte e gênero, o que nem sempre é feito com precisão. Eu mesmo, em trabalhos anteriores, havia identificado o *outdoor* como gênero, o que é feito por vários autores, mas hoje admito claramente que o *outdoor* é um suporte público para vários gêneros, com preferência para *publicidades, anúncios, propagandas, comunicados, convites, declarações, editais*. Não é qualquer gênero que aparece num *outdoor*, pois esse é um suporte para certos gêneros, preferencialmente na esfera discursiva comercial ou política. Este exemplo sugere que se trate o suporte na relação com outros aspectos, tais como: *domínio discursivo, formação discursiva, gênero e tipo textual*. A relação entre eles não constitui uma ordem hierárquica, já que não há um sistema de subordinação interna. Veja-se que o *jornalismo* é um *domínio discursivo*, ao passo que o *jornal* é seguramente um *suporte* e que a *ideologia capitalista norte-americana* se oferece como *uma esfera de formação discursiva* bastante nítida, sendo a *reportagem jornalística* o *gênero textual* em questão e as seqüências *narrativas* internas seriam o *tipo textual* dominante no caso de uma *reportagem* sobre a Guerra no Iraque publicada no *New York Times*. O gráfico da página seguinte dá uma idéia melhor disto.

Já vimos que todos os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros comportam uma ou mais seqüências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade. ■



TIPOS DE SUPORTE: (a) convencional;
(b) incidental.

Há suportes que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos. São os que passo a chamar de *suportes convencionais*. E outros que operam como suportes ocasionais ou eventuais, que poderiam ser chamados de *suportes incidentais*, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos. Em princípio, toda superfície física pode, em alguma circunstância, funcionar como suporte. Vejam-se os *troncos de árvores* em florestas com declarações de amor ou poemas em suas cascas. Por isso, convém restringir a noção de suportes textuais para o caso dos suportes convencionais. Não obstante isso, vamos analisar outros suportes incidentais, até porque eles são frequentes na vida urbana.

Assim, o corpo humano pode servir de suporte para textos, mas não é um suporte convencional. Hoje está se tornando cada vez mais comum tatuar o corpo com uma imagem, um poema ou uma declaração de amor. O corpo também pode servir para os alunos inscreverem (em especial na perna ou coxa) suas *colas* para provas ou exames. O rosto de muitos estudantes funciona como suporte para *slogans* de protesto político, como já se viu muitas vezes. Até corpos de animais como cachorros e cavalos receberam inscrições de protesto. Contudo, não parece razoável que, do ponto de vista comunicativo, se possa classificar o corpo humano e o livro na mesma categoria de suporte textual, já que o livro foi concebido como suporte de textos desde o início⁸.

8. Agradeço a Beth Marcuschi a sugestão de estabelecer alguma distinção de maneira sistemática para identificar os suportes em suas categorias.

Assim, podemos identificar duas categorias de suportes textuais:

- (a) a categoria dos *suportes convencionais*, típicos ou característicos, produzidos para essa finalidade;
- (b) a categoria dos *suportes incidentais* que podem trazer textos, mas não são destinados a esse fim de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular.

EXEMPLOS DE SUPORTES CONVENCIONAIS: como a questão ainda é controversa, parece conveniente iniciar a análise dos suportes discutindo a natureza do suporte genérico mais comum de todos que é a *folha de papel*. Mas não parece que se deva tomar a folha de papel como o suporte do gênero de uma maneira geral, pois se no caso de uma carta pessoal ela seria, já no caso de um livro a *página* não é o suporte e sim o *livro*. No livro, a página é uma parte do todo. Se fôssemos tomar o *papel impresso* como um suporte de uma maneira geral, não teríamos distinções entre livros, revistas, livros didáticos, quadro de avisos e outros como suportes distintos. Com base nesta observação preliminar, vejamos vários suportes e suas características. Não se trata de uma classificação nem de um levantamento exaustivo.

(1) Livro

Seguramente, todos vamos concordar que o livro não é um gênero textual. Seja ele qual for, desde que visto como *livro*. Trata-se de um suporte maleável, mas com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta (capa, páginas, encadernação etc.). O livro comporta os mais diversos gêneros que se queira. Contudo, podemos ter um livro que ao mesmo tempo realiza apenas um gênero, como no caso do *romance* ou da *tese de doutorado*. Nesses casos, distinguimos entre os *gêneros textuais* romance e tese de doutorado e o *suporte textual* livro. Tomemos um livro com cartas pessoais de alguém. Aquelas cartas já não são mais pessoais desde o momento em que foram publicadas. Passaram a ser documentos públicos e até seu *status* pode ter mudado se forem cartas de algum escritor. Mas com a divulgação em livro passam a operar como uma obra literária. O problema é que mudou a função e a natureza daqueles textos no gênero *carta pessoal*. Trata-se de um livro com muitos exemplares de um gênero ou simplesmente um gênero como tal? O livro é, neste caso, um suporte e o gênero é carta pessoal.

Em suma, um livro é sempre um suporte, sendo que em alguns casos contém um só gênero (um livro de poemas), em outros casos contém muitos gêneros diversos (uma obra com as publicações de um determinado jornal) ou

então um único gênero (romance). Em todos os casos, o livro é um suporte para os gêneros ou gênero que comporta. O problema parece ser se o livro didático, por exemplo, “engole” ou “transmuta” os gêneros do mesmo jeito que o romance. Vejamos o caso mais de perto.

(2) Livro didático

Em primeiro lugar, é conveniente considerar que não fazemos uma distinção sistemática entre “livro” e “livro didático”, já que se trata de fenômenos similares. Contudo, como há elementos muito específicos do livro didático e uma funcionalidade típica, tratamos a questão em separado, mas todos são livros. O livro didático é nitidamente um suporte textual, embora a opinião não seja unânime a esse respeito. Não obstante os argumentos em contrário, ainda se pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade, fato ao qual denominei reversibilidade de função. Falo aqui em *funcionalidade* e não *função* para que se tenha claro esse aspecto. Por exemplo, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD. Não é o mesmo que se dá, por exemplo, no caso de um romance que incorpora cartas, poemas e anúncios, entre outros.

Certamente, Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros. Aspecto importante é a vasta produção de gêneros tipicamente da esfera do discurso pedagógico, tal como a *explicação textual*, os *exercícios escolares*, a *redação*, *instruções para produção textual* e muitos outros que se acham no LD. O espaço pedagógico tem muitos outros gêneros que circulam nessa área e não migram para o LD, tais como as conferências, os relatórios, as atas de reuniões etc. Tudo indica, pois, que o LD pode ser tratado como um suporte com características muito especiais.

(3) Jornal (diário)

O jornal, diário e mesmo o jornal semanal, é nitidamente um suporte com muitos gêneros. Estes gêneros são, em boa medida, típicos e recebem, em função do suporte, algumas características em certos casos, tal como o da *notícia*. Aqui situam-se também as *cartas do leitor* e as *notas sociais*, entre outros. No jornal, temos gêneros que não aparecem em revistas semanais,

como: *anúncios fúnebres, convites para missas de sétimo dia, previsões meteorológicas, resumos de filmes, horóscopo diário* e assim por diante. Mas há outros comuns com as revistas, como *notícias, reportagens, editoriais, receitas culinárias, história em quadrinhos, charge, entrevistas* etc.

(4) Revista (semanal / mensal)

A revista semanal poderia ser vista no contexto do *jornal diário*, mas além de conter sensivelmente menos gêneros textuais que o jornal, tem uma peculiaridade no processo de textualização, como se frisou há pouco. Jornais diários e revistas divergem em alguns aspectos. Em primeiro lugar, muitos gêneros são mais específicos de jornais diários do que revistas semanais. Deve-se ter em mente que as revistas semanais, quinzenais ou mensais também divergem entre si e os jornais são em geral diários. Assim certos gêneros que circulam com notícias ou fatos apenas do dia (p. ex., anúncios fúnebres e classificados) pouco aparecem em revistas. Mas apenas uma análise detalhada diria se há diferenças específicas. O certo é que a titulação (manchetagem) em revistas e jornais tem diferenças notáveis.

(5) Revista científica (boletins e anais)

Seguramente, as revistas científicas, os anais de congressos e os boletins de associações científicas, por exemplo, são suportes de gêneros bastante específicos e ligados a um domínio discursivo (o científico, acadêmico ou instrucional). Ali encontramos *artigos científicos, resenhas, resumos, comunicações, bibliografias, debates científicos, programação de congressos, programas de cursos* e outros dessa natureza. São suportes hoje tradicionais e que se especializam de maneira muito clara. Pelo fato de serem considerados científicos, há inclusive um *status* dos gêneros por eles veiculados que é diferente dos textos similares que aparecem em jornais diários ou em revistas semanais de divulgação ou noticiosas.

(6) Rádio

Não obstante ter dito no início que não me reportaria aos gêneros orais de maneira sistemática, lembro o rádio como suporte pela sua relevância e por ter sido desenhado para esse fim. Contudo, friso que o rádio é um caso problemático porque pode ser considerado um suporte num sentido restrito como um lugar de fixação, mas é um serviço ou meio quando tomado como uma emissora. O rádio porta com uma multiplicidade de gêneros. Mas como ele conta com a transmissão sonora sem o recurso visual, certamente terá uma

interferência diversa da televisão. As notícias na TV, no rádio e no jornal não têm o mesmo tipo de tratamento em relação ao discurso relatado ou reportado. Há pouco discurso direto (citações de fala) no rádio e na TV, ao passo que isso ocorre mais no jornal e na revista.

(7) Televisão

A televisão acha-se no mesmo caso de ambigüidade que o rádio (é simultaneamente vista como suporte, meio e serviço), mas com a diferença de que aqui temos a imagem e não só o som. Além disso, poderíamos pensar em meios ou sistemas de transporte diversos na TV, já que ela pode servir-se de outros suportes e até de eventos complexos, pois na TV podemos ter a transmissão de *teatro*, *cinema*, *novela* e assim por diante. Mas ela não seria o suporte do teatro ou do cinema e sim um meio de transmissão. De resto, não sabemos ainda como tratar o caso do cinema e do teatro. Estes não são propriamente suportes e sim ambientes (casa de espetáculo) ou até instituições (o Cinema, o Teatro). Já a *peça de teatro* e o *filme* em si são gêneros.

(8) Telefone

Igualmente ao caso do rádio, temos aqui um suporte para gêneros orais. O telefone está no mesmo plano que os anteriores e é um suporte quando não se pensa apenas na tecnologia nem no sistema funcionando como meio. Classifico como um suporte-meio. Nele se dão muitos gêneros, mas haveria que discutir se distinguimos entre o telefone enquanto um aparelho e a telefonia como uma técnica de comunicação. Assim, a telefonia permite a realização de gêneros que o telefone não permitiria. Não me parece clara a distinção que se faz entre ambos e isso deveria ser mais bem pensado.

(9) Quadro de avisos

Este é um caso interessante que pode ser tido como um suporte pela quantidade de gêneros que abriga, mas há quem o considere um gênero textual, o que parece ser equivocado. Num quadro de avisos, temos publicidades, avisos, poemas, listagens de notas, informações diversas, cartazes de eventos, placas, sugestões, propostas, regimento de cursos, recortes de jornal com notícias, editoriais etc. Trata-se de um suporte com características próprias que contém no geral textos de curta extensão. Mas os quadros de avisos hoje podem conter outros suportes como os *folders* e jornais inteiros afixados. Também contém material visual como fotos e desenhos isolados.

(10) *Outdoor*

Trata-se de um suporte e não de um gênero. Como lembrado acima, em alguns momentos eu o classifiquei como gênero, mas dada a diversidade que esse “suporte” veio assumindo quanto aos gêneros que alberga e quanto à função desses gêneros, eu o classifico hoje como suporte. O *outdoor* tem peculiaridades muito interessantes e mereceria um estudo à parte. Ele veicula, como já se viu, gêneros bastante especializados, mas vem se generalizando cada vez mais.

(11) *Encarte*

Como vamos tratar o encarte em um jornal diário? Muitas vezes é uma revista completa, em outros casos, é uma publicidade, uma propaganda, uma campanha publicitária e assim por diante. Mas o encarte sempre vem dentro de um outro recipiente ou suporte. Já o próprio nome diz que se trata de algo dependente. Podemos falar de suportes de suportes? É importante não considerar a *bula de remédio* como um encarte por vir situada no interior de uma embalagem.

(12) *Folder*

Tudo indica que o *folder* pode ser tido como um suporte de gêneros diversos, embora haja quem o trate como gênero. Admito que o *folder* é um suporte que porta gêneros tais como *campanhas publicitárias*, *campanhas governamentais*, *publicidades*, *instruções de uso*, *currículos*, *prospectos* e assim por diante. Existem *folders* com mais de um gênero. Mas a questão do *folder* não é clara e há pouco consenso sobre o caso.

(13) *Luminosos*

Os luminosos foram produzidos para veicularem textos e imagens. São estruturas comunicativas com as quais os usuários têm em geral um contato bastante fugaz e não tão sistemático. Na maioria dos casos, ali figuram textos em movimento e gêneros ligados à publicidade de grandes empresas ou campanhas governamentais.

(14) *Faixas*

As faixas também são suportes tradicionais e altamente convencionais. São lugares adequados para veicular textos para serem vistos de longe. Também servem para decorar as mesas de abertura de congressos ou festividades. As faixas constituem uma espécie de suporte bastante comum para eventos festivos. Elas portam um gênero de cada vez. São inscrições, logomarcas ou

então indicação de eventos. Há faixas comemorativas de aniversários de empresas, festividades e situações de grande público.

ALGUNS EXEMPLOS DE SUPORTES INCIDENTAIS: os suportes aqui denominados *incidentais* são apenas meios casuais e que emergem em situações especiais ou até mesmo corriqueiras, mas não são convencionais, como os apontados no item anterior. Ninguém nega que uma porta de banheiro porta textos, mas isso não é comum em todos os banheiros, como não é comum todas as pessoas terem seus corpos tatuados com inscrições ou que as calçadas, as paredes e os muros em geral estejam cheios de inscrições. É inegável que boa parte dos textos hoje em circulação pelos ambientes urbanos se acham nesses *suportes incidentais*. Tratamos deles aqui, já que não devem ser ignorados.

(1) Embalagem

Este é um caso interessante, pois, no geral, a embalagem não seria tida como um suporte. Contudo, tomamos a embalagem como um suporte na medida em que nas embalagens podem estar vários gêneros. Embalagens de produtos comestíveis muitas vezes trazem não só o *rótulo* do produto, mas uma *receita*. Ou então, no caso de remédios, pode-se ter uma breve *bula de remédio* e assim por diante. Quanto a este último aspecto, pode-se indagar se as indicações que estão no rótulo são algo diverso da bula que vem dentro da caixa de remédio. Se indagarmos de vários especialistas, eles dirão que a bula é diferente daquilo que vem na embalagem. Mas se observarmos as instruções que aparecem na embalagem, elas parecem uma bula.

(2) Pára-choques e pára-lamas de caminhão

Não parece haver dúvidas de que estes sejam um suporte de gêneros muito especiais, tais como *frases* e *provérbios*. Certamente o caminhão é um veículo em vários sentidos, pois transporta tanto o pára-choque como o texto. Mas não é só o pára-choque do caminhão e sim também de automóveis e demais veículos como ônibus etc. que servem para essa finalidade. Essa é uma família de suportes ligada a um meio de transporte. Talvez devêssemos pôr aqui também as janelas traseiras de ônibus urbanos, que hoje se tornaram suportes sistemáticos, especialmente de publicidades.

(3) Roupas

Embora me decida pelas roupas como suportes, não parece muito claro se devemos tomá-las como tal, por exemplo, uma *camiseta*. Ela parece ser um suporte de gêneros, já que hoje em dia porta textos dos mais variados gêneros,

como *poemas*, *provérbios* etc. Mas a camiseta não traz de maneira sistemática textos e talvez devêssemos restringir esse aspecto.

(4) Corpo humano

O corpo humano vem cada vez mais servindo para veicular textos em geral muito curtos e na forma de tatuagens ou de *slogans* para protestos em situações especiais. Nem por isso o corpo humano passa a ser um suporte convencional. Ele continuará sendo um suporte incidental, que vai variar de acordo com as culturas. Nas culturas indígenas, os corpos são muitas vezes os "suportes semióticos" mais convencionais em situações de festa ou de cerimônias especiais. Mas isso pela circunstância de não terem outros suportes específicos nem disporem da escrita convencional em alguma de suas formas.

(5) Paredes

Todo tipo de parede está aqui incluído. Podem ser paredes de casas, edifícios ou mesmo de interiores como universidades, escola etc. Esses suportes operam muitas vezes em um contínuo como no caso de suportarem um quadro de avisos que é o suporte de gêneros.

(6) Muros

Hoje em dia parece que os muros estão se tornando suportes convencionais para alguns gêneros textuais tais como as propagandas políticas. Eles servem para inscrições, propagandas, publicidades e pichações em geral. São textos pouco desenvolvidos, mas de grande eficácia comunicativa. Mesmo que os muros sejam usados como suportes em grande escala, eles não são convencionados para essa finalidade como as revistas, os jornais e os livros.

(7) Paradas de ônibus

Imagino que as paradas de ônibus estão sendo tomadas como bons locais para afixar ou mesmo inscrever textos pela sua condição estratégica como ambiente favorável à comunicação em grade escala. São locais muito visíveis e quando há alguma parede ou um muro, comportam vários gêneros. Eles são para o grande público. Ali encontramos campanhas ou publicidades de apelo geral como carros, apartamentos, produtos de beleza e outros, mas não de supermercados nem de produtos perecíveis.

(8) Estações de metrô

Embora as estações de metrô sejam do mesmo estilo que a *parada de ônibus*, são sempre maiores e com mais possibilidade de gêneros. Tem algo de similar com paredes e muros quanto aos gêneros que comportam, mas há

ainda quadros de avisos e cartazes ou outros suportes que estão nelas afixados, o que lhes dá um caráter diferenciado nem sempre ligado à idéia de suporte de gêneros e sim de suporte de suportes.

(9) Calçadas

Hoje as calçadas passaram a ser locais para inscrições, tal como se institui a *calçada da fama*, em que pessoas famosas põem a impressão de seus pés e a inscrição de seus nomes. Esse suporte em geral porta textos curtos e permanentes.

(10) Fachadas

As fachadas de prédios, em geral de grandes extensões, são similares a paredes, mas ficam sempre de frente para grandes locais de circulação pública e portam inscrições maiores com gêneros de curta extensão. Na maioria das vezes, são logomarcas ou os nomes de empresas, marcas de grandes produtos.

(11) Janelas de ônibus (meios de transporte em geral)

De alguns tempos para cá, as janelas de ônibus, em especial a parte traseira, tornaram-se um suporte de publicidades e campanhas governamentais. Mas isso não é comum e não tem regularidade. Trata-se de um suporte muito incidental.

EXEMPLOS DE SERVIÇOS EM FUNÇÃO DA ATIVIDADE COMUNICATIVA: os casos abaixo não devem ser situados entre os suportes textuais, sejam os incidentais ou os convencionais. A tendência é vê-los como serviços.

(1) Correios

Os correios são menos um suporte e mais um meio de transporte ou um serviço. É muito diferente do caso da revista e do jornal. Quanto a isso, seria interessante discutir se o telefone e os correios formam um conjunto de suportes-meio diversos da televisão e do rádio.

(2) {Programa de} E-mail

Aqui está um caso curioso, pois se tomarmos o programa *Outlook*, por exemplo, teremos sem dúvida um suporte do tipo “*correio eletrônico*”, mas se tomarmos os e-mails enquanto correlatos das cartas pessoais, teremos um gênero. Neste caso, trato a palavra e-mail como se fosse uma homonímia, ou seja, um termo com duas acepções tanto de origem como de função. Contudo, o e-mail na função de correio eletrônico é nitidamente um serviço que transporta os mais variados gêneros, tais como propagandas, ofícios, bilhetes, e-mails, cartas comerciais, relatórios, artigos científicos e assim por diante. Não obstante isso,

hoje a idéia mais comum em relação aos e-mails é que sejam vistos como um gênero da área epistolar, assim como observou Juliana de Assis (2002).

(3) Mala-direta

A mala-direta se assemelha a um *serviço* e deveria ser tratada como tal. No geral, a mala-direta veicula gêneros diversos do domínio discursivo da publicidade até a comunicação entre empresas e remessa de documentos a clientes de empresas. A expressão '*mala-direta*', quando empregada pelos Correios, é apenas uma designação para um *suporte*, mas enquanto empregada por uma empresa pode ser até mesmo a designação de um gênero, como o caso de uma *carta de aniversário*. O caso merece um estudo à parte pela complexidade. Há malas diretas para pessoas (uma *carta de aniversário* que o gerente do banco manda no seu aniversário); há malas diretas para 10.000 pessoas (as cartas que recebemos de um candidato a deputado); há malas diretas com publicidades de empresas (as promoções de uma loja) e assim por diante. Mas há casos muito mais complexos do que estes sendo chamados de mala direta.

(4) Internet

Trata-se de mais um caso-limite. Pessoalmente, trato a internet como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos. A internet contém todos os gêneros possíveis.

(5) Homepage e site

Para alguns autores, a *homepage* e até mesmo o *site* são um gênero, mas para outros são um suporte. Creio que, de modo geral, a *homepage* é um gênero bem estabelecido, mas o *site* é um suporte e não um gênero. Além disso, parece claro que a *homepage* institucional carrega uma série de gêneros. Basta observar a *homepage* de qualquer universidade para ver a diversidade de coisas feitas ali dentro. Entre outras coisas, está ali a possibilidade da matrícula de alunos *on-line*. Se tomarmos o *site* de algum servidor da internet como o UOL, vemos que se trata de um *serviço* ou suporte de outros suportes, já que ali estão revistas, jornais e livros.

2.9 Análise dos gêneros na oralidade

Neste momento, vou me ater aos gêneros textuais falados, uma área na qual os estudos não são abundantes. Observe-se que o estudo da classificação

das interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos. Quanto a isso, a lingüista alemã Elizabeth Gülich (1986) dedica-se à análise das condições empíricas para a determinação dos gêneros textuais orais. A relevância da investigação dos gêneros textuais reside, segundo Gülich (1986: 18), no fato de serem usados pelos participantes da comunicação lingüística como parte integrante de seu conhecimento comum.

Nesse sentido, um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apóiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos.

Para os lingüistas alemães Heinemann & Viehweger (1991: 110), os falantes dispõem de um “*conhecimento específico sobre estruturas textuais globais*” que lhes possibilita determinar um certo texto como membro de uma classe mais geral. Isso quer dizer que os falantes têm uma idéia bastante clara das estratégias de produção de uma narrativa, de um comentário etc.

Apesar de ser intuitivo e pouco sistemático, este não deixa de ser um conhecimento social cuja observância esperamos de todos os parceiros de comunicação. Essa competência classificatória “ingênua” opera com muita precisão em todas as situações diárias e permite que expressemos juízos de valor quanto à adequação dos textos produzidos. Apesar disso, lembra Steger, sabemos muito pouco a respeito das razões da diversidade de gêneros textuais que encontramos pela frente.

Segundo lembram Heinemann & Viehweger (1991: 111), os falantes lançam mão de conhecimentos de três grandes sistemas cognitivos para processar seus textos. Essas três esferas do saber são:

- i. *saber lingüístico*
- ii. *saber enciclopédico*
- iii. *saber interacional*

Não se tem uma noção muito clara de como se organiza cada um desses saberes, mas é certo que eles não agem de forma sucessiva e sim interativamente. Mas eles não são uma espécie de “depósito de conhecimentos” do qual os falantes lançam mão. São processadores que operam como mecanismos que ativam a produção.

É muito comum que, com base nesses conhecimentos, os interlocutores especifiquem o gênero de texto que estão produzindo durante sua fala, como observou Gülich (1986: 21). Assim, ouvimos com frequência as pessoas dizerem:

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – no <i>telefonema</i> de ontem... – na <i>aula</i> de hoje... – nessa <i>discussão</i>... – minha <i>conferência</i> foi... – o <i>debate</i> de ontem... | <ul style="list-style-type: none"> – o <i>bate-boca</i> daquela noite... – a <i>piada</i> do dia é a seguinte... – a <i>reportagem</i> de ontem... – aquela <i>transmissão de futebol</i>... – o <i>noticiário</i> desta noite...etc. |
|--|--|

Essas designações, além de suporem conhecimentos globais, não são precisamente conhecimentos tipológicos no sentido técnico do termo. Muitas vezes essas formas textuais têm marcas lingüísticas mais ou menos estereotipadas identificáveis desde o início. Assim é o caso das formas abaixo e outras marcas bastante conhecidas facilmente identificadas.

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – “<i>era uma vez ...</i>” (abertura de narrativa) – “<i>prezado amigo</i>” (abertura de uma carta) – “<i>conhece aquela do português que...</i>” (piada) – “<i>eu o condeno a cinco anos</i>” (julgamento em tribunal) | <ul style="list-style-type: none"> – “<i>tome dois quilos de açúcar e adicione...</i>” (receita de bolo) – “<i>alô, quem é?</i>” (telefonema) – “<i>o tema de hoje será a Revolução Francesa</i>” (conferência) – “<i>atenção, silêncio</i>” (aviso) |
|--|--|

Muitas delas são fórmulas históricas surgidas ao longo do tempo e de práticas sociais que têm suas características específicas tanto na fala como na escrita. Daí dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada reação. Operam prospectivamente preparando o caminho da compreensão, como muito bem frisou Bakhtin (1979).

Para Gülich (1986: 28), os interlocutores seguem em geral três critérios para designarem seus textos:


- a) canal / meio de comunicação (telefonema, telegrama)
- b) critérios formais (conto, debate, contrato, ata, poema)
- c) natureza do conteúdo (piada, prefácio de livro, comentário)

Contudo, isso não chega a oferecer critérios para formar uma classificação geral. O lingüista inglês Douglas Biber (1988: 170) lembra que os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na

natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma. Mas seria possível pensar numa determinação tipológica fundada em categorias internas, ou seja, de natureza formal e lingüística.

Talvez pudéssemos propor uma máxima de adequação tipológica segundo a qual deveria haver, em cada gênero textual, uma relação estreita entre:

- natureza da informação
- nível de linguagem
- tipo de situação
- relação entre os participantes
- natureza dos objetivos

É provável que essa relação obedeça a parâmetros de relativa rigidez (rotina social) em cada contexto cultural e social, de maneira que sua inobservância pode acarretar problemas. Nesse sentido, os indicadores aqui levantados serviriam para identificar as condições de adequação tipológica. Como os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Em suma: os gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira. 

Também poderia ser estabelecida uma certa correlação entre gêneros textuais e formas de condução dos tópicos discursivos. Assim, no caso de um debate ou de uma conferência caberiam observações do tipo:

“Gostei porque ele se ateu ao tema do começo ao fim”.

“Não gostei porque ele divagou demais e toda hora entrava noutros temas.”

No entanto, já não se poderia dizer o mesmo a respeito de uma conversação realizada durante um encontro casual num bar da esquina. Seria até estranho que alguém dissesse o seguinte a propósito de uma conversa de bar:

“Não gostei porque eles não aprofundavam os temas e variavam demais”.

Eventos com definição temática restringem as digressões e forçam o cumprimento de uma agenda de assuntos. Já eventos sem definição temática permitem maior maleabilidade na evolução da agenda de assuntos. Contudo, vale salientar que constitui uma questão aberta se os gêneros textuais são universais ou se cada cultura e sociedade produz seus gêneros específicos. Como os gêneros textuais não só refletem, mas constituem as práticas sociais, é de supor que também haja variações culturalmente marcadas quanto às formas produzidas, já que as culturas são diversas em sua constituição.

2.10A análise de gêneros textuais na relação fala e escrita

Um dos aspectos fascinantes e pouco esclarecidos nesse quadro é o que diz respeito à correlação dos gêneros textuais com a fala e a escrita. Parece que o contínuo verificado entre a fala e a escrita também tem seu correlato no contínuo dos gêneros textuais enquanto forma de representação de ações sociais. Se observarmos a questão sob esse ângulo, veremos que a comparação entre fala e escrita suscita novas hipóteses para a análise do fenômeno.

Como os gêneros textuais ancoram na sociedade e nos costumes e ao mesmo tempo são parte dessa sociedade e organizam os costumes, podem variar de cultura para cultura. Muitas vezes, refletem situações sociais peculiares com um componente de adequabilidade estrutural, mas há um forte componente de caráter sociocomunicativo. Assim, deve-se levar em conta o aspecto que diz respeito ao uso comunicativo dos diversos gêneros como determinante de formas estruturais.

190

É sabido que as atividades comunicativas são uma das formas de organização da sociedade e condicionam boa parte das demais ações praticadas em sociedade. Tal como lembram Bergmann e Luckmann (1995: 297), um dos traços freqüentes nos gêneros é “um estoque comum de conhecimentos diários sobre normatividade e reputação social da atividade comunicativa prescritos e moldados pelos gêneros”. Isto faz com que tenhamos uma noção clara do que convém ou não convém em determinados momentos. Nesse sentido, os gêneros estão muitas vezes “imbuídos de valores” e “são muito mais do que guias neutros para a realização de certas atividades comunicativas” (p. 297).

Essa questão diz respeito também à distribuição dos gêneros na sociedade. Tal como frisava Bakhtin (1979), os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade. Nesse caso, os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas. Sociedades tipicamente orais desenvolvem certos gêneros que se perdem em outras tipicamente escritas e penetradas pelo alto desenvolvimento tecnológico. É assim que em centros urbanos sofisticados são quase desconhecidos gêneros como os *cantos de guerra* indígenas, os *cantos medicinais* dos pajés ou as *benzeções* das rezadeiras, os

lamentos das carpideiras. Tudo isso surge naquelas sociedades como práticas culturais rotineiras, tal como o *editorial* de um jornal diário ou uma *bula de remédio* em nossas sociedades.

Uma *carta pessoal*, um *bilhete casual*, um *telefonema pessoal* e uma *conversa-ção espontânea* têm uma série de aspectos em comum que tanto se revelam nas seleções morfossintáticas, como na natureza do léxico e no grau de monitoramento da enunciação. São gêneros comparáveis e apresentam traços comuns que não necessariamente precisam revelar-se na materialidade lingüística.

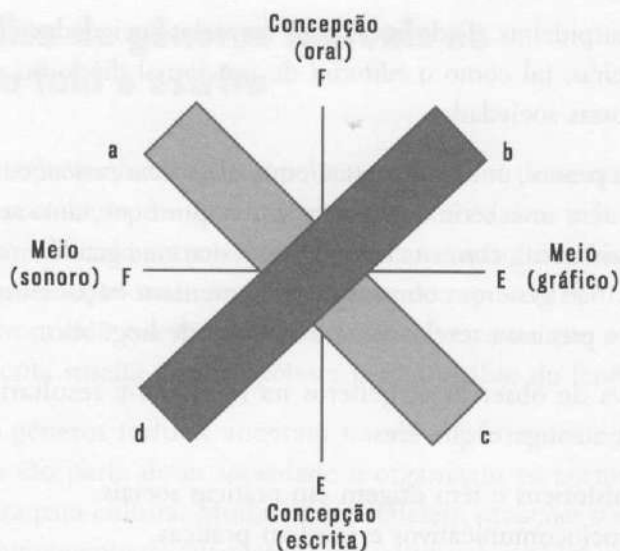
A tentativa de observar os gêneros na relação F-E resultaria uma visão antídicotômica ao sugerir que eles:

1. são históricos e têm origem em práticas sociais
2. são sociocomunicativos e revelam práticas
3. estabilizam determinadas rotinas de realização
4. tendem a ter uma forma característica
5. nem tudo neles pode ser definido sob o aspecto formal
6. sua funcionalidade lhes dá maleabilidade e definição
7. são eventos com contrapartes tanto orais como escritas.

Aspecto central nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas lingüísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São realizações de uma gramática única, mas, do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Portanto, não postulamos uma simetria de representação entre fala e escrita, mas uma relação sistêmica no aspecto central das articulações estritamente lingüísticas.

O gráfico a seguir, produzido com base em sugestões colhidas em Koch & Oesterreicher (1990)⁹, representa as mesclagens dos gêneros na relação fala-escrita, considerando-se as condições de produção (concepção) e recepção oral e escrita (aspecto medial, gráfico ou fônico). Essa visão deve ser tomada com cautela porque tem alguns inconvenientes de ainda situar a observação em patamares que podem conduzir a uma percepção que continua dicotômica. Assim, apresento aqui a sugestão com esta ressalva,

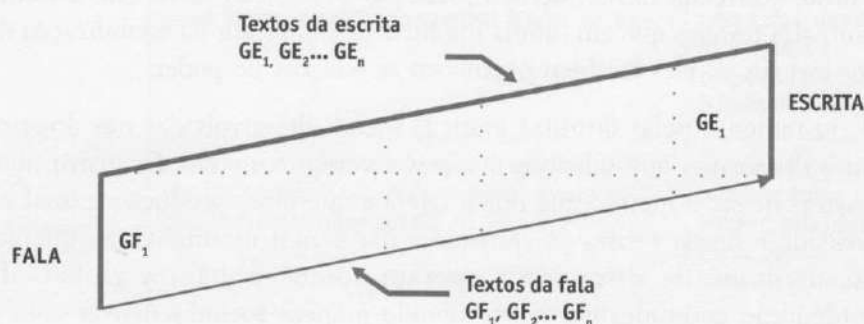
9. Peter Koch; Wulf Oesterreicher (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer, pp. 8-17.



Nesta representação, temos em [a] o domínio do tipicamente falado quanto ao meio e quanto à concepção, que é a produção original. Já a sua contraparte seria o domínio [c] correspondente ao tipicamente escrito. Por outro lado, tanto [b] como [d] seriam os domínios mistos das mesclagens de modalidades. Note-se que a concepção diz respeito à versão original e o meio diz respeito ao modo de recepção. Se formos fazer uma análise mais fina, teremos que distinguir os pesos dessas duas maneiras de contemplar o texto.

Uma observação terminológica deve ser aqui feita para evitar mal-entendidos a respeito do que se tem em mente com as expressões “*concepção oral*” e “*concepção escrita*”. Não se trata de postular que o texto é concebido oralmente ou concebido por escrito sob o ponto de vista cognitivo, mas que a forma original de sua produção é escrita ou oral. Assim, a expressão “*concepção*” aponta para a natureza do meio em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado. É assim que um poema declamado não se torna uma linguagem falada no ato da declamação e sim um texto escrito *oralizado*, já que sua concepção foi no formato escrito. Com base nessa sugestão, defendo que *o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada*. O som é apenas uma condição necessária da oralidade, pois sem ele, seguramente não teremos língua oral, mas não suficiente. Portanto, a concepção (oral ou escrita) indica o meio originário de produção, mas não a natureza do ato cognitivo de criação, já que seria inoportuno postular que se possa conceber textos por escrito ou oralmente sob o ponto de vista cognitivo. O quadro abaixo revela os cruzamentos possíveis, tomando-se quatro gêneros:

| Gênero textual | Meio | | Concepção | |
|---|--------|---------|-----------|---------|
| | Sonoro | Gráfico | Oral | Escrita |
| Conversação espontânea [a] | X | | X | |
| Texto científico [c] | | X | | X |
| Noticiário de tv [d] | X | | | X |
| Entrevista publicada na <i>Veja</i> [b] | | X | X | |



Outra maneira de ver as relações de complementaridade seria na grade do contínuo de gêneros já proposta quando analisamos a relação fala e escrita [UNIDADE 1]. Nessa forma de representar as relações entre língua falada e língua escrita, temos uma visão contínua que se dá na comparação com gêneros textuais tal como representada acima.

No gráfico, observa-se que tanto a fala como a escrita se dão em dois *continua*:

- na linha dos diversos gêneros textuais ($GF_1, GF_2... GF_n$; $GE_1, GE_2... GE_n$)
- na linha das características específicas de cada modalidade.

211 Domínios discursivos e gêneros textuais na oralidade e na escrita

Partindo das reflexões feitas até aqui, podemos tentar várias distribuições sistemáticas dos gêneros, o que não significa que estejamos fazendo classificações. Mas será difícil decidir por uma ou outra delas, tendo em vista a diversidade de critérios. Seguindo alguns critérios gerais e subdividindo a produção textual entre fala e escrita, poderíamos sugerir um quadro geral bastante amplo com denominações variadas que se submeteriam a uma análise como a que fizemos no item anterior.

Já vimos que os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas características. Tal como

exposto acima, entendemos como *domínio discursivo* uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais. E eles também organizam as relações de poder.

É justamente pelas distintas práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que sabemos que nosso comportamento discursivo num circo não pode ser o mesmo que numa igreja e que nossa produção textual na universidade e numa revista de variedades não será a mesma. Conseqüentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros.

O quadro geral que se segue é uma tentativa de distribuição dos gêneros da oralidade e escrita no enquadre dos respectivos domínios discursivos. Resta dizer que muitos gêneros são comuns a vários domínios. Vejamos uma breve relação que não é definitiva nem representativa.

GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES

| DOMÍNIOS DISCURSIVOS | MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA | |
|--|---|--|
| | ESCRITA | ORALIDADE |
| INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional) | artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe | conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos |

| | | |
|---------------------|--|---|
| Jornalístico | editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem | entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo |
| Religioso | orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais | semões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais |
| Saúde | receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias | consulta; entrevista médica; conselho médico; |
| Comercial | rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; copyright; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial | publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua |
| Industrial | instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução | ordens |
| Jurídico | contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência | tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações; depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão |

| | | |
|---------------------|---|--|
| Publicitário | propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológios; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet | publicidade na tv; publicidade no rádio |
| Lazer | piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo | fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais |
| Interpessoal | cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado | recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios |
| Militar | ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas | ordem do dia |
| Ficcional | épica - lírica - dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme | fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações |

Esta lista é reveladora de um aspecto singular: há domínios discursivos mais produtivos em diversidade de formas textuais e outros mais resistentes. Além disso, se fôssemos fazer este quadro considerando culturas diversas, teríamos grandes surpresas. Pois há culturas em que a situação se inverteria totalmente em relação ao que se tem nesses quadros. Por fim, parece que hoje há mais gêneros textuais na escrita que na fala.

212 Distribuição dos gêneros no *continuum* da relação fala-escrita

No quadro a seguir, tomam-se os critérios definidos acima para a correlação entre fala e escrita no contexto do contínuo em sobreposição dos gêneros textuais. A rigor, trata-se da mesma proposta feita, mas agora com uma tentativa de agrupar os gêneros e indicá-los ao longo do contínuo.

O valor de um quadro geral como o proposto acima acha-se na possibilidade de relações mais do que intuitivas. Um aspecto interessante é o que se dá no

DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS DE USO FALADOS E ESCRITOS NO CONTÍNUO GENÉRICO



círculo intermediário que envolve alguns gêneros (intermodais?) que são de difícil localização em uma ou outra modalidade de maneira muito clara. Trata-se dos chamados gêneros mistos ou híbridos sob o ponto de vista da modalidade

2.13 Os gêneros emergentes na mídia virtual e o ensino

Mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital). Diante disso, vale indagar-se se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola tranquilamente continuar ensinando como se escreve cartas e como se produz um debate face a face? Será que o modelo de interação face a face proposto por Sacks, Schegloff e Schiffrin nos anos 1970 já deve ser revisto em pontos essenciais, considerando-se a presença nos bate-papos?

Em princípio, é possível concordar com Tom Erickson (1997), para quem o estudo da comunicação virtual na perspectiva dos gêneros é particularmente interessante porque “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”, tendo em vista a natureza do meio tecnológico e os modos como se desenvolve. Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma “interação altamente participativa”, o que obrigará a rever algumas noções já consagradas.

Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. Tomemos o gênero mais praticado no nosso dia-a-dia, a *conversação espontânea* realizada face a face, e pensemos na descrição oferecida por Sacks, Schegloff e Schiffrin (1974). Tentemos agora aplicar essa descrição a um bate-papo *on-line*. Que aspectos da relação face a face transferem-se para o novo meio? Qual a interferência do anonimato mantido num apelido (*nickname*)? O que muda quando a relação *interpessoal* passa a ser uma relação *hiperpessoal*, como no caso de um *bate-papo em aberto*? Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o quadro que forma a noção do gênero. Em suma: muda o gênero.

Não obstante essas ponderações, é bom ter cautela quando se afirma que algo de novo está acontecendo em relação à linguagem, pois faz muitíssimo tempo que o ser humano fala e bastante tempo que escreve. A idéia de que a

cada nova tecnologia, como lembra David Crystal (2001: 2), o mundo todo se renova por completo, é uma ilusão que logo desaparece. Novidades podem até acontecer, mas com o tempo percebe-se que não era tão novo aquilo que foi tido como tal. E, particularmente suas influências não foram tão devastadoras ou tão espetaculares como se imaginava. Daí a pergunta: quanto de novo vem por aí com a *internet* nos nossos vídeos?

Justamente por não encontrar grandes respostas para essa questão, Crystal escreveu seu livro *A linguagem e a internet*, na tentativa de descobrir algo sobre “o papel da linguagem na internet e o efeito da internet na linguagem” (2001: viii). Quanto a isso, para o autor, sumariamente, três aspectos podem ser frisados:

- (1) do ponto de vista da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;
- (2) do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio;
- (3) do ponto de vista dos gêneros realizados, a *internet* transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é incontestável: a *internet* e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial.

Tudo indica, ainda segundo Crystal (2001), que a *internet* seja menos uma revolução tecnológica do que uma revolução dos modos sociais de interagir lingüisticamente. Pode-se dizer que o discurso eletrônico ainda se acha em estado meio selvagem e indomado sob o ponto de vista lingüístico e organizacional. O próprio estado de anonimato dos bate-papos favorece o lado instintivo, desde a escolha do apelido até as decisões lingüísticas, estilísticas e liberalidades quanto ao conteúdo. Trata-se de uma estética em busca de seu cânon, se é que isso ainda pode acontecer.

De maneira geral, a *comunicação mediada por computador* abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem nesse contexto. Futuramente, é provável que a expressão *internet* assuma a carga semântica e pragmática do sistema completo, já que se trata da rede mundial de comunicação ininterruptamente interconectada a todos os computadores ligados a ela. Analisa, de modo particular, um conjunto específico de novos gêneros textuais, desenvolvidos no contexto da hoje denominada *mídia virtual*, identificada centralmente na tecnologia computacional a partir das três últimas décadas do século XX. Daí surge um novo tipo de comunicação co-

nhecido como *comunicação mediada por computador (CMC)* ou *comunicação eletrônica*, que desenvolve uma espécie de “*discurso eletrônico*”.

A relevância de se tratar desses gêneros textuais reside em pelo menos quatro aspectos:

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Para melhor compreensão do problema e para que a análise tenha mais autonomia, introduzimos, inicialmente, alguns conceitos com elementos teóricos e metodológicos. O tema em si — *gêneros textuais* — não é novo e vem sendo tratado desde os anos 1960, quando surgiram a lingüística de texto e a análise conversacional, mas o enfoque dado aqui com atenção particular aos gêneros textuais no domínio da mídia virtual é mais recente e carece ainda de trabalhos, embora já apareçam estudos específicos¹⁰ sobre esse novo modo discursivo também denominado “*discurso eletrônico*”.

Entremos agora na análise dos gêneros emergentes nesses ambientes. Desconheço levantamentos exatos de quantos gêneros poderiam ser identificados na mídia virtual e ignoro se já há uma designação consagrada para os mesmos¹¹. Também deixo claro que esta listagem é uma amostra e não uma relação exaustiva, pois pode haver mais gêneros, além de lhes serem dadas outras definições e caracterizações. De todo modo, entre os gêneros mais conhecidos e que vêm sendo estudados no momento, podemos situar pelo menos estes (com designações tentativas):

10. Torna-se imperativo citar aqui o livro *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*, recentemente organizado e editado por Vera Menezes (FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2001) com uma série de textos, a maioria deles referida ao longo deste trabalho.

11. Não gostaria que se tomassem os nomes aqui dados aos gêneros como designações definitivas. Na primeira versão deste estudo, citada por muitos que a ela tiveram acesso, eu denominava “*bate-papos educacionais*” o que agora chamo de “*chats educacionais*”, termo que vem se consagrando. Também prefiro hoje o nome “*conversações chat*” ou apenas “*chat*” ao invés de “*bate-papos virtuais*”.

1. e-mail¹² — correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente um serviço (*electronic mail*), resultou num gênero (surgiu em 1972/3 nos EUA e esta hoje entre os mais praticados na escrita).
2. chat em aberto (bate-papo virtual em aberto — *room-chat*)¹³ — inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente. Surgiu como IRC na Finlândia em 1988.
3. chat reservado (bate-papo virtual reservado) — variante dos *room-chats* do tipo (2) mas com as falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto.
4. chat agendado (bate-papo agendado - ICQ) — variante de (3), mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade demais recursos tecnológicos na recepção e envio de arquivos.
5. chat privado (bate-papo virtual em salas privadas) — são os bate-papos em sala privada com apenas os dois parceiros de diálogo presentes; uma espécie de variação dos bate-papos de tipo (2).
6. entrevista com convidado — forma de diálogo com perguntas e respostas num esquema diferente dos dois anteriores.
7. e-mail educacional (aula virtual) — interações com número limitado de alunos tanto no formato de *e-mail* ou de *arquivos hipertextuais* com tema definido em contatos geralmente assíncronos.
8. aula chat (chat educacional) — interações síncronas no estilo dos *chats* com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios.
9. vídeoconferência interativa — realizada por computador e similar a uma interação face a face; uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo.
10. lista de discussão (*mailing list*) — grupo de pessoas com interesses específicos, que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens.
11. endereço eletrônico (o endereço eletrônico, seja o pessoal para e-mail ou para a *home-page*, tem hoje características típicas e é um gênero).

12. Note-se que o termo já vem sendo dicionarizado nessa forma tanto pelo *Dicionário Aurélio Século XXI*, como pelo *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0*. Assim, não traduzo para “correio eletrônico”, como seria o normal fazê-lo.

13. Os gêneros denominados *chats* são na realidade *bate-papos virtuais* em tempo real (*on-line*) e provém de um programa ou sistema chamado IRC (*Internet Relay Chat*). Existem muitos sistemas desses. Quanto ao ICQ (*I Seek You*) e os MUDs (*Multiple User Domains*), trata-se de variações que aqui não serão distinguidas de maneira sistemática, já que variam apenas como formas operacionais de programar as falas e estabelecer os contatos, mas a produção textual não varia substantivamente, a não ser quando se trata de mostrar a natureza dos diálogos. Também chamo atenção para o fato de o termo já se achar dicionarizado tanto no *Aurélio* como no *Houaiss*. Neste, lemos, para o verbete *chat*, o seguinte: “*forma de comunicação à distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo*”.

12. *weblog* (blogs; diários virtuais) — são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos.

Entre os mais praticados estão os *e-mails*, os *chats* em todas as modalidades, *listas de discussão* e *weblogs* (*diários*). Hoje começam a se popularizar também as *aulas chat* e por *e-mail* no ensino a distância. Em todos esses gêneros, a comunicação se dá pela linguagem escrita. Como veremos, essa escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo.

Em certos casos, esses gêneros emergentes parecem projeções ou “transmutações” de outros como suas contrapartes prévias, o que sugere a pergunta de se os *designers* de *softwares* seguiram padrões preexistentes como base para a moldagem de seus programas. Como os novos gêneros só são possíveis dentro de determinados programas, parece que a resposta deve ser sim¹⁴. Mas não devemos confundir um programa com um gênero, pois mesmo diante da rigidez de um programa, não há rigidez nas estratégias de realização do gênero como instrumento de ação social. O que se deveria investigar é qual a real novidade das práticas e não a simples estrutura interna ou a natureza da linguagem.

Por exemplo: nos *bate-papos virtuais abertos*, são construídas identidades sociais muito diversas das que se constroem nas *conversações face a face*. Esse aspecto não está nos domínios de controle de nenhum engenheiro de *software*. O engenheiro pode, quando muito, controlar a ferramenta conceitual, mas não os usos e, muito menos os usuários. Isso significa que os usos não podem ser controlados em toda a sua extensão pelo sistema. Assim ocorre também com as línguas naturais de um modo geral. Embora haja um sistema lingüístico subjacente a cada língua, ele não impede a variação. As variações não são aleatórias e sim sistemáticas, no caso dos usos lingüísticos. Já no caso dos usos de *softwares interativos*, que fundam usos resultantes em gêneros textuais, as projeções dos engenheiros são ainda mais fracas. A rigidez do programa fica

14. Essa questão é de extrema importância e, como vimos nas palavras do engenheiro de *software*, Thomas Erickson (2000), ao explicar a construção e o funcionamento do programa BABBLE, os *designers* tiveram como modelo-padrão os gêneros prévios que compõem aquele programa. Assim, um *chat* seguiria as estratégias de produção dialógica de uma conversação com simulação das atividades ali desenvolvidas. Mais adiante, nos reportaremos a este aspecto ao tratarmos dos *chats* em ambientes abertos. Outro engenheiro dessa linha de trabalho é Lyn Pemberton (2000), que em *Genre as a Structure Concept for Interaction Design Pattern Languages*, “explora a idéia de que gênero pode ser uma ferramenta conceitual útil para estruturar padrões interacionais de sublinguagens” e com isso mapear o território para a construção de *softs*. O autor toma o trabalho de Swales (1990) como ponto de partida para sua noção de gênero da “vida real”.

por conta de sua característica formulaica, já que em última análise todos os gêneros produzidos no contexto da mídia virtual têm um sabor de *formulários* mais ou menos discursivos e não de múltipla escolha.

Aspecto reiteradamente salientado na caracterização dos gêneros emergentes é o intenso uso da escrita, dando-se praticamente o contrário em suas contrapartes nas relações interpessoais não virtuais. Será isso relevante na caracterização do gênero emergente ou é um aspecto que nos leva apenas a repensar a nossa relação com a escrita e com a oralidade, mas não a relação entre ambas? Se nos dedicarmos a uma análise de detalhe dos gêneros emergentes na mídia eletrônica em geral (telefonía, rádio, televisão, internet), veremos que algumas das idéias a respeito da interação verbal deverão ser revistas. Por exemplo, a *presença física* não caracteriza a interação conversacional em si, mas sim determinados gêneros, tais como os que se dão nos encontros face a face. De igual modo, a produção oral não é necessária, mas apenas suficiente para determinar a interação verbal, pois é possível uma interação síncrona, pessoal e direta pela *escrita transmitida à distância*, o que já era em parte possível pela comunicação pelo telégrafo e pelo código Morse. Mas no caso atual há uma série de novidades que não apenas simulam, mas realizam efetivamente a interação.

Todos os gêneros aqui tratados dizem respeito a interações entre indivíduos reais, embora suas relações sejam no geral virtuais. Por isso optamos por não tratar do “gênero textual” no contexto do mundo imaginário dos MUDs (Multi-User-Dungeon). Trata-se de um programa de jogos muito conhecido nos anos 1970 e que posteriormente redundou em algo que poderia ser chamado de *Jogo de combate* ou *Luta com dragões*. Como opera numa relação com um mundo imaginário, pareceu não caber nesse contexto de análise. No caso dos MUDs, temos um tipo de relação irreal, relação com a fantasia e não com seres reais e trata-se de um jogo. Por essa razão, foi daqui excluído¹⁵.

Diante de tudo isso, é possível indagar-se que tipo de prática social emerge com as novas formas de discurso virtual pela *internet*. Pode-se falar em letramento digital, como foi inicialmente sugerido? Creio que é cedo para tanto. Mas já se pode dizer que temos novas *situações de letramento cultural*.

Tomando-se os gêneros apontados acima e seguindo-se a idéia de que eles podem representar um contínuo com base em alguns vetores, tal como já havia sido sugerido para a relação fala-escrita em Marcuschi (1997), é possível, com base na sugestão de Yates (2000: 236-236), traçar os dois gráficos abaixo como dois contínuos contrapostos.

15. Para informações mais detalhadas a respeito da linguagem e dos formatos dessas interações imaginárias, sugiro a leitura do cap. 6 de Crystal (2001), pp. 171-194.

O gráfico 1 mostra o contínuo entre alguns gêneros tradicionais na fala e escrita, tendo como vetores os eixos da comunicação síncrona *versus* comunicação assíncrona, ou seja, comunicação que se dá no tempo real (caso da comunicação face a face) e a comunicação escrita (em geral defasada no tempo). Além disso, temos os outros dois vetores, a comunicação grupal (de um para muitos, de muitos para um ou de muitos para muitos) e a comunicação bilateral (de um para um).

O gráfico 1 representa o contínuo entre os gêneros de uma certa escrita (cartas informais) até a fala espontânea nas conversações dialógicas. Há um movimento do relativamente formal, pois as cartas podem receber vários estilos quanto a esse aspecto, até o bastante informal. E igualmente do mais distanciado (comunicação assíncrona) até a comunicação em tempo real, face a face. Por outro lado, pode-se ir desde a comunicação em grupo até a bilateral. Quanto a este aspecto, note-se que uma carta pode ter várias formas (desde uma carta pessoal de um para um até uma carta circular de um para muitos).

Os gráficos 1 e 2 trazem uma relação que tenta eliminar a visão dicotômica e ao mesmo tempo mostra que há uma certa diferença entre o ambiente sonoro / impresso e o meio digital.

GRÁFICO 1: O CONTÍNUO DE GÊNEROS NA COMUNICAÇÃO TRADICIONAL IMPRESSA E FALADA

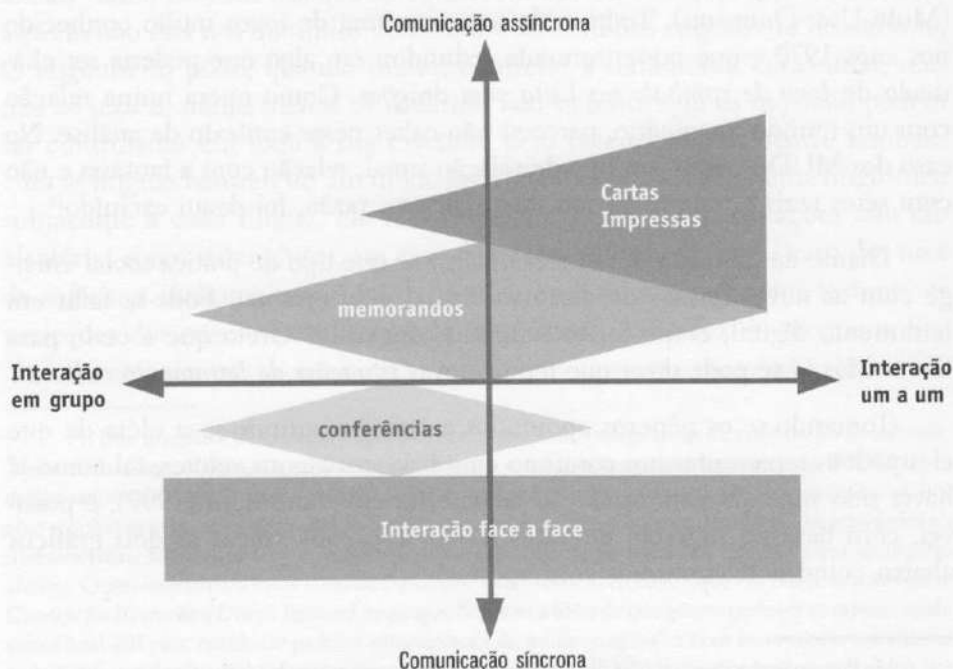
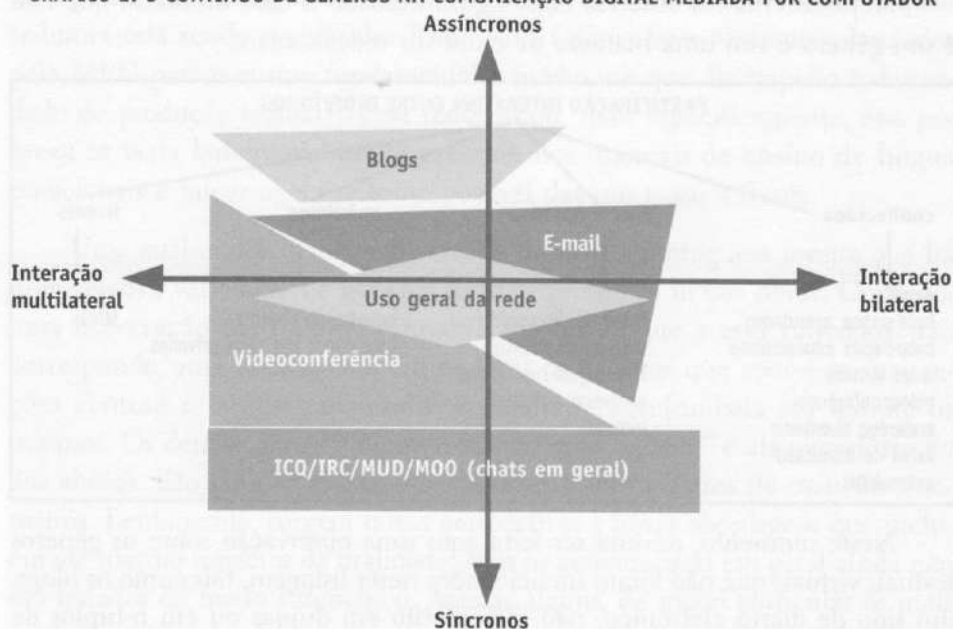


GRÁFICO 2: O CONTÍNUO DE GÊNEROS NA COMUNICAÇÃO DIGITAL MEDIADA POR COMPUTADOR



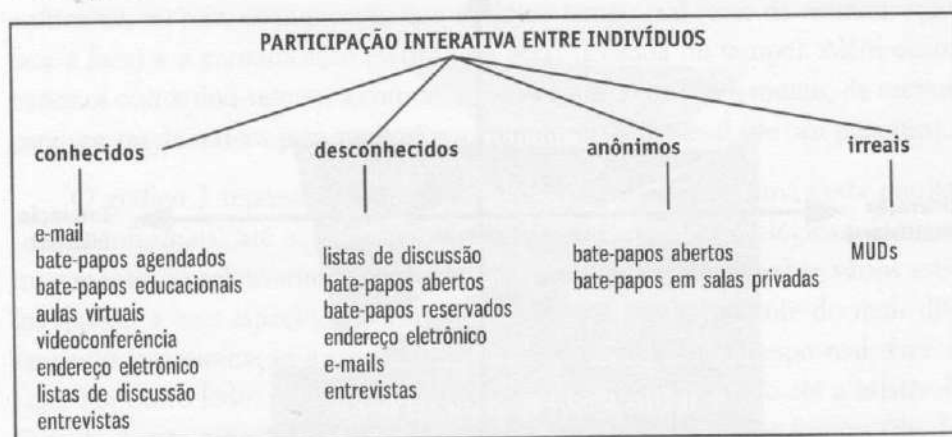
FONTE: Simeon J. YATES (2000: 237)

O gráfico 2 traz os mesmos vetores acima, mas desta vez aplicando-os à comunicação digital. Neste caso, o que se observa é que os *e-mails* são uma comunicação de fato assíncrona, mas podem ser tanto grupais como individuais, tendo uma preferência pela realização interindividual. Já a videoconferência distingue-se quanto a isso. Por outro lado, o uso da rede (www) em todas as suas modalidades e gêneros abrangidos, está num entrecruzamento que permite enorme variedade de realizações em termos de formalidade, informalidade, relações comunicativas e produção síncrona ou não. Mas os *bate-papos virtuais* ocupam a base que, em certo sentido, corresponde à situação da comunicação face a face, com as diversas possibilidades apontadas em relação a serem comunicações grupais ou interindividuais.

A distribuição dos gêneros por esse contínuo poderia ser feita num quadro multidimensional, tomando os parâmetros trazidos no quadro acima e considerando os onze gêneros tratados. Veríamos que há uma ordem muito clara entre eles e sua distribuição se dá de forma não aleatória e sua produção obedece a critérios bastante rigorosos. Gaston Hilgert (2000) já mostrava essa questão com muita precisão ao identificar “o contínuo em que se distribuem os gêneros de textos escritos” (2000: 52) correlacionando-os dentro do ambiente digital.

Observação interessante no contexto do discurso virtual é a construção das identidades sociais numa espécie de contínuo. Podemos dizer que ali se dão interações entre indivíduos no seguinte leque geral, considerando apenas a natureza das relações entre os participantes e os gêneros aqui vistos.

Hoje deveríamos observar com algum cuidado o caso do orkut, que não é um gênero e sim uma maneira de construir redes sociais.



Neste momento, deveria ser feita aqui uma observação sobre os gêneros textuais virtuais que não foram mencionados nesta listagem, tais como os blogs, um tipo de diário eletrônico, não raro escrito em duplas ou em n-tuplos de participantes que colaboram para construir um texto sempre em evolução.

2.14 A questão dos gêneros e o ensino de língua

Diante da multiplicidade de gêneros existentes e diante da necessidade de escolha, pergunta-se: será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros? Esta questão será enfocada no momento em que nos dedicarmos a analisar e sugerir seqüências didáticas, mas desde logo deve ficar claro que não há uma resposta consensual. Os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos.

Questões deste tipo devem ser por nós enfrentadas na hora de decidir o trabalho efetivo e nos voltaremos a elas adiante. Mas vejamos aqui algumas características de alguns gêneros e como eles se organizam.

A investigação até aqui trazida é de interesse para os que trabalham e militam na área do ensino de língua de modo geral, seja de língua materna ou

de segunda língua/língua estrangeira. Também deve ser um indicador de quão redutora está sendo a visão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, lançados pelo MEC para o ensino fundamental e médio, no que diz respeito à diversidade de produção textual¹⁶. Essa redução ou, mais especificamente, essa pobreza se fazia lamentavelmente presente nos manuais de ensino de língua tradicionais e talvez agora se torne possível dar um passo à frente.

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas.

Não é de se supor, no entanto, que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Nem é comum que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais, como bem observam Dolz & Schneuwly (1998). Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

Deve ter ficado claro que há muito mais gêneros na escrita do que na fala, o que é de certo modo surpreendente, mas explicável pela diversidade de ações lingüísticas que praticamos no dia-a-dia na modalidade escrita. As civilizações em que a escrita tem um papel central nas tarefas do dia-a-dia, mormente no comércio, indústria e produção do conhecimento, tendem a diversificar de maneira acentuada as formas textuais utilizadas. Essa tendência torna de algum modo difícil a vida do cidadão comum, que já não consegue dominar com facilidade essa verdadeira selva textual. Por isso é importante que nos dediquemos a entender melhor essa questão.

16. Em muitos outros aspectos os PCNs são inovadores e muito claros, mas no que tange aos gêneros, há uma sugestão pouco clara do seu tratamento, embora esteja aí pela primeira vez uma posição determinada e determinante para esse trabalho. O que eu critico aqui é a forma como isso vem sendo trabalhado nos PCNs.

Ao lado do problema da diversidade textual, há ainda a visão hoje comumente aceita e tão claramente defendida por Bakhtin (1979) que aponta os gêneros textuais como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal. Essa estabilização de formas textuais repercute não só no processo de compreensão, mas na própria estabilização de formas sociais de interação e raciocínio.

Assim, em última análise, a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua. Isto nos remete ao núcleo da perspectiva teórica dos estudos lingüísticos sobre o texto e do texto aqui compreendidos, ou seja, a visão sociointeracionista.

2.15 Visão dos PCNs a respeito da questão dos gêneros

Ressalte-se a posição enfática e explícita defendida corretamente nos PCNs de que a língua falada e a língua escrita não se opõem de forma dicotômica nem são produções em situações polares (p. 55). Além disso, é notável a posição de que a LF e a LE se dão relacionadas no contexto do contínuo dos gêneros textuais (p. 56) com diferenças tidas como graduais. Uma idéia aproximada disso é fornecida nos dois quadros (pp. 41 e 43) com gêneros similares nas duas modalidades. Importante é a constatação de que uma das confusões mais comuns que

circulam na escola a respeito da relação entre a modalidade oral e a escrita (é) imaginar a escrita como mera transposição do oral, ou tratar as especificidades de cada modalidade como polaridades (p. 55).

A ênfase desse princípio geral deve ser cada vez mais acentuada, pois não há equívoco mais inconveniente do que tratar a escrita como mera transposição da fala para o papel na forma gráfica. A escrita não é a representação gráfica da fala.

São, no entanto, vagas e imprecisas as observações de detalhe sobre a qualidade das relações entre fala e escrita, pois parece que fala e escrita se oporiam, pelo “interesse pedagógico”, como se uma (a fala) fosse o “vernacular”, isto é, aquela forma de comunicação espontânea, face a face, cotidiana e coloquial (p. 15); e outra (a escrita) a “norma culta” referente à língua-padrão e socialmente prestigiada. Mas isso contrastaria com a observação de que, precisamente daí decorrem preconceitos ou “mitos” dos quais a escola deveria livrar-se, tais como:

o (preconceito) de que existe uma única forma ‘certa’ de falar, o de que a fala ‘certa’ é a de uma determinada região (a carioca, por exemplo), o de que a fala ‘certa’ se aproxima do padrão da escrita, o de que o brasileiro fala mal, o de que é preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (p. 15).

Tidas pelos PCNs como “insustentáveis” e culturalmente mutiladoras, essas crenças são nefastas, e a escola deveria evitá-las, mostrando que há diversas formas de se expressar de acordo com as situações, os contextos e os interlocutores, de modo que:

A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização adequada da linguagem (p. 16).

Diante de tal afirmativa, a inevitável pergunta de todo(a) o(a) professor(a) em sala de aula será esta: “*Então o que faço com um aluno que diz ‘nós vai?’*”. Seguramente, a posição dos PCNs não dá pistas para a angustiante expectativa de uma resposta por parte do(a) professor(a) diante de alunos em carne e osso.

216 Gêneros textuais na língua falada e escrita de acordo com os PCNs

Este aspecto é complexo e não passa despercebido aos PCNs. Contudo, as observações são, no geral, vagas. Às vezes se trata de tipos de texto ou seqüências discursivas (p. 45) tais como: *narrativa, descrição, exposição, argumentação e conversação*. Em outros casos, trata-se de gêneros textuais (p. 40 e 43): entrevista, debate, palestra, conto, novela, artigo, reportagem etc. Não se faz uma distinção sistemática entre *tipos* (enquanto construtos teóricos) e *gêneros* (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas).

Consideram-se apenas os gêneros com realização lingüística mais formal e não os mais praticados nas atividades lingüísticas cotidianas. Isto não seria ruim se houvesse atenção para um maior número de casos e situações. Além disso, falta uma noção da gradação de que se fala em outras partes dos PCNs. Também é curioso que se tomem gêneros diversos para tratar a produção e a compreensão, como se observa no quadro apenso à p. 40 quando comparado com o da p. 43, aqui reproduzidos para observação.

O que mais salta à vista, no entanto, é a confusão entre oralidade e escrita. Pois não há clareza quanto a critérios que teriam sido usados para estabelecer essas distinções. Mesmo as exposições ao longo dos PCNs não ajudam a entender o procedimento nesse ponto.

O quadro 1 traz os gêneros sugeridos para trabalhar a “prática de compreensão de textos”; já o quadro 2 apresenta os gêneros sugeridos para trabalhar a “prática de produção de textos”. Há mais sugestões em outros momentos, mas aqui vamos nos deter apenas nestes dois quadros.

(quadro 1, p. 40)

GÊNEROS PREVISTOS PARA A PRÁTICA DE COMPRENSÃO DE TEXTOS

| LINGUAGEM ORAL | | LINGUAGEM ESCRITA | |
|-----------------------------|---|-----------------------------|--|
| LITERÁRIOS | Cordel Texto dramático | LITERÁRIOS | Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático |
| DE IMPRENSA | Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento | DE IMPRENSA | Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista |
| DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | Exposição Seminário Debate Palestra | DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | Verbete enciclopédico (nota / artigo) Relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões) |
| PUBLICIDADE | propaganda | PUBLICIDADE | Propaganda |

O que se nota é que há muito mais gêneros sugeridos para a atividade de compreensão do que para a atividade de produção. Isto reflete em parte a situação atual em que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem. Parece que produzir textos é uma atividade ainda pouco conhecida e mais conhecida é a que diz respeito à compreensão. As atividades relativas à compreensão são sempre em maior número.

(quadro 2, p. 43)

GÊNEROS PREVISTOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

| LINGUAGEM ORAL | | LINGUAGEM ESCRITA | |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------------------------|---|
| LITERÁRIOS | | LITERÁRIOS | Conto Poema |
| DE IMPRENSA | Entrevista Debate Depoimento | DE IMPRENSA | Notícia Editorial Carta do leitor Entrevista |
| DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | Exposição Seminário Debate | DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA | Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia |

Os PCNs não negam que haja mais gêneros, mas estes não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc., para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, ata de condomínio e assim por diante, para a escrita? Estes são muito mais comuns do que aqueles lembrados nos quadros 1 e 2.

Na realidade, aqui há um problema de ordem metodológica paradoxal: por um lado, quando os PCNs propõem conteúdos programáticos mostram-se inevitavelmente redutores e, por outro, quando concretizam as ações, tornam-se homogeneizadores, sugerindo que todos os professores trabalhem determinados fenômenos. O fato é que para planos dessa ordem dever-se-ia operar no nível conceitual, explanatório e não de conteúdos. Nesses casos, noções, estratégias e processos com as respectivas exemplificações são mais importantes do que conteúdos específicos. O caso dos gêneros textuais é apenas um exemplo paradigmático disso.

Uma tarefa interessante seria analisar os livros didáticos, observando quais são as propostas por eles feitas para a produção textual com base nos gêneros. Esta análise já foi em parte feita no trabalho de doutorado de Williany Miranda da Silva¹⁷, que analisou os exercícios de produção textual com base numa teoria de gêneros. Sua constatação foi que a escola ainda não se preocupa com a produção textual baseada em gêneros.

2.17 Os gêneros textuais em sala de aula: as "seqüências didáticas"

Dolz & Schneuwly preocupam-se em fornecer elementos de interesse para o ensino da oralidade em sala de aula, e todo o esforço volta-se para a consecução desse objetivo. Central é a metodologia utilizada para construir o que ficou conhecido nessa escola como *ensino por seqüências didáticas*, realizado com base em gêneros textuais diversos, especialmente os gêneros orais mais elaborados. Para tanto, os autores desenvolvem uma noção de gênero, concebido como um *instrumento de comunicação*, que se realiza empiricamente em textos. Devido a seu alto poder heurístico, Schneuwly (1994) chamou os

17. Refiro-me ao trabalho de Williany Miranda da Silva (2003). *O gênero textual no espaço didático*. Tese de doutorado em lingüística, Pós-Graduação em Letras da UFPE, Recife, mimeo (orientada por Luiz Antônio Marcuschi).

gêneros textuais de *mega-instrumentos* em outro trabalho, o que é retomado aqui, como se observa abaixo.

Como os gêneros se acham sempre ancorados em alguma situação concreta, particularmente os orais, os autores julgam plausível partir de situações claras para trabalhar a oralidade. Assim, sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação. Por exemplo, explicar a migração das aves diante de uma turma de alunos ou produzir uma entrevista radiofônica.

Em sua postura teórica central, Dolz & Schneuwly (1998: 64) seguem a posição bakhtiniana de que:

Para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros.

E exploram os gêneros com base na metáfora dos “*instrumentos* que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)” (1998: 64). Assim, quando alguém tem de agir discursivamente, deve instrumentalizar-se com um conjunto de utensílios, por exemplo, usando o garfo para comer, o machado para cortar uma árvore ou então um gênero como “instrumento para agir discursivamente”. Segundo os autores, o gênero

É um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘mega-instrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros (1998: 65).

A metáfora do instrumento deve ser muito bem entendida, pois os autores não ignoram o risco de uma noção instrumental de língua, já que isso seria inadequado. Por isso indagam-se: “De que modo definir o gênero como instrumento?” (1998: 65) Para tanto, na linha de Bakhtin (1979), distinguem três dimensões essenciais:

- 1) os *conteúdos* que se tornam decidíveis no gênero;
- 2) a *estrutura comunicativa* particular dos textos que pertencem ao gênero;
- 3) as *configurações específicas de unidades lingüísticas* como traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam essa estrutura.

Isto é interessante porque, desse modo, na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos, operando como “entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas”. Torna-se, assim, fácil operar com os gêneros que asseguram um quadro de estratégias para a análise e a produção textual. Os gêneros são tidos, pois, como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino (1998: 66).

Na realidade, os dois autores estão interessados na noção de gênero na medida em que ela lhes será útil no trabalho com a oralidade. A preocupação vai centrar-se, em essência, no que os autores chamam de *gêneros formais públicos* produzidos em situações públicas ritualizadas e com modelos de produção bem definidos, tais como *sermão*, *debate televisivo*, *conferência*, *entrevista radiofônica* e outros dessa natureza trabalhados detidamente pelos autores em forma de seqüências didáticas. Pois, a hipótese é a de que os alunos já dominem os gêneros informais da vida cotidiana (1998: 68) não se necessitando de trabalhá-los de modo especial. Os gêneros formais públicos, no entanto, têm formas pré-codificadas e rígidas que não se determinam na situação concreta. Precisam de estímulo e aprendizagem especial, daí serem um objeto preferencial, ou até mesmo “*objeto autônomo*” do ensino na oralidade (1998: 69).

Modelo de trabalho em seqüências didáticas de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino de gêneros nas séries fundamentais

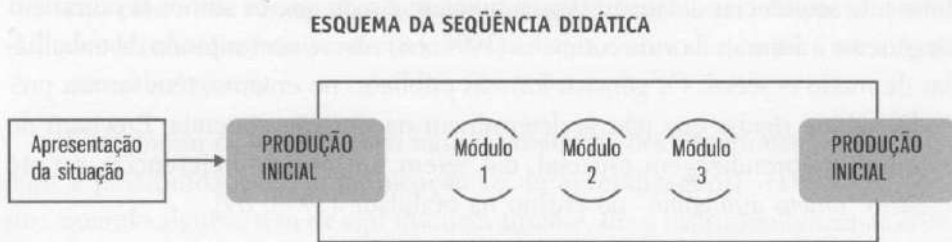
Essa proposta apresenta a metodologia e os procedimentos para o ensino de gêneros tal como sugeridos por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino fundamental em francês¹⁸. A proposta parte da idéia de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada.

Os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. O trabalho distribui-se ao longo de todas as séries do ensino fundamental. A idéia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Os autores definem a “seqüência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004: 97). Para tanto, leva-se em conta a comunicação em situa-

ção real, pois sabemos que escrever uma carta a um amigo ou uma carta comercial é algo diferente. Falar num barzinho com os amigos ou produzir um discurso diante de um público não é a mesma coisa. Isso quer dizer que são contempladas as semelhanças e as diferenças entre os gêneros e entre as duas modalidades de uso da língua. Os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar essas atividades formais e informais de maneira adequada.

A finalidade de trabalhar com seqüências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. Segundo os autores (2004: 98), “a estrutura de base de uma seqüência didática” pode ter esta representação esquemática, tendo em conta as atividades a serem desenvolvidas no processo de produção:



Procedimentos envolvidos no modelo das seqüências didáticas

Como se viu no diagrama acima, o modelo de trabalho com base nas seqüências didáticas envolve 4 fases que se explicitam aqui:

I. Apresentação da situação (pp. 99-101)

- (a) Primeiro vem uma apresentação inicial da situação em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos. Define-se a modalidade: se escrita ou se oral.
- (b) A primeira dimensão da proposta leva em conta o projeto coletivo para a produção do gênero a ser trabalhado. Aqui se decide qual o gênero a ser produzido; para quem ele é produzido, qual a sua modalidade; a forma que terá a produção: se para rádio, televisão, papel, jornal etc.
- (c) A segunda dimensão diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos. Isto deve ter relação com o gênero e pode exigir alguma pesquisa que

18. Refiro-me ao texto de Joaquim Dolz; Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-128.

deve ser feita em classe. De que área se trata e sobre o que *falarão ou escreverão*. É importante que nesta fase sejam apresentados a *exemplares* do gênero a ser realizado. Os alunos podem ler textos do mesmo gênero ou ouvir, se for o caso de gêneros orais. Os alunos podem discutir sobre a questão. O primeiro encontro com o gênero pode ter o acompanhamento do professor para se discutir aspectos de sua organização.

II. A primeira produção (pp. 101-103)

- (a) O segundo passo é a primeira produção. Essa *produção inicial* é a primeira formulação do texto que pode ser realizada tanto coletiva como individualmente. Ela é avaliada formativamente pelo professor recebendo nota.
- (b) Essa primeira produção pode ser feita em esboço geral e ainda apenas treinando o gênero sem uma destinação específica. Posteriormente, serão feitos os ajustes até a produção final. Esse esboço deve ser tido como o primeiro contato com o gênero. Essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisito tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração.

III. Os módulos (pp. 103-106)

- (a) Seguem-se então os módulos, que podem ser vários, até que se tenha treinado suficientemente a produção para a elaboração final do texto com sua avaliação somativa que testa o aprendizado. A construção dos módulos deve ser de tal modo que dê conta dos problemas aparecidos até agora. Eles não são fixos, mas seguem uma seqüência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual.
- (b) No início dos módulos, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção. Trata-se de “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (p. 103) após terem sido identificados os problemas. Por exemplo:
 - (i) como foi a representação da situação de comunicação? (destinatários, objetivos, gênero, modalidade etc);
 - (ii) como foi a elaboração dos conteúdos? (verificar os conteúdos, analisar as notas que foram feitas, as fontes etc.)
 - (iii) como foi o planejamento do texto? (observar se o gênero obedece à organização estrutural adequada, por exemplo, se foi uma entrevista, como está a ordem da P-R, se foi um conto, se foi uma notícia, uma receita etc.);

- (iv) como foi a realização do texto? (observar como foi a seleção lexical, as estruturas sintáticas e todos os elementos ligados a esse nível semântico da expressão).
- (b) Em seguida, podem-se fazer atividades de observação e análise de textos (p. 105) com o objetivo de identificar se o gênero foi bem produzido, se tem outras alternativas; podem-se comparar os textos produzidos e partir para a análise coletiva de problemas específicos ou gerais etc. Num segundo momento, pode-se tratar de tarefas simplificadas de produção de textos, em que se trabalhariam aspectos pontuais, por exemplo, transformar uma seqüência descritiva em argumentativa ou encaixar um trecho que monte uma argumentação ou uma exposição explicativa necessária ou então variar o texto em algum de seus aspectos. Por fim, trata-se de chegar à elaboração de uma linguagem comum, tendo em vista o fato de se poder falar sobre o que se está fazendo. É o momento de elaborar uma forma de ver o próprio trabalho.
- (c) Num terceiro módulo, depois de o aluno ter aprendido a falar sobre o gênero e adquirido meios de observá-lo sob vários pontos de vista, ele deve adquirir uma linguagem técnica para se expressar sobre o que está fazendo. Pode até elaborar seu glossário a respeito do gênero ou das atividades desenvolvidas. É o momento de capitalizar todas as aquisições (p. 106) feitas ao longo dos outros módulos sobre o gênero em produção.

IV. Produção final

Esta parte da seqüência é reservada à produção final do gênero. Nesse momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial. Aqui o professor pode proceder a uma avaliação somativa e não apenas formativa. Nessa produção final, o trabalho concentra-se no pólo do aluno (p. 107). Aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido. Essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido.

Observações sobre os procedimentos apresentados (pp. 108-113)

O modelo apresentado aqui tem caráter modular, ou seja, ele procede por etapas com tarefas específicas. A proposta trabalha com a oralidade e a escrita. Não privilegia uma das duas modalidades e as vê integradamente e

num grau ascendente de dificuldades e permite articular a produção do gênero textual com outros domínios de ensino de língua. Aqui lembramos a sintaxe, a ortografia, o estilo etc. Vejamos alguns aspectos de modo mais explícito.

- (a) Do ponto de vista teórico, esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas. Assim, a proposta tem por trás todos os princípios gerais da lingüística textual a fundamentarem o trabalho. Além disso, tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nesta mesma linha. Não separa a oralidade da escrita como se fossem dois domínios dicotômicos.
- (b) Considera-se que a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo. Supera-se aquela velha idéia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade lingüística.
- (c) Tratam-se os gêneros como formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral. Ensina-se a produzir textos e, em consequência de uma conscientização do processo, aprende-se também algo a respeito da teoria do texto e do gênero.
- (d) Com isso, o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária. As produções consideram as características de cada gênero e suas necessidades.
- (e) Interessante perceber que a estratégia de modularidade com que é desenvolvido o trabalho situa as ações no contexto da realidade e não naturaliza o trabalho com a língua. Também não fica apenas em observações impressionistas, conduzindo as ações para situações concretas do dia-a-dia. O aluno conscientiza-se e desenvolve um trabalho mais claro e auto-regulado.
- (f) A modularidade permite também um trabalho diferenciado entre os alunos e permite que se tenha atenção para problemas específicos de cada qual na medida em que se acompanham as produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente. A produção do aluno é valorizada.
- (g) O trabalho modular permite que os casos de insucesso sejam retrabalhados e recebam atenção especial sem que isso ocasione transtornos. Pode haver, pois, um trabalho diferenciado e de atenções especiais sem a necessidade de divisão de turmas. A modularidade deve obedecer a uma ordem normal e não aleatória.

- (h) A oralidade e a escrita devem ser tratadas de forma clara e o centro da atenção é o gênero. Há gêneros que se prestam para um trabalho mais efetivo na oralidade e outros na escrita.
- (i) A atividade modular pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita (p. 112). O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões.
- (j) “O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem” (p. 113). Esse processo, por ser exteriorizado pode ser observado e tornar-se objeto de reflexão. Já para o texto oral, essa observabilidade não é tão natural, mas pode ser feita na medida em que se grava o texto e se transcreve. Assim, um trabalho com estes instrumentos seria de grande utilidade no caso da oralidade até para se observar o que se fez.

Em suma, o que se pode dizer é que as seqüências didáticas “visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (p. 114).

Uma perspectiva textual (pp. 115-119)

O modelo das seqüências didáticas segue os princípios gerais da lingüística textual. E nesse nível podem ser tratados todos os problemas da textualidade interligadamente com o dos gêneros textuais. Alguns desses aspectos são os seguintes:

- (a) **Questões gramaticais:** aqui podem ser tratados, dentro dos módulos, de forma sistemática, o problema da organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, a pontuação, a paragrafação e assim por diante. Embora a sintaxe não se ligue ao gênero, ela contribui para a construção do gênero e pode ser tratada com uma abordagem “epilingüística” como o fazem, por exemplo, os PCNs.
- (b) **Questões de ortografia:** os problemas de ortografia não são questões de gênero textual, mas podem ser tratados na produção lingüística escrita sem dificuldade dentro dos módulos e até na revisão final do texto para a produção final. O trabalho da ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno. Transformar a revisão ortográfica em centro dos problemas é desvirtuar todo o trabalho com a seqüência didática.

Agrupamento dos gêneros e progressão (pp. 119-126)

A questão do agrupamento dos gêneros é importante, pois diz respeito à seleção dos gêneros a serem tratados na seqüência didática. Os autores sugerem que se agrupem os gêneros por séries e que então se escolha um deles por vez para ser trabalhado.

Por trás do processo de seleção dos gêneros, está toda uma teoria dos gêneros textuais e sua atenção para com a sociedade em que esse ensino deve dar-se. No geral, de cultura para cultura, se dão as mesmas situações básicas na vida diária. Ninguém duvida que em todas as culturas as pessoas falam muito mais do que escrevem e que quando falam dialogam, isto é, produzem conversações e não textos monológicos.

Os autores propõem o quadro geral que aparece abaixo para tratar o ensino de gêneros. Esse quadro se organiza contemplando uma série de aspectos já expostos ao longo das bases teóricas aqui trazidas e considerando os objetivos do ensino proposto. Estes agrupamentos de gêneros se dão pelas cinco modalidades retóricas que correspondem aos tipos textuais (aqui tratados como seqüências tipológicas no interior de cada gênero).

ASPECTOS TIPOLOGICOS

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO | CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES | EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS |
|---|--|---|
| Cultura literária ficcional | NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i> | Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação adv. |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| Transmissão e construção de saberes | EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica |
| Instruções e prescrições | DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos | Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções |

FORTE: Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004: 121).

Segundo os autores,

os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos (p. 121).

Os princípios desta progressão são estes (pp. 123-125):

- 1) A progressão é organizada em torno de agrupamento de gêneros: cada grupo se acha formado dentro de uma modalidade discursiva ou um tipo básico predominando.
- 2) A progressão se dá na forma espiralada: o mesmo gênero é dominado em vários níveis.
- 3) Os gêneros são tratados de acordo com os ciclos de ensino: mesmo assim as escolhas podem ser flexíveis, pois não se pode estabelecer um grau de dificuldades crescentes nos gêneros.
- 4) Aprendizagem precoce para assegurar domínio ao longo do tempo: os mesmos textos devem ser produzidos em vários momentos ao longo dos ciclos.
- 5) Evitar a repetição, sobrepondo-se diferentes níveis de complexidade: cada gênero pode ser abordado em níveis diversos de exigência e dificuldade, desde uma sofisticação mínima até uma máxima, de acordo com o avanço do ensino. Deveria ser evitado o tratamento reiterado dos mesmos gêneros por séries.

Vejamos aqui a proposta da distribuição dos gêneros por série, tal como os autores sugerem para o ensino de francês. Seguramente, deveria haver alguma adaptação para o português e para o Brasil em geral, mas esse é um detalhe que podemos discutir de maneira concreta a cada momento em que vamos trabalhar os fenômenos em si mesmos.

SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA: DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQÜÊNCIAS

| AGRUPAMENTO | CICLO | | | |
|--------------------------|--|---|---|---|
| | 1ª - 2ª | 3ª - 4ª | 5ª - 6ª | 7ª - 8ª |
| NARRAR | 1. O livro para completar | 1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura | 1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura | 1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica |
| RELATAR | 1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio) | 1. O testemunho de uma experiência vivida | 1. A notícia | 1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica * |
| ARGUMENTAR | 1. A carta de solicitação | 1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado * | 1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance * | 1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público * |
| TRANSMITIR CONHECIMENTOS | 1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento) | 1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica* | 1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral * | 1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral * 4. A entrevista radiofônica* |
| REGULAR COMPORTAMENTOS | 1. A receita de cozinha * (Apres. em áudio) 5 seqüências (sendo 2 orais) | 1. A descrição de um itinerário * 8 seqüências (sendo 3 orais) | 1. As regras de jogo 9 seqüências (sendo 2 orais) | 13 seqüências (sendo 4 orais) |

FORTE: Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004:126).

Observação: os gêneros com asteriscos (*) indicam seqüências de expressão oral.

218 A proposta de Bronckart

Bronckart (2001) em *L'enseignement des discours*, lembra que os textos são um objeto legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos. O trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles “são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”. Quanto ao tratamento dos gêneros para elaborar uma série didática, Bronckart sugere uma atividade em quatro fases:

(I) Elaborar um modelo didático:

O primeiro passo é a escolha de um gênero e sua adaptação aos conhecimentos dos alunos; em seguida trata-se de analisar as propriedades desse texto, seus usos, suas formas de realização, suas variações e seus contextos de uso. Esse modelo assim escolhido e trabalhado permite delimitar três grandes categorias de objetivos de ensino:

- (a) analisar as *atividades discursivas*: aprender os critérios da escolha de um dado gênero numa dada situação comunicativa; simular a posição de um produtor do gênero imaginando as intenções os interlocutores (destinatários etc.); identificar os conhecimentos mobilizados para produzir o gênero nas circunstâncias imaginadas; especificar as estruturas comunicativas e o formato convencional que o gênero apresenta;
- (b) operar com as *seqüências típicas (tipos textuais)*: saber como coordenar as seqüências que entram para compor a coerência de base textual, tais como as seqüências argumentativas, narrativas, expositivas etc.; essas bases globais devem ser ordenadas e seqüenciadas de maneira organizada;
- (c) dominar os *mecanismos lingüísticos*: nesse caso, trata-se de estudar e analisar os aspectos sintáticos, morfológicos (gramaticais de uma maneira geral) e as propriedades léxicas bem como a escolha dos registros e estilos; observa-se aqui a organização textual sob o seu aspecto local (coesão) e global (coerência);

(II) Identificar as capacidades adquiridas:

Testar os alunos quanto ao fato de se adquiriram ou perceberam os três aspectos trabalhados em (I) acima, ou seja: as capacidades relativas às *ações discursivas, tipológicas, lingüístico-textuais*.

(III) Elaborar e conduzir atividades de produção:

Uma vez identificadas as capacidades em relação ao trato dos gêneros escolhidos, partir para exercícios de produção efetiva de gêneros dando condições específicas e situações determinadas de acordo com os elementos analisados em (I e II) acima. Aqui seriam elaborados os *módulos* de seqüências didáticas.

(IV) Avaliar as novas capacidades adquiridas:

Neste ponto trata-se de analisar as produções textuais dos alunos dando-lhes um retorno específico de maneira que possam prosseguir no trabalho

com gêneros similares ou com outros gêneros dentro dos passos expostos até aqui em (I, II, III) acima.

Este modelo, desenhado para o trabalho com gêneros textuais escritos, pode muito bem ser estendido para os gêneros orais. Assim, podemos identificar, como faz Bronckart, a exposição oral como objeto de análise e tratamento numa série didática. Vejamos como se poderia analisar uma *exposição oral* tal como as que são feitas por um *expert* sobre um tema, alunos em sala de aula como apresentação de um tema diante da turma. Seguindo o modelo acima proposto, temos:

(I) **Elaboração do modelo didático:**

O modelo escolhido é uma exposição didática que deveria ter sido gravada e transcrita para análise:

(a) **quanto às *atividades discursivas* uma exposição oral apresenta:**

- uma estrutura comunicativa institucionalizada e bem definida ou seja, convencionalizada;
- em relação aos atores sociais, há um especialista que fala sobre um tema determinado diante de um auditório interessado;
- há uma assimetria quanto à posse da palavra e disponibilidade de conhecimentos;
- um dos propósitos da exposição oral é diminuir a assimetria de conhecimentos e partilhar conteúdos;
- o expositor usará de recursos diversos para sua exposição, sejam os meios próprios tais como a gestualidade, entoação, mímica, mas ainda outros recursos disponíveis (projeto, microfone etc.)
- poderá haver intervenção do público mediante permissão do expositor ou não.

(b) **quanto às *seqüências típicas de tipos textuais* uma exposição oral:**

- é um monólogo em que um expositor tem a palavra;
- a organização interna apresenta uma abertura com a informação do tema, delimitação do objeto e desenvolvimento do tema, recapitulações, sumarizações e observações conclusivas;
- quanto às seqüências típicas tem fases descritivas, expositivas e argumentativas.

(c) **quanto aos *mecanismos lingüísticos* mobilizados numa exposição oral, teríamos:**

- a. do ponto de vista do léxico mobilizado, em geral trata-se de expressões técnicas e um estilo característico de exposições científicas;

- a gesticulação, a mímica e os elementos suprasegmentais são usados para criar efeitos;
- uso de marcadores para encadeamento dos enunciados e repetições, bem como elementos anafóricos são utilizados para desenvolver os temas.

(II) Identificar as capacidades adquiridas:

Neste ponto, trata-se de analisar alguma produção de exposição oral desenvolvida por um aluno e um profissional, identificando os aspectos apontados. De um modo geral, pode-se pedir para ouvir, tomar notas, ir se preparando para a fase seguinte que será a da produção de uma exposição oral.

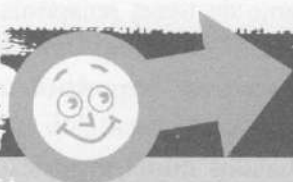
(III) Elaborar e conduzir atividades de produção:

Uma vez identificadas as capacidades em relação à exposição oral, parte-se para a produção de uma exposição seja por um aluno ou por duplas. Para a produção seguem-se passos previstos desde as notas escritas para consulta até o desenvolvimento do tema e sua apresentação em público.

(IV) Avaliar as novas capacidades adquiridas:

A produção na fase anterior é observada e anotada por todos, que agora analisam e fazem suas sugestões. Observa-se a capacidade de conduzir o tema; a seleção dos tópicos e da linguagem; a adequação ao público e a capacidade de envolver os ouvintes.

Neste exemplo, alguns aspectos estão aqui apontados, mas pode-se ir mais longe e tratar de muitos outros. Seguramente, para cada gênero trabalhado, podem-se trazer variações e observar a multiplicidade de formas de produzi-lo. Também se pode proceder a pesquisas por parte dos alunos que coletam dados de gêneros da mesma classe ou similares ou com pequenas variações. É possível que se tenha exemplares de gêneros que não foram bem-sucedidos na sua produção. Uma seqüência didática de gêneros pode dedicar-se a observar também questões específicas relacionadas a gêneros.



EXERCÍCIOS DA SEGUNDA PARTE:

análise de gêneros textuais

- (a) GLOSSÁRIO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS: Dar continuidade à montagem do glossário com termos tais como os que aparecem nesta unidade:

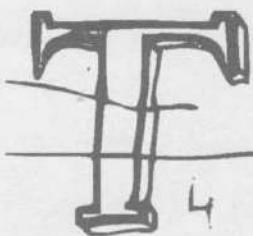
- autor (autoria)
- argumentar (argumentação)
- canal
- comunicação assíncrona
- comunicação síncrona
- comunicação discursiva
- descrição
- dialogismo
- didatização do gênero
- domínio discursivo
- estilo
- etnografia
- etnometodologia
- evento discursivo
- expor (exposição)
- gêneros da escrita
- gêneros orais
- gênero textual
- heterogeneidade lingüística

- injeção
- interação social
- interculturalismo interdiscurso
- intergenericidade
- intertextualidade
- letramento
- multimodalidade
- narrar (narrativa)
- oralidade
- poder
- propósito do gênero
- retórica
- seqüência didática
- socioconstrutivismo
- suporte textual
- texto multimodal
- tipo textual
- variação e mudança lingüística

- (b) Definir e trabalhar critérios específicos para a noção de domínio discursivo, tentando esclarecer o que caracteriza cada um deles. Tentar estabelecer um quadro de domínios e justificar a escolha e a tipificação. Partir do que foi apresentado neste manual, criticando-o.
- (c) Escolher alguns gêneros e apontar as seqüências tipológicas subjacentes, identificando quais são as predominantes. Por exemplo (só para a escrita):
- | | |
|----------------------------|---|
| a) notícia jornalística | e) aula expositiva (utilize as aulas transcritas pelo Projeto NURC) |
| b) crônica | f) ata de condomínio |
| c) entrevista jornalística | g) bula de remédio |
| d) artigo científico | etc. |
- (d) Montar uma *seqüência didática* com todos os passos, tomando por base um gênero textual para uma série definida. Seguir os passos dados por Schneuwly, Dolz & Noverraz. Se possível, aplicar em sala de aula e analisar os resultados.
- (e) Identificar uma série de textos que teriam um alto componente de intergenericidade e observar se apresentam características peculiares quanto ao processo de textualização em relação aos critérios da textualidade apresentados na primeira unidade.
- (f) Fazer uma análise das concepções e do uso das expressões "*gênero textual/discursivo*" e "*tipo textual*" em livros didáticos do ensino fundamental e mostrar sua consistência/inconsistência no uso dessa terminologia.
- (g) Discutir várias definições de gênero e mostrar em que elas diferem na relação entre privilegiar ou desprivilegiar a forma e os propósitos. Mostrar em que estes dois aspectos contribuem para a produção do gênero.
- (h) Em que diferem as noções de gênero na linha da *análise crítica do discurso* e na linha das demais visões.



3 processos de compreensão



rabalhar a compreensão hoje em dia é bastante complexo. Muitos são os estudos sobre o tema e igualmente variadas são as posições teóricas. Não há uma teoria hegemônica ou que seja a mais correta e definitiva. Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas.

Antes de qualquer coisa, deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida. Nossas experiências, por sua vez, são uma construção com base em sensações organizadas e não um fruto puro e simples de sensações primárias. Essa idéia é muito antiga e foi defendida já por Heráclito no século VI a.C., para quem a harmonia, a coerência, a unidade e o sentido estavam no oculto e não no aparente, pois este se mostra atomizado e sempre em mudança. Daí a idéia de que perceber é reconhecer com categorias ou esquemas internalizados e não apenas ver, sentir, ouvir etc. pela sensação direta dos sentidos puros. Ver algo não é ainda *perceber* determinado objeto. Eu não vejo uma cadeira e sim um objeto que é percebido pelas condições cognitivas internalizadas e que então é identificado como *cadeira*. Pensamos com categorias e esquemas e não com as sensações. Nós só tomamos conhecimento de algo e identificamos algo como sendo determinada coisa quando temos categorias ou esquemas cognitivos para isso. Se eu nunca vi cadeiras nem construí a experiência de cadeira, não reconheço uma cadeira quando alguém me põe um objeto desse tipo pela frente. A cadeira, na sua condição de um objeto físico e cultural para determinada função ou ação cotidiana — por exemplo, sentar —, não é um dado dos sentidos, mas uma elaboração cognitiva. E assim se dá com todo o processo de compreensão. Mas esses esquemas ou categorias não são elaborações individuais e sim coletivas, como logo mais veremos. As representações coletivas, já lembrava Vygotsky, precedem as elaborações individuais e lhes servem de base. Essa é a grande novidade da *abordagem sociointerativa da cognição* em oposição à velha noção de conhecimento como atividade individual (fruto da psicologia cognitiva de origem subjetivista).

A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive, com condições inter- e intrapessoais, como diria Vygotsky. O sociointeracionismo vygotskiano funda-se nas propriedades da mente social. Para Vygotsky, conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado¹. A criança primeiro se apropria da linguagem como uma ação social e depois a internaliza para, a partir de uma atividade *intrapessoal*, fazer um uso *interpessoal*. Vários outros autores, como Tomasello (2003), adotam essa visão de que é o social que funda a cognição.

É por isso que tomamos a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imanente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes. Diante disso, vamos ver que compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores.

Resta frisar ainda que os modelos culturais de determinada sociedade são uma sólida base para construir as experiências tal como frisamos acima. É nesse contexto que a língua terá um papel decisivo. Também há esquemas maiores que os conceituais, tal como os *gêneros textuais* que operam como formas discursivas de enquadre poderoso para guiar o sentido. É dessas questões que trataremos neste módulo final do curso.

3.1 Leitura e compreensão como trabalho social e não atividade individual

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em

1. Em sua obra *A formação social da mente* (1984: 30), Vygotsky afirma: “A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada*. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma *função intrapessoal* além do seu uso *interpessoal*. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de *internalização da fala social* é também a história da socialização do intelecto das crianças”.

que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Para se ter uma idéia da dificuldade de compreender bem basta considerar que em menos da metade dos casos as pessoas se saem a contento nos testes realizados em aula ou em concursos, o que se repete em muitas situações da vida diária. É comum ouvirmos reclamações do tipo: “*Não foi bem isso que eu quis dizer*”; “*você não está me entendendo*”; “*o autor não disse isso*”, e assim por diante. Contudo, vale a pena indagar-se o que é que estava sendo dito ou o que é que o autor queria dizer. Existem, pois, má e boa compreensão, ou melhor, *más* e *boas* compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas.

230

Prova da não-naturalidade da boa-compreensão é o resultado da avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD-PISA). Nesse exame — que não é isento de críticas —, o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota média inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8. Isso quer dizer que os alunos com 15 anos (que deveriam estar na 1ª série do ensino médio) só responderam bem a cerca de 40% das questões. Embora o teste PISA seja controverso, tanto na sua elaboração como nas condições de aplicação, o resultado não deixa de ser alarmante. Isto repetiu-se em grau um pouco menor de gravidade na avaliação da compreensão realizada, no Brasil, pelo INEP no teste do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em alunos do ensino básico. O relatório SAEB 2001 revela que a compreensão teve êxito em cerca de apenas 50-60% das situações.

Independentemente de resultados de testes, todos nós sabemos como é importante nos entendermos bem no dia-a-dia, seja no diálogo com outras pessoas ou na leitura de textos escritos. Esse não é um assunto apenas escolar ou acadêmico, mas de nossa vivência cotidiana, pois entre as experiências negativas que fazemos está a de sermos mal-entendidos em nossas relações comunicativas. Da má-compreensão podem surgir desavenças e acabarem namoros; podemos perder amigos e dinheiro, sofrer acidentes e até deixar de conseguir um emprego. A nota baixa na escola é apenas um detalhe menor. Diante disso, não parece necessário argumentar em favor da relevância do estudo da compreensão, já que ela permeia todas as nossas atividades, mas é útil lembrar alguns aspectos relacionados ao tema.

Em primeiro lugar, sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem, que não é transparente nem funciona como uma fotografia ou xerox da realidade.

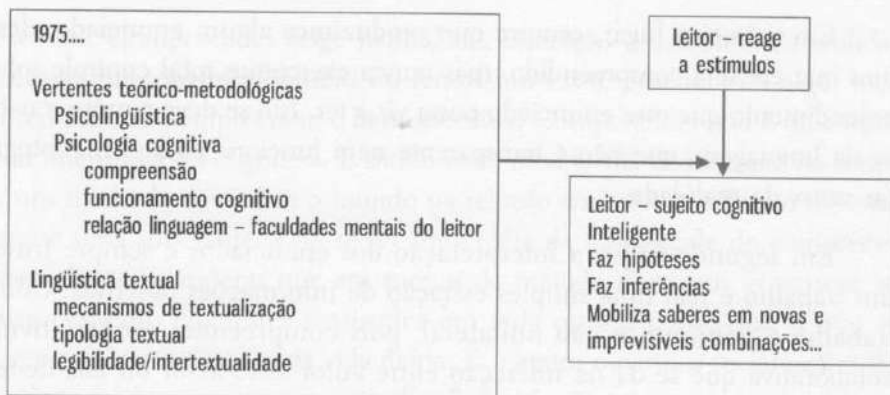
Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

Ângela Kleiman (2004: 14)² afirma o seguinte, a respeito da atividade de leitura e o estudo atual a esse respeito:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na lingüística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

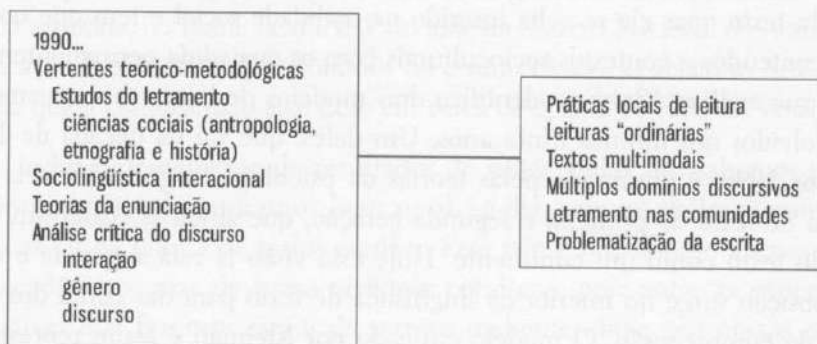
Isto quer dizer que na visão atual o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente. Na sua análise, Kleiman identifica dois modelos de leitura historicamente desenvolvidos nos últimos trinta anos. Um deles, que vai da década de 1970 aos anos 1990, é dominado pelas teorias da psicologia cognitiva e pela lingüística de texto de primeira e segunda geração, que ainda se pautavam pela visão do texto como um continente. Hoje essa visão já está superada e uma nova posição surge no interior da lingüística de texto para dar conta dos processos de compreensão. O modelo criticado por Kleiman é assim representado pela autora (2004: 115):

2. Refiro-me aqui ao trabalho de Ângela B. Kleiman (2004). *Abordagens da leitura*. Scripta, Belo Horizonte, vol. 7, 14(2004):13-22.



FONTE: Ângela Kleiman, 2004: 15

Por essa visão da autora, nota-se que ela critica as posições da lingüística de texto e da psicologia cognitiva que inspiraram as teorias que viam o leitor como sujeito ativo que utilizava e mobilizava conhecimentos pessoais para compreender. Para Kleiman, a partir dos anos 1990, ocorreu uma guinada significativa nesse contexto, indo-se para uma visão que desloca o pólo do interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si, às faculdades mentais e aos conhecimentos prévios. Isto estaria caracterizado pelo próximo diagrama, que traz os elementos básicos da nova visão agora orientada pelos estudos do letramento, as ciências sociais, a sociolinguística interacional, a análise do discurso crítica etc. Vejamos o modelo tal como proposto por Kleiman (2004: 16):



FONTE: Ângela Kleiman, 2004: 16

Isto sugere que atualmente a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas. Trata-se de promover a leitura como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade. A leitura deve ter assim uma influência

bastante clara sobre os processos de compreensão que não se dão, a não ser contra esse pano de fundo sociointerativo. Não discordo dessa posição, mas creio que devemos ter mais clareza sobre os aspectos em discussão. Trata-se, aqui, de uma visão que não desloca o pólo da observação, mas desloca o problema observado. Observam-se atividades sociais e não processos de compreensão. Concordo com Kleiman na medida em que ela enfatiza as questões sociais envolvidas, tal como já apontei sobejamente até aqui nas primeiras duas partes deste curso, mas não creio que isso entre no núcleo dos problemas relativos às atividades de compreensão envolvidas. É para esses problemas que vamos nos voltar aqui, sem deixar de lado as posições da AD crítica, que alimentam boa parte de nossas reflexões sobre a análise de gêneros textuais.

Já que praticamente todas as nossas ações diárias mais significativas estão revestidas de linguagem, é importante saber algo sobre o seu funcionamento. E esse funcionamento da linguagem é tão espontâneo que não nos damos conta de sua complexidade. Quando falamos ou escrevemos, não temos muita consciência das regras usadas ou das decisões tomadas, pois essas ações são tão rotineiras que fluem de modo inconsciente. Por outro lado, as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais. Por isso, seguidamente operam como fontes de mal-entendidos. Pois, como seres produtores de sentidos, não somos tão lineares e transparentes quanto seria de desejar, e a compreensão humana depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Tal quadro teórico traz várias conseqüências que deverão ser exploradas neste estudo; entre tais conseqüências estão, por exemplo, as seguintes:

- 1) *entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;*
- 2) *entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;*
- 3) *entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;*
- 4) *entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.*

A isso subjazem algumas suposições bastante centrais, como:

- 1) *os textos são em geral lidos com motivações muito diversas;*
- 2) *diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto;*
- 3) *um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única;*

- 4) *mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis;*
- 5) *em condições socioculturais diversas, temos compreensões diversas do mesmo texto.*

Para uma fundamentação dessas posições e uma análise clara dos processos de compreensão envolvidos, devemos levar em conta algumas noções básicas. Entre elas estão três que merecerão atenção particular: *língua*, *texto* e *inferência*. Duas delas, *língua* e *texto* já foram trabalhadas na primeira parte deste curso. Agora deve ser trabalhada em detalhe a terceira: *inferência*. Outras noções além destas serão apresentadas ao longo das reflexões, mas dessas três dependerá nossa visão da atividade de compreensão. Conceitos tais como: *contexto*, *sujeito*, *estilo* e *gênero textual* são fundamentais para uma boa visão da atividade de compreensão e eles já foram analisados na segunda parte deste curso.

A idéia hoje mais plausível é a de que a compreensão de texto não se dá como fruto da simples apreensão de significados literais das palavras. Quanto a isso, precisamos discutir o que se deve entender com a expressão “*significado literal*”, que para muitos autores sequer faz sentido. Contudo, trata-se de uma expressão que, como mostra Sírio Possenti (2002), pode ser usada. Veja-se o caso de algumas ocorrências que até parecem piadas:

- Numa livraria, o livro *Rafzes do Brasil* estava classificado entre os livros de botânica;
- Numa outra livraria, o livro *Dialética do concreto* estava colocado na estante dos livros de engenharia civil.

Diante disto, vale a pena perguntar-se o que é o *sentido literal* e se ele de fato existe. De modo especial, a questão se torna mais insistente quando se consideram os aspectos pragmáticos e não apenas os semânticos. Pode-se admitir que compreender uma expressão lingüística ou um texto em uso é entendê-los em seus contextos. É no uso efetivo da língua e de modo especial no texto em sua relação com seu leitor ou ouvinte que o sentido se constitui.

3.2 Breves observações sobre o *sentido literal*

Muitas são as discussões hoje sobre a questão do sentido literal, e os autores divergem de maneira bastante acentuada sobre o tema. Adiantando a posição aqui assumida, diria que o sentido literal nada mais é que um sentido

básico que entendemos quando usamos a língua em situações naturais. Não se trata do sentido dicionarizado nem de uma oposição ao sentido figurado e sim daquele sentido que é construído como preferencial. Assim, não se pode vincular o sentido literal de forma automática a palavras, pois elas podem ter vários sentidos literais. O sentido é um efeito do funcionamento da língua e não uma simples propriedade imanente ao item lexical como tal. Para um esclarecimento mais técnico da questão, vejamos mais algumas noções.

Para Mira Ariel (2002: 361)³, o *sentido literal* (SL) foi tido originalmente como codificado, composicional, contextualmente invariante, sentencial e vericondicional (fator relevante para identificar a verdade dos enunciados). Mas muitos foram os problemas com essa e outras propriedades definidoras do sentido literal, e algumas modificações foram propostas na definição. Alguns teóricos incluem interpretações dependentes de contexto em suas noções de *sentido literal* (como *sentido mínimo*) ou então que o SL não necessita de receber uma especificação de todas as condições de verdade e alguns até deixaram de postular a literalidade sentencial etc. Como consequência disso não há hoje uma definição consensual e teoricamente unificada de sentido literal. É por isso que a questão continua ainda aberta a discussões.

Em contrapartida, Ariel (2002: 362) lembra que o *sentido não-literal* (SNL) foi sempre tido como distinto do sentido literal, do qual se distinguiria de modo complementar. O SNL seria pragmático, associado ao enunciado e ao falante, não convencionalizado nem composicional. Não seria direto e teria uma origem em geral de caráter inferencial. Também seria dependente do SL e como tal também cancelável. Os SNL clássicos se dariam nas metáforas, atos de fala indiretos, implicaturas conversacionais e ironias. Justamente por isso os enunciados com sentidos não-literais não poderiam ser verificáveis e com eles não se faria ciência.

Outros aspectos tidos como pertencentes ao SL e SNL seriam (p. 363).

| SENTIDO LITERAL | SENTIDO NÃO-LITERAL |
|-----------------|---------------------|
| Automático | Não-automático |
| Obrigatório | Opcional |
| Normal | Fortuito |
| Não-marcado | Marcado |
| Indispensável | Dispensável |
| Não-figurativo | Figurativo |
| | Indireto |

3. Refiro-me aqui ao trabalho de Mira Ariel (2002). The Demise of a Unique Concept of Literal Meaning. *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 361-402. No momento, farei apenas algumas observações sobre o tema, tendo em vista a complexidade de que se reveste.

Mas esta listagem não tem grande serventia, pois é tomada de modo bastante aleatório e até contraditório entre os diversos lingüistas que se ocupam do problema.

Ariel (2002: 362) busca um modo de trabalhar o sentido literal como um tipo de *sentido rudimentar*, mesmo não sendo possível uma definição precisa de SL. A autora sugere três caminhos pelos quais o SL poderia ser tomado como básico ou mínimo. A autora vai se posicionar em defesa da existência de um SL como um sentido mínimo que pode ser identificado em três aspectos diversos:

- a) *lingüisticamente* (que se acha inscrito nos usos comuns dicionarizados);
- b) *psicolingüisticamente* (que se dá como aquele que surge pelos usos intencionais);
- c) *interacionalmente* (que ocorre nos processos interativos negociadamente).

Assim, se um dos aspectos centrais da noção de SL era sua invariância contextual, sendo que sua origem estaria no conhecimento lingüístico dos itens lexicais e suas regras lingüísticas de combinação, isto já não é mais tão seguro. O SL não pode ser mais tido simplesmente como aquilo que é dito, completamente determinado, explícito e convencional.

É por isso que hoje há muitos lingüistas que não julgam possível distinguir entre SL e SNL da maneira tradicional. Ariel (2002: 364) observa que não é possível distinguir rigidamente entre ambos, já que:

- a) o SL requer um suporte contextual (tal como o SNL);
- b) o processamento do SL é por vezes inferencial e o do SNL é automático em muitos casos (isso sugere que é até mais fácil lidar com o sentido não-literal);
- c) as formas lingüísticas não estão obviamente classificadas entre SL e SNL.

Aspecto importante, segundo Ariel (2002: 363-365) é que, tal como observou Searle (1978), muitos enunciados tomados em sentido literal exigem contextos para sua interpretação. Às vezes esses contextos são tão transparentes e automáticos que passam despercebidos.

O interessante aqui é que, como muitos autores observam (cf. Ariel, 2002: 365), o SL exige contexto para ser interpretado e o SNL exige uma certa conexão, assim como no caso dos atos indiretos. Muitos autores, em especial psicolingüistas e cognitivistas, postulam que o processamento do SNL e do SL não é significativamente diferente. Pois sempre se exige inferências para interpretar o que é dito.

Para alguns autores, o processamento do SL e do SNL se dá pelos mesmos mecanismos. Além disso, o SNL não depende do SL para sua interpretação. Ariel (2002: 366) lembra a posição de Sperber & Wilson (1981), para os quais a *cancelabilidade* não é uma propriedade apenas dos enunciados produzidos pela implicatura (por SNL), mas também certas desambigüizações são canceláveis embora sejam tidas como parte do que é dito.

Ariel (2002: 366) mostra a posição de Lee (1990), para quem as palavras se tornam mais polissêmicas em função de sua “idade” e sua freqüência. As palavras tendem a integrar em seus sentidos literais alguns dos seus sentidos derivados contextualmente ao longo de sua história.

Diante de todas as observações a respeito da anulação da relação da distinção entre SL e SNL tendo por base o contexto ou outro aspecto, Ariel (368) sugere que se deixe de lado a distinção como tal e se pense em outros caminhos.

3.3 Compreensão e atividade inferencial

De maneira geral, hoje podemos distribuir os modelos teóricos que tratam da compreensão em dois grandes paradigmas que podem ser por sua vez desmembrados em muitos outros subconjuntos específicos. Esses dois conjuntos poderiam ser agrupados em duas hipóteses:

- (A) compreender é decodificar (metáfora do conduto)
- (B) compreender é inferir (metáfora da planta baixa)

Com isso teríamos, de um lado, as teorias da compreensão como decodificação, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade, tomando a compreensão como inferência ou pelo menos como processo de construção baseada numa atividade mais ampla e de base sociointerativa. De um lado, está a perspectiva de uma semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente. De outro lado, está uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado. Poderia dizer que esta visão se insere sem maiores problemas no segundo modelo sugerido por Kleiman (2004).

Seguramente, haverá necessidade de delimitar com mais precisão esses aspectos, mas desde logo fica claro que todas as teorias do tipo (A), que postulam a

compreensão como decodificação, conduzem à metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção do sentido e envolvem um sujeito isolado no processo. Centram-se no código e na forma lingüística como o principal objeto de análise. Nesse caso, prevalece a função informacional e ao autor/falante compete a tarefa de pôr as idéias no papel ou nas palavras, já que a língua teria a propriedade de significar com alto grau de autonomia. Os textos seriam portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e nós, como leitores ou ouvintes, teríamos a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados. Compreender seria uma ação objetiva de *apreender* ou *decodificar* o que fora codificado. De algum modo, aqui estão representadas todas as teorias que serviram de modelo para o ensino escolar nos últimos cinquenta anos.

Já no caso das teorias no paradigma de tipo (B), que postula a compreensão como inferência, toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa. Aqui poderíamos adotar a metáfora da compreensão como construção. A língua é vista como uma atividade e não como um instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva. Ainda veremos que isso será matizado e diversificado nas várias teorias inferenciais. Pois cabe perguntar de onde vêm esses conhecimentos que interagem no processo de compreensão e como são usados na suposição de partilhamento.

Se nas teorias do paradigma da codificação se observa uma ingênua noção de objetividade, no caso das teorias do paradigma da inferência temos uma crença generalizada na possibilidade da comunicação intersubjetiva e no partilhamento de conhecimentos como um dado. Acredita-se que a capacidade inferencial é mais ou menos natural e intuitiva. Seguramente, nem tudo é assim e mais do que isto, a compreensão, mesmo sendo em boa medida uma atividade inferencial em que os conhecimentos partilhados vão exercer uma boa dose de influência, seria ingênuo acreditar que isso se dá de maneira não problemática, pois o mal-entendido é um fato. Um desafio no paradigma inferencial é explicar a suposição de expectativa de partilhamento de conhecimentos.

Essas duas perspectivas teóricas não são necessariamente antagônicas, podendo apresentar pontos de contato. Contudo, o mais importante é que cada uma acarretará definições e conseqüências bastante distintas tanto na noção de língua como de texto e funções da linguagem. Particularmente a teoria de comunicação subjacente não será a mesma, como

bem mostrou D. Schiffrin (1994) em seu estudo sobre os modelos de análise do discurso.

Na tentativa de evitar confusões, alguns aspectos podem ser agora mais bem trabalhados, tais como estes que passo a enunciar:

- 1) Ler e compreender são equivalentes. [Suponha-se que alguém diga: “Li o livro todo e não entendi nada”. Neste caso, é razoável perguntar-se se ele leu o livro, ou pelo menos seria interessante indagar-se sobre o que se entende com ler no caso de uma expressão como essa. Em suma: ler equivale a ler compreensivamente. Portanto, recitar de cor um texto não é garantia de tê-lo compreendido. Memorizar não é o mesmo que compreender.]
- 2) A compreensão de texto é um processo cognitivo. [Na compreensão de texto estão envolvidos aspectos cognitivos, ou seja, nossas faculdades mentais acham-se em ação. Isso aponta para o fato de que o ser humano é um sistema (cognitivo) complexo de armazenamento de informações tendo em vista sempre objetivos muito específicos. Mas um indivíduo social que conhece e não um sujeito intencional pura e simplesmente.]
- 3) No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.]
- 4) Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. [São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão. Destes conhecimentos fazem parte os seguintes:
 - (1) Conhecimentos lingüísticos;
 - (2) Conhecimentos factuais (enciclopédicos);
 - (3) Conhecimentos específicos (pessoais);
 - (4) Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais)
 - (5) Conhecimentos lógicos (processos).]
- 5) Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens. [A compreensão não é uma espécie de decodificação, como se nossa atividade de compreensão fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto.]

3.4 A importância de conceber a língua como trabalho social, histórico e cognitivo

O primeiro aspecto importante numa análise da atividade de compreensão é a noção de língua que se adota. Este tema já foi tratado na primeira unidade deste curso, ao analisarmos a concepção de língua aqui adotada e também a noção de texto (cf. pp. 71-81). Os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua simplesmente como um *código* ou um sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica, como ensina Bakhtin (1979). Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. Assim, a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação.

Portanto, sendo a língua uma *atividade constitutiva*, tal como dizia Franchi (1977), com ela podemos construir sentidos. Sendo uma *forma cognitiva*, com ela podemos expressar nossos sentimentos, crenças, idéias e desejos. Em resumo: mais do que uma forma, a língua é uma *forma de ação* pela qual podemos agir fazendo coisas. Não se confunde com gramática, ortografia ou léxico. Em conseqüência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais variados. Não se dá na palavra isolada nem no enunciado solto. A língua é um *sistema simbólico* que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa. Assim, quando recebemos uma carta de uma amiga dizendo:

“*Ontem foi um dia emocionante, fizemos a maior passeata contra a violência em nossa cidade.*”

O entendimento das expressões em destaque só é possível se soubermos a data da carta e onde mora a amiga. Mas há casos mais complexos como as

ironias em que temos de entender praticamente o oposto, por exemplo, quando a mãe que olha o filho todo sujo e diz: “*Que bonito, meu filho!*”

Nesta perspectiva, a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Como atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas lingüísticas, nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua é semanticamente opaca, e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto. Certamente, muitas destas questões se devem a construções que permitem ambigüidades sintáticas como “*o burro do vizinho*” (o vizinho *tem* um burro ou ele *é* burro?), “*o quadro de Di Cavalcanti*” (Di Cavalcanti *tem* um quadro ou ele *pintou?*); ambigüidades semânticas (muitas piadas baseiam-se neste aspecto) e assim por diante.

Com essa concepção de língua, é fácil notar que o texto pode tornar-se uma “*armadilha*” e que nem tudo o que queremos dizer está inscrito nele objetivamente. Também não é possível dizer tudo, já que para isso teríamos de produzir uma grande quantidade de linguagem e os textos não terminariam nunca. Até por uma questão de economia, o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do leitor ou ouvinte. Um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de co-autoria*. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo.

3.5 A necessidade de tomar o texto como evento comunicativo

Ao lado da noção de língua, é necessário ter uma noção de texto e de funcionamento do texto (cf., sobre isto as pp. 81-86 da primeira parte do curso). A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como

um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. O texto deve preencher alguns requisitos para sua formulação, mas eles não são condições necessárias nem suficientes. A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação.

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual. E esses limites são dados por alguns princípios de compreensão, como ainda veremos adiante. Nessa visão, a coerência de um texto é uma perspectiva interpretativa do leitor e não se acha inscrita de forma completa e unívoca no texto. Um texto pode ter *coerências diversas* e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua. Nem sempre é feliz nesta atividade e não raro falseia informações. Aqui, os conhecimentos individuais são muito importantes e até mesmo decisivos, não só como base para a percepção do que está sendo dito, mas para, pura e simplesmente, montar um sentido.

A sugestão é que se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas, tal como proposto por Beaugrande (1997: 10). Portanto, se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução das informações. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. Nesse caso, ele apresenta um alto grau de instabilidade e indeterminação por ser um sistema complexo e com muitas relações que se

completam na atividade enunciativa. Assim, pode-se dizer que textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto.

Escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo e que deve ser captado por outras mentes. Pois se a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de idéias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção. Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntaristas, mas regradas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura. Tanto a escrita como a fala são atividades situadas e a situação, ou o contexto (cognitivo, social, cultural, histórico), em que são produzidas é parte integral do ato de escrever ou falar. Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Em outro contexto de recepção, aquele texto assim produzido pode ter outras condições de recepção. Ler a carta de Pero Vaz de Caminha hoje não é o mesmo que há quatro ou cinco séculos. Os textos têm história, são históricos. Em geral, o autor tem em mente um certo público, mas não elimina outros. Isso repercute diretamente sobre a forma de organização dos materiais lingüísticos e as condições de processamento. Daí também a dificuldade de se dizer o que é uma *leitura objetiva*, se é que isso faz algum sentido.

Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversação espontânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária ou qualquer outro. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma tirinha de jornal ou um horóscopo. Os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social”, como diz Carolyn Miller (1984) e eles são orientadores da compreensão, como propõe Bakhtin (1979).

3.6 Algumas observações sobre o contexto no processo de compreensão

M. Dascal & E. Weizman (1987) tentam construir um modelo integrado para a interpretação de texto, tendo por pano de fundo a consideração do

contexto e seu papel fundamental. Observam (1987: 31) que já é amplamente aceita a concepção de que o contexto tem um papel central na interpretação de textos, sejam eles escritos ou orais. Em geral, postula-se que o leitor/ouvinte acha-se exposto a uma base (os materiais lingüísticos que por vezes são tidos como o “sentido literal”) a partir da qual, usando o co-texto e o contexto, se dá a compreensão. O problema está na relação entre esses dois aspectos e nos fatores que intervêm em cada um deles.

Em primeiro lugar, parece que o co-texto ou o dado lingüístico não opera como fator invariante. Dascal & Weizman apontam três questões em relação a isso:

- (1) A simples presença de uma mesma expressão lingüística em diferentes ocasiões indica que estamos em presença do mesmo “sentido literal”?
- (2) Que tipo de pista o leitor emprega para chegar desse suposto “sentido literal” à interpretação final?
- (3) Como essas pistas guiam o leitor pela multidão de informações cotextuais e contextuais exequíveis e como esse labirinto pode ser organizado?

Tomando o contexto como o possível ordenador interpretativo, os autores buscam analisar a influência de dois tipos de informações contextuais:

- (a) extralingüística;
- (b) metalingüística.

Sabemos que as expressões que entram na formação de um enunciado podem ser de vários tipos. Entre elas estão, por exemplo, as que expressam relações e as denominadas dêiticas. No caso de expressões dêiticas, é fácil supor que informações extratextuais ou contextuais devem fornecer pistas para a interpretação do significado do enunciado. No caso das relacionais, isto é já um pouco mais complexo. No exemplo dado pelos autores:

- (1) *João é um sujeito alto.*

tem-se que considerar situações diversas. Se isto é dito em relação a um jogador de basquete, a média talvez seja 1,80m e então ele terá mais de 1,80m, mas em relação aos ocidentais em geral, como a média é de 1,70m, ele terá mais de 1,70m. Já para os orientais, a altura é menor. Isso revela que a interpretação de elementos não-indexicais não tem base nos componentes semânticos, mas em outras relações. Contudo, as pistas não são de todo extralingüísticas.

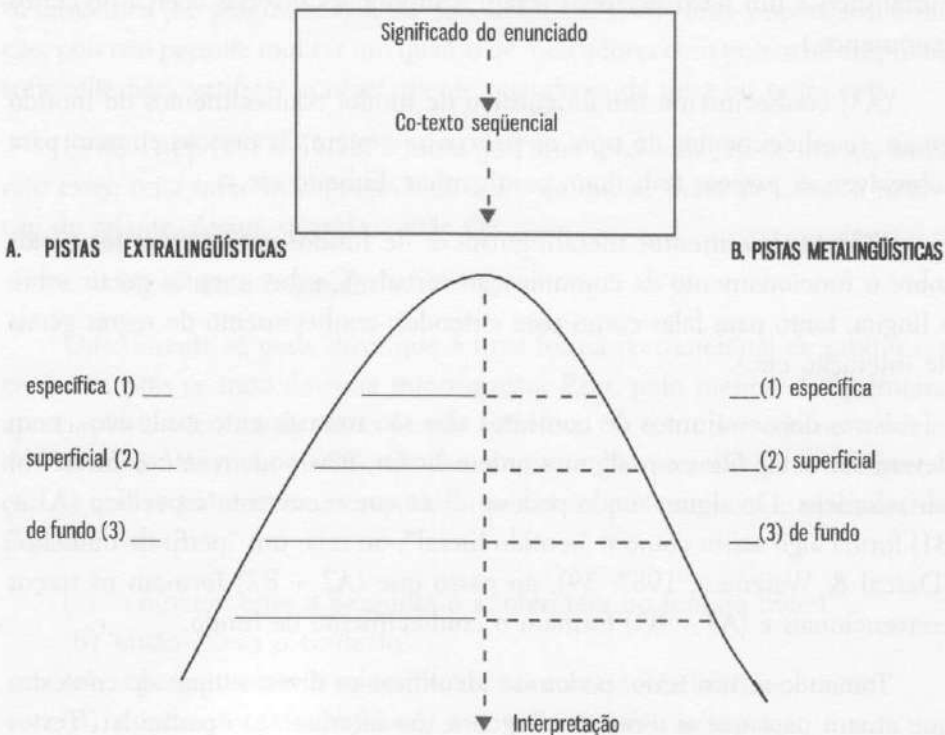
O modelo proposto por Dascal & Weizman (1987: 35-39), que visa dar conta do labirinto de indícios à disposição do destinatário de um texto, tenta desenhar as

possibilidades de seleção mais relevantes para um enunciado específico, uma situação específica e um conhecimento de base específico. Partem de 5 princípios:

- (i) O destinatário de um texto guia-se por dois tipos de pistas contextuais: extralingüística (conhecimentos de mundo) e metalingüística (conhecimentos de convenções e estruturas lingüísticas).
- (ii) Em cada tipo de pistas são postulados níveis que vão desde o específico (conhecimento imediato) até o mais distante (propriedades convencionais, fatos, crenças).
- (iii) Postula-se um paralelismo entre os níveis de especificidade e os dois tipos de pistas.
- (iv) A exploração dos dois tipos de pistas se dá num processo em duas etapas
 - (a) apreciação inicial (*primary valuation*) de traços imediatos e
 - (b) avaliação posterior (*further evaluation*) com a checagem da apreciação inicial com base nos conhecimentos de fundo e outros.
- (v) Postula-se outro paralelismo entre os dois tipos de pistas, considerando os processos de apreciação e avaliação.

Daí surge o modelo exposto na figura abaixo (Dascal & Weizman, 1987: 37):

PISTAS CONTEXTUAIS EMPREGADAS PARA A INTERPRETAÇÃO DE ENUNCIADOS



Com base nos princípios acima, Dascal & Weizman sugerem as seguintes fontes de pistas contextuais:

(A1) contexto extralingüístico específico: traços específicos da situação referida no texto. (Suponha-se que um sujeito referido num texto tem o costume de almoçar no restaurante Fasano de São Paulo. Isto leva a se poder inferir que ele gasta muito com cada refeição, que tem muito dinheiro etc.)

(B1) contexto metalingüístico específico: traços específicos das circunstâncias lingüísticas relevantes para o enunciado em questão. (Por exemplo, a apreciação de determinada expressão como típica de dado idioleto de certa pessoa.)

(A2) contexto extralingüístico “superficial”: suposições gerais sobre os traços de um dado conjunto de situações. (Por exemplo, no caso do restaurante Fasano, pode-se supor as pessoas que lá comparecem, seus modos, seus trajes etc., algo assim como os “frames” ou “scripts”).

(B2) contexto metalingüístico “superficial”: suposições gerais sobre a estrutura convencional de um texto montado para determinado objetivo; suposições sobre convenções dependentes de um certo registro. (Um texto jornalístico e um texto ficcional levam a suposições diversas acerca de certos fenômenos.)

(A3) conhecimento extralingüístico de fundo: conhecimentos de mundo gerais. (conhecimentos do tipo: as pessoas se vestem, as pessoas comem para sobreviver; as pessoas trabalham para ganhar dinheiro etc.)

(B3) conhecimentos metalingüísticos de fundo: conhecimentos gerais sobre o funcionamento da comunicação verbal. (Conhecimentos gerais sobre a língua, tanto para falar como para entender; conhecimento de regras gerais de interação etc.).

Esses dois conjuntos de contextos não são mutuamente exclusivos, nem devem ser entendidos em alguma ordem linear, mas podem se combinar em várias ordens. De algum modo pode-se dizer que o contexto específico (A1 + B1) forma algo assim como o “sentido literal”, ou seja, um “perfil de trabalho” (Dascal & Weizman, 1987: 39), ao passo que (A2 + B2) formam os traços convencionais e (A3 + B3) formam o conhecimento de fundo.

Tomando-se um texto, podem-se identificar os diversos tipos de contextos que atuam para que o receptor chegue à sua interpretação particular. Textos

mais complexos e pouco “transparentes” exigem maior investimento em contextos. Caso o leitor não domine estes contextos corre o risco de mal-entender aquele texto. Para Dascal & Weizman (1987: 43), “todos os textos são, em alguma medida, ‘opacos’ e como tal requerem o contexto para sua interpretação.

É possível ainda distinguir entre dois tipos de opacidade de um texto:

- (1) deiticidade implícita, que se resolve com o recurso de elementos co-textuais ou contextuais imediatos;
- (2) indiretude, que é a diferença entre o significado do enunciado (*utterance-meaning*) e o significado do falante (*speaker-meaning*), cuja solução exige uma espécie de “segundo canal” de informação.

Para tanto, os autores (1987: 44) distinguem entre dois tipos de informação:

- (b) pistas (*clues*), co-textuais ou contextuais que conduzem à determinação do significado do enunciado e do significado do falante;
- (c) dicas (*clues*), que permitem distinguir entre opacidade e indiretude.

O modelo teórico proposto por Dascal & Weizman (1987) tem uma série de aspectos interessantes, na medida em que sugere um caminho para distinguir tipos de contexto (que podem ser refinados) e determinar a respectiva semântica (ou pragmática). Contudo, deixa em aberto toda a operacionalização, pois não permite montar um quadro de indicadores com potencial empírico suficiente para verificar concretamente quando se dá uma ou outra coisa.

Ervin-Tripp (1987: 51-52) lembra que uma interpretação de um ato indireto exige uma inferência pragmática a fim de que se possa perceber a intenção do falante. Assim, quando a mãe diz

— *Vocês estão brigando?*

Difícilmente se pode dizer que é uma forma convencional de proibir ou censurar, pois se trata de uma interrogação. Esta, pelo menos, é a primeira apreciação em termos de pistas metalingüísticas, tal como se veria no modelo de Dascal & Weizman (1987). Os passos que se dão para chegar à interpretação de que se trata de uma censura ou proibição poderiam ser enunciados da seguinte forma:

- (a) o ouvinte ouve a pergunta e a interpreta no sentido literal
- (b) então checa o contexto
- (c) a pergunta não é relevante, pois o contexto é visível
- (d) a intenção da mãe não é, pois, solicitar uma informação

- (e) como as brigas são proibidas em casa, trata-se de uma censura
- (f) a interrogação é interpretada como uma proibição.

É evidente que temos aí um processo inferencial baseado em uma série de procedimentos que, neste caso, podem ser explicitados com certa facilidade, mas, em geral, a situação é bem mais complexa, como ainda veremos na análise dos dados de que dispomos.

3.7. Noção de inferência

A terceira noção central numa teoria da compreensão é a de inferência. Quanto a isso, podemos dizer, tal como lembrado acima, que todas as teorias de compreensão se situam num destes dois paradigmas:

- (1) *compreender é decodificar* ou
- (2) *compreender é inferir*.

De um lado, temos as teorias da compreensão como decodificação, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade, tomando a compreensão como atividade inferencial. De um lado, está a perspectiva de uma semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente. De outro lado, está uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento, sendo o sentido sempre situado. É nesta segunda posição que nos posicionamos aqui.

As teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representação de idéias e o texto é um repositário de informações. Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. Essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão. No caso, compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente. Já as teorias que postulam a idéia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, como vimos, o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original.

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos lingüísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. Por exemplo, a simples interpretação de um pronome do texto (todos os casos de anáforas) são atividades inferenciais. Para detalhes, vejam-se os estudos de Kleiman (1989, 1988), Marcuschi (1999) e Koch (2002) sobre o assunto.

Uma sugestão muito comum para definir *inferência* é a de Rickheit, Schnotz & Strohner (1985: 8): “*Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto*”. Na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por *informação*, mas também o que vem a ser *contexto*. Diante do exposto, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto. Na tentativa de melhor compreender o problema, vejamos o exemplo da crônica *A verdade*, que se encontra na obra de Luiz Fernando Veríssimo (1984: 62-63). Para uma melhor visualização, os enunciados foram numerados de acordo com cada proposição.

Exemplo (1)

A VERDADE

1. Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho,
2. deixando a água do riacho passar por entre seus dedos muito brancos,
3. quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas.
4. Temendo o castigo do pai,
5. a donzela contou em casa

6. que fora assaltada por um homem no bosque
7. e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo
8. e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margaridas.
9. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante
10. e encontraram um homem dormindo no bosque,
11. e o mataram,
12. mas não encontraram o anel de diamante.
13. E a donzela disse:
14. — Agora me lembro,
15. não era um homem,
16. eram dois.
17. E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem,
18. e o encontraram,
19. e o mataram,
20. mas ele também não tinha o anel.
21. E a donzela disse:
22. Então está com o terceiro!
23. Pois se lembrara
24. que havia um terceiro assaltante.
25. E o pai e os irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante
26. e o encontraram no bosque.
27. Mas não o mataram,
28. pois estavam fartos de sangue.
29. E trouxeram o homem para a aldeia,
30. e o revistaram,
31. e encontraram no seu bolso o anel de diamante da donzela,
32. para espanto dela.
33. Foi ele que assaltou a donzela,
34. e arrancou o anel de seu dedo,
35. e a deixou desfalecida
36. — gritaram os aldeões —,
37. Matem-no!
38. — Esperem!
39. gritou o homem,
40. no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço.
41. — Eu não roubei o anel.
42. Foi ela que me deu!
43. E apontou para a donzela,
44. diante do escândalo de todos.
45. O homem contou
46. que estava sentado à beira do riacho,
47. pescando,
48. quando a donzela se aproximou dele
49. e pediu um beijo.
50. Ele deu o beijo.
51. Depois a donzela tirara a roupa
52. e pedira
53. que ele a possuísse,
54. pois queria saber
55. o que era o amor.
56. Mas como era um homem honrado,
57. ele resistira,
58. e dissera
59. que a donzela devia ter paciência,
60. pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias.

61. Então a donzela lhe oferecera o anel,
 62. dizendo:
 63. "Já que meus encantos não o seduzem,
 64. este anel comprará o seu amor".
 65. E ele sucumbira,
 66. pois era pobre,
 67. e a necessidade é o algoz da honra.
 68. Todos se viraram contra a donzela
 69. e gritaram:
 70. "Rameira!
 71. Impura!
 72. Diaba!"
 73. e exigiram seu sacrifício.
 74. E o próprio pai da donzela passou a força para o seu pescoço.
 75. Antes de morrer, a donzela disse para o pescador
 76. — A sua mentira era maior que a minha.
 77. Eles mataram pela minha mentira
 78. e vão matar pela sua.
 79. Onde está, afinal, a verdade?
 80. O pescador deu de ombros
 81. e disse:
 82. — A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe.
 83. Mas quem acreditaria nisso?
 84. O pessoal quer violência e sexo,
 85. não histórias de pescador.

Utilizei esta narrativa num trabalho sobre "O processo inferencial na compreensão de textos" realizado entre 1987-1989 (Marcuschi, 1989) aplicando um teste com 10 perguntas a alunos de escolas públicas e particulares do ensino fundamental. Sem entrar nos detalhes da pesquisa, vejamos alguns aspectos de processos inferenciais em apenas três das perguntas feitas após a leitura do texto:

- (1) *A donzela sentada à beira do riacho estava muito bronzeada porque costumava ir à praia?*
- (2) *O pai e os irmãos da donzela revistaram os dois presos antes ou depois de matá-los?*
- (3) *Quantos foram os assaltantes da donzela?*

A pergunta (1), de caráter inferencial, fazia uma suposição que deveria ser negada (não estava bronzeada). A informação necessária não está diretamente no texto e deve ser construída a partir das linhas 1-2: "Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre seus dedos muito brancos" e com base em conhecimentos pessoais de que moças com "dedos muito brancos" certamente não vão à praia, pois não iriam usando luvas ou cobrindo apenas as mãos e por isso não estão também bronzeadas. De acordo com a previsão, a maioria dos informantes respondeu que "ela não estava bronzeada porque era toda branca como seus dedos". Al-

guns disseram que “*ela não estava bronzeada porque ali não havia praia*”. Em cada um desses dos dois casos, houve uma inferência, mas com base em atividades diversas. Os primeiros fizeram uma *generalização* a partir de uma informação presente e conhecimentos pessoais; os segundos *particularizaram*, tendo em vista o fato de ela estar num bosque e em bosques não haver praias, o que a impedia de estar bronzeada. Mas houve um significativo número de alunos que disseram: “*Essa informação não está no texto*”. Neste caso, buscavam uma solução diretamente inscrita na textualidade e tratavam a indagação inferencial como subjetiva ou impertinente.

A pergunta (2), também inferencial, envolvia uma armadilha, pois o texto não dizia que eles “*foram presos*”. Foi por isso que alguns responderam: “*Os homens não foram presos. Foram mortos depois de revistados*”. Um aluno disse: “*Só um foi preso e esse não foi morto*”. No geral, aqui operaram inferências pragmáticas, como: “*Revistaram depois de matá-los, senão não tinham matado. E isto serviu de lição para o terceiro suspeito*”. No entanto, nas primeiras séries, os alunos diziam não saber se os presos tinham sido revistados porque o texto não fala sobre isso.

252

A pergunta (3) lidava com vários níveis de verdade no texto, pois não havia assaltantes. No entanto, presos às “*informações textuais*”, 80% dos alunos da 4ª série e 60% da 7ª série da escola pública disseram que eram três assaltantes. Distinguir entre verdade e falsidade em relação às vozes do texto não parece algo tão natural.

Os poucos exemplos aqui trazidos mostram como se lida inferencialmente com informações textuais, conhecimentos pessoais e suposições. É preocupante quando se observa que, em sua maioria, os jovens leitores desse texto acharam que a donzela da história foi enforcada porque agiu como prostituta. E muitos não souberam sequer dizer qual era a profissão do homem preso e levado à força.

Muitas vezes, particularmente na fala, as inferências são estabelecidas, como observa Gumperz (1982), a partir de pistas tais como a prosódia (entonação, volume e qualidade da voz, pausa, velocidade e ritmo da fala), escolhas léxicas, distribuição sintática, estilo, mímica, gestos, postura corporal e assim por diante. O certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, lingüísticos, de vários tipos que operam integradamente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.*

A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural. Pode ocorrer que, em dado momento, determinada estratégia seja mais eficaz do que outra para dada operação inferencial. Veja-se o caso do *aviso* como um gênero textual bastante comum. Suponhamos que na porta de certo estabelecimento comercial esteja escrito: “*Aberto aos domingos*”. Com isso posso entender, por exemplo:

- (a) *Este estabelecimento só abre aos domingos.*
- (b) *Este estabelecimento abre também aos domingos.*
- (c) *Este estabelecimento abre todos os dias da semana.*

Qual dessas interpretações é a mais provável? Seguramente, todos diriam que a intenção do autor desse aviso foi dizer que o estabelecimento abre todos os dias, *inclusive aos domingos*. Assim, parece que (c) seria a interpretação preferencial e implicaria (b). Mas (a) também não estaria errada; só não seria usual, porque o normal é abrir durante os dias não-feriados.

Imaginemos agora um outro aviso também comum em portas de fábricas: “*Não há vagas*”. O que se deve entender por isto?

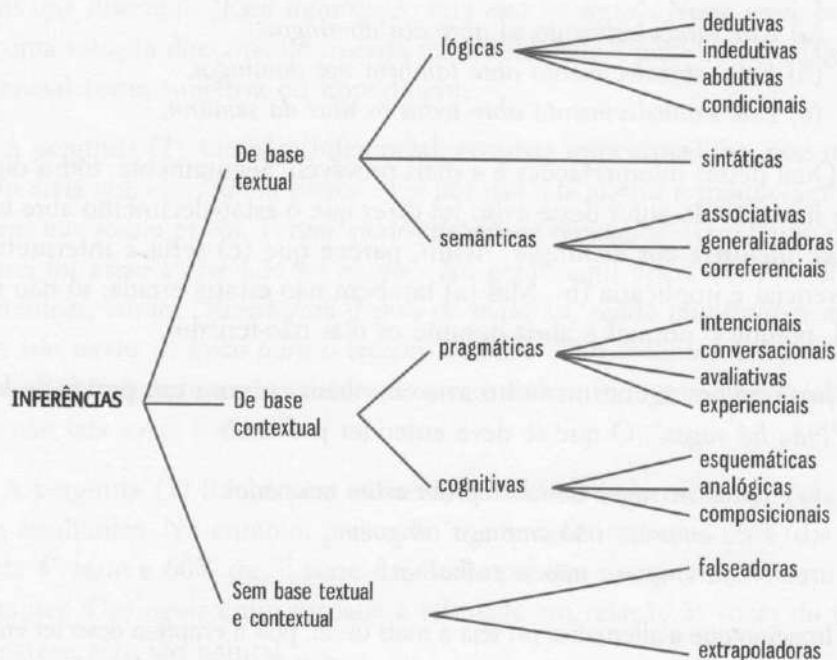
- (a) *Todas as vagas desta empresa estão ocupadas.*
- (b) *Esta empresa não emprega ninguém.*
- (c) *Nesta empresa não se trabalha.*

Imagino que a alternativa (a) seja a mais usual, pois a empresa deve ter empregados em número suficiente e, portanto, ali se trabalha, o que invalida (b) e (c). Por fim, na relação com avisos, deve-se ter claro que as expressões têm muito menos uma função referencial do que uma intenção *performativa*, isto é, elas pretendem incitar a uma ação futura. Assim, ao lermos na parede de um restaurante a expressão “*Fumantes*”, não entendemos que ali há pessoas que fumam, mas que ali se *pode fumar*. Igualmente, ao lermos na frente de um prédio uma tabuleta que diz “*Saída de veículos*”, não se trata de uma simples informação de que dali saem veículos, mas sim de que ali há perigo e deve-se ter algum cuidado ao passar.

Quanto às inferências, eu identificava (Marcuschi, 1989) uma série delas, tal como se pode observar no quadro geral abaixo. O curioso é que embora haja vários tipos de inferências, no nosso dia-a-dia, procedemos muito mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos em sentido estrito. Esse aspecto de nossa atuação discursiva é importante porque mostra que em geral somos seres práticos. Nossa vivência é, sobretudo, institucional e convencionalizada e não se funda em relações estritamente lógicas. É assim que lidamos

com a maioria dos avisos no dia-a-dia e nunca nos irritamos com sua obviedade. Ninguém acha estranho ler “banheiros”; “saída”, “escada”, “extintor de incêndio”, pois aquilo não é uma etiqueta para designar referencialmente coisas do mundo e sim um indicador de possíveis ações.

QUADRO GERAL DE INTERFERÊNCIAS



Neste sentido, a inferência que no final resulta numa compreensão específica se dá como fruto de uma operação co-textual/contextual e cognitiva regida por certas regras. Fundados no esquema acima, podemos agora estabelecer um quadro de operações que permite entender o que ocorre com essas inferências. Este quadro não é uma definição clara nem exaustiva dos processos e procedimentos envolvidos na imensa quantidade de atividades implicadas no esquema exposto.

Esta série de operações e suas respectivas condições de realização possibilitam que se avalie: n o que é feito em termos inferenciais quando compreendemos um texto.

QUADRO DE OPERAÇÕES

| Tipo de operação inferencial | Natureza da inferência | Condições de realização |
|------------------------------|---|---|
| 1. dedução | lógica | Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas. |
| 2. indução | lógica | Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas. |
| 3. particularização | lexical semântica pragmática | Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico. |
| 4. generalização | lexical pragmática | Saida de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral. |
| 5. sintetização | lexical semântica pragmática | Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais. |
| 6. parafraseamento | lexical semântica | Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional. |
| 7. associação | lexical semântica pragmática | Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de idéias. |
| 8. avaliação ilocutória | lexical semântica pragmática | Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais. |
| 9. reconstrução | cognitiva pragmática experiencial | Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa. |
| 10. eliminação | cognitiva experiencial lexical | Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem. |
| 11. acréscimo | pragmática experiencial | Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos. |
| 12. falseamento | cognitiva experiencial | Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida. |

3.8 Compreensão como processo

Uma das idéias centrais nesse contexto teórico é a concepção da compreensão como processo. Quanto a isso, podemos identificar pelo menos quatro aspectos na forma de operacionalização desse processo, ou sejam:

1. Processo estratégico: esta noção sugere que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos. Os processos estratégicos permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas. É por isso que as inferências mais comuns não são as lógicas e sim as pragmáticas, semânticas ou cognitivas de uma maneira geral.
2. Processo flexível: esta idéia afirma que não há uma orientação única, podendo a compreensão dar-se tanto num movimento global (*top-down*) como local (*bottom-up*), a depender das necessidades dos interactantes e do contexto discursivo. A compreensão pode se dar num ir e vir em movimentos do todo para as partes e vice-versa.
3. Processo interativo: ponto-chave aqui é o fato de que a compreensão, em especial nas atividades interativas realizadas na relação face a face (textos orais em geral), é negociada, ou seja, é co-construída e não unilateral. Uma negociação com as propostas textuais e com o interlocutor. Mas isto ocorre também no caso da leitura de textos escritos, já que eles são sempre interativos e possuem marcas com essas orientações. Os dêiticos discursivos, por exemplo, são sempre monitorações cognitivas interpessoais.
4. Processo inferencial: como se viu detalhadamente, esta noção diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas, tal como listado acima.

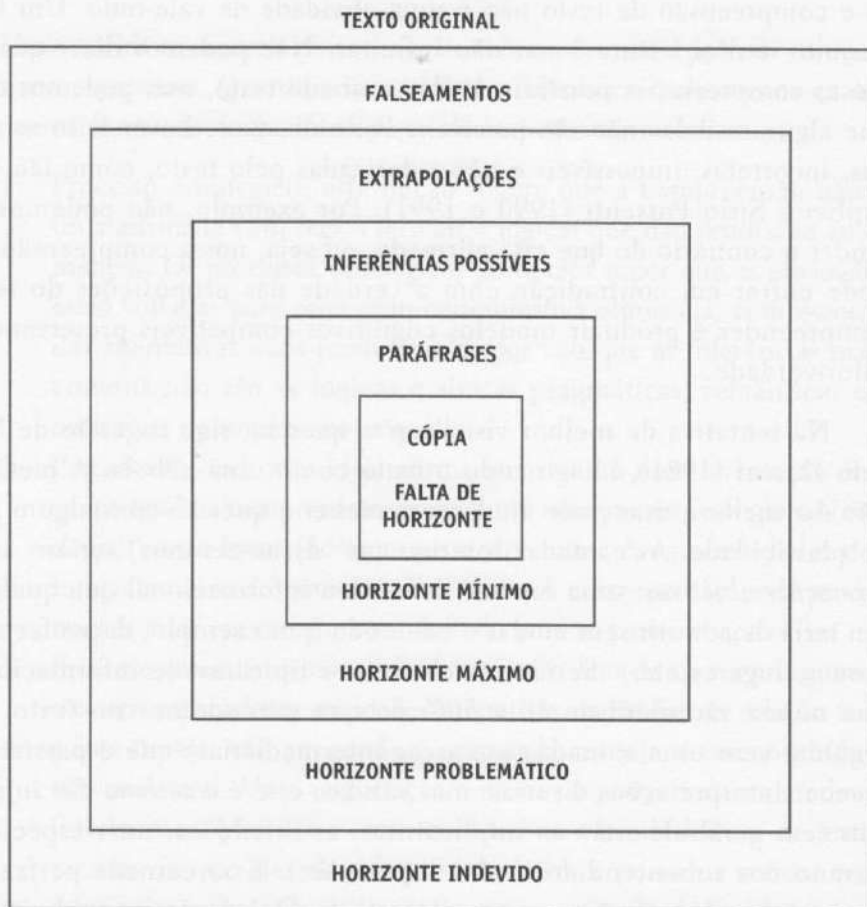
Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.

Diante de tudo o que dissemos até aqui, é razoável admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto, como tão bem explicou Sírio Possenti (1990 e 1991). Por exemplo, não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto: compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade.

Na tentativa de melhor visualizar a questão, sigo sugestão de Marcelo Dascal (1981), imaginando o texto como uma cebola. A metáfora não é a melhor, mas pode ajudar a perceber a questão com algum grau de plasticidade. As camadas internas (as cascas centrais) seriam as *informações objetivas*: uma espécie de núcleo informacional que qualquer um teria de admitir sem mudar o conteúdo (por exemplo, dados factuais, nomes, lugares etc.). Seriam os elementos tipicamente informacionais que nunca vão além de 30 a 50% do que entendemos no texto. Em seguida, vem uma camada (as cascas intermediárias) que é passível de receber interpretações diversas, mas válidas; esse é o *terreno das inferências* (em geral ali estão as implicaturas, as intenções, uma espécie de terreno dos subentendidos e das suposições). Essa camada perfaz um conjunto considerável que, em certos textos, tal como os publicitários, constituem mais de 50%. A camada seguinte (as cascas mais longe do núcleo) é mais complexa e está sujeita a muitos equívocos, já que é o *domínio de nossas crenças e valores pessoais*. Textos poéticos, textos da esfera religiosa e textos de alto teor ideológico como os discursos políticos operam de modo bastante acentuado nesse nível de interpretação. Por fim, existe uma camada (as últimas cascas) que é a mais vulnerável e sobre ela podemos discutir, pois está no *domínio das extrapolações*. É aqui que costuma surgir o equívoco mais evidente nas interpretações textuais, e a discussão é interminável.

Traduzindo a imagem da cebola num diagrama para entender melhor como se dá a compreensão, poderíamos usar a figura abaixo, na qual estão desenhados cinco horizontes que ilustram o que se passa com a compreensão. Vejamos:

HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL



O *texto original* é aquele que recebemos para leitura, por exemplo, o texto de Luiz Fernando Veríssimo. Certamente, podemos ler esse texto de várias maneiras. Essas diferentes maneiras são *horizontes* ou perspectivas diversas. Tentemos uma breve explicação:

1. Falta de horizonte — uma leitura nessa perspectiva apenas *repete* ou *copia* o que está dito no texto. Permanecer nesse nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente. A atividade do leitor se reduziria a mera atividade de repetição. Essa é a perspectiva dos exercícios escolares. Ela existe, mas não é a única e é muito óbvia. Por outro lado, repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente, pois sabemos que *decorar um texto não garante compreensão*.

2. Horizonte mínimo — nesse caso, teremos o que aqui se chama de *leitura parafrástica*, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em

que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.

3. Horizonte máximo — essa é a perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. Esse horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido.

4. Horizonte problemático — embora esse horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade. Trata-se do âmbito da extrapolação. São leituras de caráter pessoal, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande. Na escola, essa esfera é tida como a da “*opinião pessoal*” e ali se instala quase que um vale-tudo. Assim, por exemplo, parece possível, mas é problemático dizer que, no caso do conto de Veríssimo, os habitantes do povoado em que morava a donzela eram sanguinários e intransigentes com a prostituição, ou afirmar que o texto mostra como os pescadores são mentirosos.

5. Horizonte indevido — finalmente, identificamos uma zona muito nebulosa que qualificamos como indevida ou proibida. É a área da *leitura errada*. Por exemplo, suponhamos este texto publicado no *DIÁRIO DE PERNAMBUCO*:

“*Todas as músicas tocadas e cantadas no carnaval pernambucano de 1996 ficaram entre o frevo e o maracatu numa demonstração inequívoca da supremacia da cultura local*”.

Se, com base neste texto, alguém dissesse que entre as músicas tocadas no carnaval pernambucano estavam o *chorinho* e a *axé music*, ele estaria contestando o texto, mas não compreendendo ou interpretando, pois o texto não permitia aquela leitura. Contudo, se alguém tivesse lido esse texto numa seção de variedades da revista *Veja*, poderia achar que se tratava de uma ironia. Nesse caso, baseado em suposições várias, ele poderia *inferir* que o autor do texto quis dar a entender *de maneira irônica* que em Pernambuco não há só frevo e maracatu no carnaval, ficando num *horizonte problemático*.

Com esta última observação, entramos num terreno delicado e limítrofe, que é o de perceber as *intenções* no texto. É difícil desenvolver uma teoria consistente e clara para essa finalidade. Existem várias delas, por exemplo, a teoria das máximas conversacionais de H. P. Grice (1975), que explica como se dão as *implicaturas* (inferências de natureza pragmática), de que não trataremos aqui. Essas teorias defendem que é possível, com uma frase ou um texto, dar a entender o contrário daquilo que é expresso pelo suposto '*sentido literal*'. Mas aí entramos numa questão bastante complexa, ou seja: *existe ou não o sentido literal?* Embora relevante para o trabalho com a compreensão, esta questão sai de nosso campo. Para observações interessantes sobre o assunto, remeto ao estudo de Possenti (2002), para quem o sentido literal existe, mas de uma maneira geral as palavras não funcionam '*literalmente*'. Nós dificilmente vivemos em "estado de dicionário". Parece que os autores de livros didáticos ainda se baseiam de modo muito enfático no dicionário para identificar sentidos de palavras e não se fundam no "*funcionamento textual do léxico*".

3.9 A compreensão interdialetal

Gumperz (1982) trata da questão da compreensão intercultural e mostra como visões de mundo diversas repercutem também na relação interpessoal. Isto quer dizer que a linguagem e sociedade têm uma relação muito estreita sob este aspecto. Uma prova contundente disso é também o estudo de Bortoni-Ricardo (1984) que será aqui analisado com algum detalhe.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (1984: 9) toma como base de sua análise a premissa de que é um "mito" a unidade lingüística no Brasil. Pois nosso português acha-se enormemente dividido em dialetos (variedades socioletais) muitas vezes mutuamente ininteligíveis. Isso por razões essencialmente sociolingüísticas. Existe, sim, uma variedade diatópica de validade suprarregional que conhecemos como língua portuguesa *padrão*, no entanto, o padrão não se verifica mais do que na escrita, sendo que na fala ele é, no máximo, um bem social distribuído apenas entre as camadas mais cultas da população. Isto é identificado por Bortoni (1984: 10) dentro de um *continuum* lingüístico em que de um lado estariam os falares ("dialetos rurais") de populações em situação isoladas e, de outro, a fala das camadas de maior instrução e com acesso aos meios de comunicação.

Bortoni-Ricardo se dedica à análise dos dialetos rurbanos (rurais+urbanos), ou seja, àqueles dialetos falados pelas camadas populares que se situam na

zonas periféricas das cidades, que têm pouco acesso à escolarização e vêm do interior. Essas populações rurbanas têm grandes dificuldades de compreensão quando entram em interação com os urbanos. Os dados que constituem o objeto de análise de Bortoni-Ricardo (1984: 10) foram extraídos de entrevistas feitas com migrantes da zona rural e fixados em Brasilândia (uma cidade-satélite de Brasília). Os entrevistadores eram alunos universitários da UnB.

A variedade dialetal oferece, sem dúvida, dificuldades (barreiras) à compreensão. Mas, certamente, muitas das dificuldades encontradas têm sua origem na natureza do evento trabalhado, ou seja, a entrevista, que tem formas próprias de condução, como já vimos anteriormente. A questão da relação entre os pares adjacentes (na organização do próprio evento comunicativo entrevista) é sempre problemática (cf. Goffman, 1976), pois uma pergunta coloca certas demandas que o parceiro, na resposta, deve satisfazer.

Bortoni-Ricardo (1984: 12) observa que para a análise da interação nessas entrevistas, três aspectos devem ser considerados:

1. assimetria entre os interlocutores — é um fato que diz respeito à própria distribuição dos papéis sociais dos interlocutores e regula o poder que emerge nessas situações. Nesse caso, temos, por um lado, a própria natureza do evento (entrevista), que é assimétrico e, por outro, a realidade social dos falantes (universitários-analfabetos).
2. disposição para a convergência — trata-se da disposição por parte dos falantes, sobretudo dos de mais alta instrução, de adaptar-se à fala do interlocutor, facilitando a compreensão. É uma estratégia que visa minimizar as diferenças e satisfazer um processo de acomodação. Pode manifestar-se na mudança de código, mudança de pronúncia, variação de registro etc.
3. insegurança lingüística — a insegurança lingüística leva a que as pessoas por vezes suponham que compreenderam e, outras, que se entreguem minimizando-se ou inferiorizando-se como incultas, analfabetas etc.

Antes de prosseguir com as observações de Bortoni-Ricardo, gostaria de trazer um exemplo bastante interessante de uma empregada doméstica do qual eu gosto muito e cito em vários trabalhos meus. É uma seqüência muito ilustrativa que mostra com clareza como se organizam os processos de compreensão na interação verbal. Trata-se de um trecho em que uma

entrevistadora universitária pergunta a uma empregada doméstica analfabeta sobre suas atividades diárias⁴:

(Exemplo 2)

I - (Ítala — entrevistadora, mulher)

S - (Severina — entrevistada, analfabeta, 28 anos)

-
- 1 I — há quanto tempo está nesta casa?
 - 2 S — há um ano e um mês
 - 3 I — que é que você faz aqui?
 - 4 S — eu cozinho e arrumo
 - 5 I — você cuida também de crianças?
 - 6 S — cuido muito bem
 - 7 I — fica muito tempo durante/ com ela ... com elas?
 - 8 S — depende do tempo/ se ela for sair: e não tivé quem fique eu fico até: o:
 - 9 tempo todo ... se não tivé outra eu eu posso ficá até um ano.. dois ... depende
 - 10 I — você gosta de crianças?
 - 11 S — gosto bastante
 - 12 I — qual a idade das crianças?
 - 13 S — ah: ... seis me:is um a:no dois a:no... até... deiz ano/ depende
 - 14 da criança ... se ela for muito boazinha comigo eu gosto dela
 - 15 I — e nesta casa?
 - 16 S — bom nessa qui eu gosto BASTante da casa ... gosto dela ... minha
 - 17 patroa é muito boa... não tenho o quê dizê dela
 - 18 I — e das crianças?
 - 19 S — gosto realmente também
 - 20 I — quais as idades?
 - 21 S — essa daqui éh: se:is ano ... só tem uma
 - 22 I — uma?
 - 23 S — só sim sim senhora
-

No caso desta entrevista, o que temos é uma situação bastante singular, em que se dá uma confusão baseada na não-identificação correta dos referentes, e a entrevistadora procura refazer o rumo da entrevista, mas não consegue resolver a questão.

Bortoni-Ricardo (1984: 14) traz um caso que ilustra o problema da convergência num caso de incompreensão. Veja-se:

(Exemplo 3)

- 1 E — e do INPS, ou do FUNRURAL, você já recebeu algum benefício?
Assim que você estivesse doente, tivesse assistência, alguma coisa assim?
- 2 MO — Como que a senhora fala?
- 3 E — Do instituto. Lá na roça, vocês não tinham instituto, não é?
- 4 MO — Lá? Assim de ganhá?
- 5 E — Assim de tê médico de graça...

Note-se que aqui a convergência deu-se mediante um processo de reformulação ou substituição lexical da sigla INPS e FUNRURAL para outro registro e uma explicação.

4. Dados extraídos do *Projeto sobre a linguagem falada pela empregada doméstica*, entrevista coletada em 1978 e transcrita por Luiz Antônio Marcuschi.

Em outros casos, as próprias informantes tomam a iniciativa de confessar sua insegurança lingüística e de autodegradarem, atribuindo a incompreensão a fraquezas como a falta de memória ou outras coisas. Veja-se este caso:

(Exemplo 4 - p. 15)

- 1 E – O médico já disse o que é?
- 2 LS – Num disse... disse sim, mais eu num compreendo muito bem, eu me esqueço, é um nomezinho esquisito, num sei bem como é não.

(Exemplo 5 - pp. 15-16)

- 1 E – Mas tem um programa especial (no rádio) que a senhora gosta?
- 2 MT – Tem mais eu num entendo daquilo, eu vejo eles falá, eu esqueço, tô c'a cabeça ruim...

Há casos em que a entrevistada fornece respostas sem entender a pergunta. Veja-se esta situação:

(Exemplo 6 - p. 16)

- 1 E – E assim de grupos de igreja, de dança, a senhora participa de alguma coisa?
- 2 MD – participo
- 3 E – de quê?
- 4 MD – Ah, eu sô boba, eu num sei de que que é, cumé que é que responde a senhora.

Veja-se que em alguns casos trata-se de uma forma lingüística com a sua pronúncia alterada que leva à incompreensão como neste caso:

(Exemplo 7 - p. 17)

- 1 B – Outros traz um agradinho, um sabão assim...
- 2 E – Traz o quê?
- 3 B – Traz um agradinho de - alimento, né?
- 4 E – Como é que a senhora chama?
- 5 B – Conceição Moreira!
- 6 E – Não!
- 7 B – Ah!

É curioso que o turno 5 não tem nada de não-cooperativo como observa Bortoni-Ricardo, mas se trata de uma incompreensão, pois a expressão:

– *Como é que a senhora chama?*

pode tanto significar:

- a) como é seu nome?
- b) como é o nome disso?

sendo que a entrevistadora tinha em mente a compreensão (b). Mas no dialeto da entrevistada, o verbo chamar não é pronominal e só entendido na versão (a), ao passo que para a versão (b) ela usa o verbo “falar”, ou seja:

– como é que fala isso?

Talvez a solução tivesse sido dizer:

– como é que a senhora chama isso?

Bortoni-Ricardo dividiu os casos de incompreensão em cinco grupos:

- a) regras fonológicas
- b) regras morfológicas ou sintáticas
- c) d) e) regras pragmáticas, questões lexicais etc.

O exemplo mais marcante para regras de natureza fonológica que interferem na compreensão é o seguinte:

(Exemplo 8 - p. 19)

- 1 E – Depende de que o sucesso da gente? Pra gente conseguir alguma coisa,
- 2 depende de quê? de quem?
- 3 MP – uai, depende da... da sistença da gente e da boa vontade, né? Num disti
- 4 daquilo í sempri..
- 5 E – Mas que tipo de assistência seria essa?
- 6 MP – Não assistença assim da gente mesmo falá: ãeu vô fazê aquilo, aquilo que ãeu
- 7 tenho vontade, né, de trabalhá pra... pra se consegui aquilo, a gente trabalha e
- 8 consegue, o faiz aquilo que a gente tem vontade de fazê, né?

No caso da primeira resposta da informante, ela em (3) usou a expressão *sistença* em que a palavra *insistência* “sofreu uma aférese da sílaba inicial e redução do ditongo crescente na sílaba átona final” (Bortoni-Ricardo, 1984: 19). A entrevistadora interpretou essa palavra como *assistência* e, como não entendeu, pediu esclarecimentos.

Mas, de acordo com o que observa Bortoni-Ricardo, parece que a maior parte de problemas na compreensão nestas entrevistas deve-se, sobretudo, a questões de natureza lexical. Vejamos alguns casos.

(Exemplo 9 - p. 22)

- 1 E – Dona Maria, nos próximos dez anos, o que a senhora pretende fazê?
- 2 MT – Dez ano agora ou...
- 3 E – É, nos próximos dez anos
- 4 MT – Pra trais?
- 5 E – Não, daqui pra frente.

Note-se que o turno (2) é um pedido de esclarecimento, tal como o turno (4). Trata-se de uma seqüência paralela ou lateral (*side sequence* na terminologia de Jefferson (1972)). Vejamos mais alguns exemplos dentro dessa mesma série de questões lexicais:

(Exemplo 10 - p. 23)

- 1 E – O senhor vai freqüentemente a Taguatinga?
- 2 CF – Uhm?
- 3 E – O senhor vai muito a Taguatinga?
- 4 CF – VÔ, ainda ontonte mesmo eu vim de lá.

(Exemplo 11 - p. 24)

- 1 E – Na sua opinião, uma pessoa que nasce pobre, pode melhorar sua condição econômica?
- 2 MC – ??????

- 3 E – O senhor acha que ela pode melhorar sua condição econômica? Pode vir a ser rica, pode pelo menos ter vida boa, folgada?
- 4 MC – Tem e'as que miora a situação, né, a pessoa é pobre, mas no fim ganha as coisa né?

(Exemplo 12 - p. 28)

- 1 E – A senhora esteve presente nas duas últimas reuniões da novena?
- 2 FS – Se eu tive?
- 3 E – É.
- 4 FS – Não.
- 5 E – A senhora não foi?
- 6 (interferência da filha da informante) – E a senhora não foi naquela última novena?
- 7 FS – Tive na novena, mas não tive presente!

Este último caso é muito significativo, pois mostra como um termo pode ser polissêmico (presente = adjetivo e presente = substantivo). Lembro que é esse um dos caminhos pelos quais surgem também piadas ou xistes que trabalham com reelaborações ou reanálises morfológicas da língua para que surjam as piadas, tal como muito bem observa Possenti em seus trabalhos sobre o assunto.

Um aspecto muito importante no processo de compreensão na interação face a face é o relativo à identificação dos referentes. Os referentes podem não ser corretamente identificados por razões várias. Veja-se este caso trazido por Bortoni-Ricardo (1984: 28) em que tudo radica no fato de o referente ser designado por um item lexical desconhecido.

(Exemplo 13 - p. 28)

- 1 E – A senhora participa de alguma associação de moradores?
- 2 BP – Moradô?
- 3 E – Capaiz que aqui não devi tê não, associação de moradores, têm?
- 4 BP – Tem
- 5 E – A senhora participa?
- 6 BP – Participo sim. O que é isso, associação de de moradores?

Uma das observações de Bortoni-Ricardo (1984: 29) que merecem destaque neste momento é a que lembra a confusão que é feita entre *monolingüismo* (que é o fato de termos uma só língua, a portuguesa) e *homogeneidade lingüística*. Pois se o segundo implica o primeiro, o primeiro não implica o segundo. Não se trata de uma implicação mútua e sim de uma unidirecionalidade nessa implicação. A consequência mais grave aqui é a que diz respeito à própria cidadania. Pois as pessoas em ambientes rurais ou rurbanos, que estão sendo bombardeadas por mensagens (até mesmo oficiais) para seu próprio bem-estar, seja pelos noticiários ou pelos esclarecimentos, não estão sendo atingidas. Ficam à margem do próprio desenvolvimento social. Quando isso chega à escola, temos uma situação ainda mais preocupante⁵.

5. Seria bom consultar a Revista *Tempo Brasileiro* 53/54 (1978), que trata do tema geral *lingüística e ensino do vernáculo*. A dissertação de Inalda Rodrigues de Souza (1980) sobre a interação médico-paciente pode ser um bom ponto de apoio para se observar algumas das questões levantadas neste contexto.

Seria um bom objeto de estudo a questão da compreensão de novelas, de noticiários, de porta-vozes do governo por parte de nossa população média.

3.10 O tratamento da compreensão nos livros didáticos

Neste momento, veremos um tema de grande importância que hoje, quase uma década após os PCNs, já está sendo tratado de forma mais séria e mais adequada do que há dez anos, quando fiz uma análise minuciosa de uma série de manuais de ensino de língua portuguesa (cf. Marcuschi, 1996; 1999). Nesses trabalhos, observei que quase todos os manuais apresentavam pelo menos uma seção de exercícios chamada *Compreensão, Interpretação, Entendimento* de texto ou algo semelhante. Essa parte do trabalho deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto. A iniciativa é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua. Pode-se até dizer, de forma bastante radical, que *compreender é incontornável*.

A constatação feita com base nos livros didáticos da época foi bastante melancólica ao descobrirmos que, em sua maioria, esses exercícios não passavam de uma descomprometida “*atividade de cópia*” e, na melhor das hipóteses, se prestavam como exercícios de caligrafia, mas não estimulavam a reflexão crítica. As observações a seguir foram extraídas parcialmente de Marcuschi (1996 e 1999).

Já que todos os autores de livros didáticos julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, inserindo farta dose de exercícios, o problema não é a ausência desse tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo. Entre esses problemas, identificamos os seguintes:

- (1) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdos. Como se verá, mesmo nos atuais descritores sugeridos pelas *Matrizes do SAEB* persiste em boa medida essa idéia.
- (2) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais.

- (3) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado.
- (4) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.

Estas constatações evidenciam não apenas a falta de clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão, mas principalmente a falta de clareza quanto aos processos envolvidos. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de opinião.

Aspecto importantíssimo, e que persiste ainda hoje, é o fato de a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resumir-se a *perguntas e respostas*. Poucas são as atividades de reflexão. Em geral, trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma seqüência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas:

O quê?

Quem?

Quando?

Onde?

Qual?

Como?

Para quê?

Ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva...* partes do texto.

Apesar desta observação negativa, é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas se levarmos em conta o que aqui foi exposto a respeito dos processos de compreensão, eles não são exercícios de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais. Essa é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto.

Tal como observado, perguntas muito comuns nos exercícios de compreensão são aquelas que indagam sobre aspectos formais, sem necessidade de análise. Entre elas encontramos:

- Qual o título do texto?
- Quantos versos tem o poema?
- Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens?
- Quantos parágrafos tem o texto?
- Numere os parágrafos do texto.

Estas perguntas têm sua utilidade em outro contexto, pois conduzem a conhecimentos formais interessantes. Exigem que se saiba, por exemplo, o que é *parágrafo*, *verso*, *título* etc. Contudo, não se trata de questões de compreensão. O máximo que elas conseguem é evidenciar a má noção do que seja compreender um texto. Ao invés de indagar qual o título do texto, seria interessante uma atividade de reflexão sobre o título e não uma simples ação de copiar o título.

Vimos que é possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas do mesmo texto. A proposta dos exercícios escolares falha sob esse aspecto porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas e exclusivas. Com um conceito de língua tal como o aqui adotado, que se recusa a restringir a língua a um simples instrumento com a função de transmitir informação e uma noção de texto como proposta de sentido, podem-se sugerir exercícios e tarefas muito mais instigantes aos alunos. Compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem, mas uma atividade reflexiva.

É muito difícil, em qualquer situação de uso da língua, obter a explicitude completa nos textos, pois eles sempre estão contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença e assim por diante. Além disso, uma pessoa pode entender mais do que outra quando lê um texto, já que a compreensão dependerá também dos conhecimentos pessoais que podem ser muito diversificados: conhecimentos lingüísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e outros. Também são importantes as nossas crenças, ideologia e valores.

Tomemos um exemplo para ver como atuam os conhecimentos partilhados em situações interpessoais e como o processo inferencial se instala de maneira crucial. Suponhamos que Pedro e João, ao se encontrarem, mantenham o seguinte diálogo:

Pedro: *Acabei de vender meu carro!*

João: *mas que cara de sorte, hein?!*

A observação de João mostra que ele tomou (compreendeu) o enunciado de Pedro não como sendo uma informação, mas como uma expressão de alívio. Isso só foi possível porque João conhecia muito bem o carro de Pedro — velho, completamente enferrujado e caindo aos pedaços. A inferência que o levou a considerar a venda como um lance de sorte e não uma simples transação normal, baseou-se nos conhecimentos partilhados por ambos e não em uma informação textual explícita. Para inferir, João reuniu conhecimentos de que dispunha e informações dadas por Pedro. Isso é o que fazemos quando lemos as publicidades, avisos, listas, cardápios etc., que são textos muito curtos e com poucas informações, sendo que mais da metade do que entendemos é literalmente *posto* por nós. Em maior ou menor grau, somos sempre co-autores dos textos dos quais resultam nossas compreensões.

A estas alturas é fácil perceber que os exercícios de compreensão dos livros didáticos costumam falhar em pelo menos três aspectos centrais:

- (1) supõem uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informação; é a velha metáfora da língua como um *conduto*;
- (2) supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis;
- (3) supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Estas suposições fundam-se numa noção equivocada de língua, de texto e de compreensão. Partem de uma visão da comunicação teoricamente falha e empiricamente inadequada. A língua vista como código autônomo com propriedades imanentes conduz uma teoria da compreensão em que compreender equivale a decodificar. Mas como nós vimos, compreender não é o mesmo que decodificar palavras e frases do texto. A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual.

Além do mais, os textos trabalhados nos manuais escolares são pouco representativos da diversidade textual encontrada no dia-a-dia. A escola poderia oferecer mais oportunidade de contato com textos não narrativos, tais como as bulas de remédio, as instruções de uso de aparelhos, os contratos de aluguel, as atas de condomínio, as propagandas, as notícias de jornal.

3.11 Tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos

Ao fazer a análise dos exercícios de compreensão nos livros didáticos, desenvolvi uma tipologia de perguntas que encontramos nas seções dedicadas à compreensão textual (cf. detalhes em Marcuschi, 1999). Esta tipologia deveria hoje sofrer alguma mudança, mas em princípio ainda continua válida. Apenas os resultados quantitativos que apresento não são mais os mesmos e seria interessante tomar isso como uma tarefa útil até para perceber quais foram as mudanças ocorridas neste terreno dos anos 1980 até hoje. Certamente, essa tipologia não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos centrais da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão.

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula. As próprias análises dos LDs, na avaliação do MEC, revelam esse descuido. Portanto, aí continua mais um ponto de análise e investigação aberto a novos trabalhos.

Considerando a leitura como uma atividade social e crítica, poderíamos encaminhar uma nova proposta de construção de uma tipologia de perguntas. Por exemplo, observar se elas têm caráter crítico, se elas consideram o aspecto multimodal dos textos e se elas dão conta da atividade solidária desenvolvida na leitura de textos em situações da vida diária. Disso deveria resultar uma nova visão tipológica que provavelmente daria em resultados similares aos que aqui se postulam. Enquanto ainda não temos essa nova visão tipológica, vejamos o que ocorre com a que aqui se apresenta.

Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos LDP analisados foram identificados de acordo com as estratégias que utilizavam. Os nomes dados podem ser outros. Eles servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria.

Vejamos aqui os tipos e suas definições com alguns exemplos.

**TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 1980-1990**

| TIPOS DE PERGUNTAS | EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS | EXEMPLOS |
|---------------------------------------|--|---|
| 1. A cor do cavalo branco de Napoleão | São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?" | <ul style="list-style-type: none"> ■ Ligue: Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i> |
| 2. Cópias | São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Copie a fala do trabalhador. ■ Retire do texto a frase que... ■ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ■ Transcreva o trecho que fala sobre... ■ Complete de acordo com o texto. |
| 3. Objetivas | São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Quem comprou a meia azul? ■ O que ela faz todos os dias? ■ De que tipo de música Bruno mais gosta? ■ Assinale com um x a resposta certa. |
| 4. Inferenciais | Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas. | <ul style="list-style-type: none"> ■ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não? |
| 5. Globais | São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Qual a moral dessa história? ■ Que outro título você daria? ■ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que... |
| 6. Subjetivas | Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Qual a sua opinião sobre...? Justifique. ■ O que você acha do...? Justifique. ■ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta? |
| 7. Vale-tudo | São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual. | <ul style="list-style-type: none"> ■ De que passagem do texto você mais gostou? ■ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ■ Você concorda com o autor? |

| | | |
|---------------------|--|---|
| 8. Impossíveis | Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antipodas às de cópia e às objetivas. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) ■ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu) |
| 9. Metalingüísticas | São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Quantos parágrafos tem o texto? ■ Qual o título do texto? ■ Quantos versos tem o poema? ■ Numere os parágrafos do texto. ■ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra... |

Quanto às perguntas subjetivas, é bom ter presente que os alunos se sentem comprometidos com o paradigma da escola e às vezes dizem o que imaginam que vai agradar à professora. Num livro (consumível) consultado, que continha as respostas dadas pelo aluno, encontrei o seguinte:

P — *Você gostou da história do menino que vivia sujo?*

R — *Não, porque a professora disse que devemos tomar banho todos os dias.*

O aluno falou na perspectiva da escola e não na sua. Mas também há respostas deste tipo:

P — *Você gostou do texto que acabou de ler?*

R — *Mais ou menos, mas é mais para menos.*

A tipologia apresentada foi montada tendo em vista uma análise de 25 livros do ensino fundamental, passando por todas as séries. O total de perguntas analisadas em todos os exercícios computados foi de 2.360 questões. A estatística contou com alguns manuais em que predominavam as cópias e perguntas objetivas, bem como outros manuais em que houve acentuada presença de perguntas inferenciais e globais. Isso deu uma média equilibrada e é de supor que os percentuais abaixo sejam bastante próximos da realidade dos anos 1990. O resultado, em percentuais, evidencia um quadro preocupante.

Uma análise, mesmo que sumária, destes dados revela que há um predomínio impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas é pura cópia e mais da metade só precisa de uma olhada em informações textuais para resposta. Mais preocupante, no entanto, é o fato de se ter somente um décimo das questões situadas na classe de perguntas que exigem alguma reflexão mais acurada para respon-

der, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico, sendo que elas equivalem ao mesmo percentual de indagações que podem receber todo tipo de resposta, já que nas questões subjetivas e vale-tudo, aceita-se qualquer resposta, sem critérios mais refinados para sua produção. Por fim, questões de natureza estrutural também aparecem com relativa frequência (9%) como se fossem questões de compreensão.

PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO BÁSICO

| TIPOS | % | GRUPOS |
|-------------------------|-----|--------|
| 1. Cor do cavalo branco | 1 | 70 % |
| 2. Cópias | 16 | |
| 3. Objetivas | 53 | |
| 4. Inferenciais | 6 | 10 % |
| 5. Globais | 4 | |
| 6. Subjetivas | 7,5 | 11 % |
| 7. Vale-tudo | 3 | |
| 8. Impossíveis | 0,5 | |
| 9. Metalingüísticas | 9 | 9 % |

Os resultados apresentados aqui sugerem dois tipos de explicação:

- (a) Por um lado, tratar-se-ia de uma total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão, ou seja, nesses exercícios, entraria tudo o que teria minimamente a ver com texto ou com indagações que não caberiam na gramática, na ortografia e em outros aspectos mais técnicos no estudo da língua.
- (b) Por outro lado, parece faltar clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto, o que redundaria nessa mistura de questões dentro de um mesmo conjunto inadequadamente.

Não é possível decidir aqui por uma ou outra dessas hipóteses. Tudo indica que se trata de um misto de ambas. Seguramente, os anos 2000 apresentam mudanças substantivas nesse quadro, pois já há uma consciência muito maior em relação ao problema. Um exercício interessante para quem deseja fazer uma análise mais aprofundada da questão aqui levantada seria a análise comparativa entre os manuais de ensino de língua referentes ao período anterior ao surgimento dos PCNs e os manuais que já foram produzidos com uma nova mentalidade a respeito do ensino de língua.

Em trabalho recente sobre compreensão nos livros didáticos (Marcuschi, 2003), dediquei-me de maneira especial a ver como se trabalhava o *vocabulá-*

rio no contexto dos exercícios de compreensão. Numa análise não muito extensa, constatei que mais da metade dos exercícios com o vocabulário se situa no trabalho com a *sinonímia*. Outra parte trabalha questões de *linguagem figurada*, cabendo ainda um bom percentual de exercícios com a *forma* (gênero, número, grau, derivação, neologia etc). O normal é uma visão descontextualizada do léxico. Daí o acúmulo de comandos do tipo:

- Explique o sentido da palavra grifada.
- Escreva outras palavras que signifiquem o mesmo que [...].
- Qual o significado da palavra [...].
- Sublinhe as palavras que você desconhece e procure seus significados no dicionário, indicando qual deles é o mais apropriado.
- Substitua as palavras grifadas por um sinônimo e se você desconhece vá ao dicionário.
- Reescreva as frases com um sinônimo para as palavras sublinhadas.
- Ligue as palavras da lista à esquerda com sua equivalente na lista à direita.
- Relacione de duas em duas as palavras que dizem o contrário.
- No texto você encontra algumas palavras grifadas que são gírias: substitua-as pelo equivalente em linguagem culta.
- Identifique as expressões idiomáticas e dê o seu sentido.

Este tipo de atividade e tratamento do vocabulário nos dá uma idéia bastante clara da noção de língua que os autores têm e da função meramente representacional dos vocábulos da língua. Até parece que sabendo o léxico, entende-se o texto. No entanto, é necessário ter claro que o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto.

312 Os descritores para a compreensão textual no ensino fundamental

Após as observações sobre o que ocorria e ainda ocorre nos manuais de língua portuguesa, é importante considerar o que há de novo nesse terreno tão importante e ao mesmo tempo pouco claro da compreensão textual. Existe hoje um programa nacional em andamento no MEC, que se destina a avaliar a proficiência de língua materna no Brasil. Essa aferição do rendimento escolar no ensino fundamental e no médio vem se dando a partir de *matrizes de referência*, elaboradas pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), às quais nos referimos inicialmente, que são aprovei-

tadas, com algumas mudanças, pelos estados e municípios. Essas matrizes concebem a linguagem como sendo “ao mesmo tempo, atividade cognitiva e ação entre indivíduos”, de modo que um indivíduo domina a língua quando “sabe fazer uso de seus recursos expressivos em diversas situações”. Nessa tarefa, a fim de “cumprir melhor seus objetivos comunicativos, suas intenções interlocutórias”, o indivíduo deve dominar bastante bem o funcionamento do léxico e dos gêneros (SAEB 2001: 17). A rigor, podemos concordar com essas posições. Com efeito, o problema está na limitação do exame, pois para a avaliação das competências comunicativas do aluno no uso da língua, o SAEB decidiu-se por observar apenas a *compreensão textual*. De acordo com o próprio documento:

No SAEB 2002, na área de Língua Portuguesa, optou-se por avaliar somente habilidades de leitura. Um bom leitor, além de mobilizar esquemas cognitivos básicos, de ativar conhecimentos prévios partilhados e relevantes ao contexto, recorre a seus conhecimentos lingüísticos para ser capaz de perceber os sentidos, as intenções — implícitas e explícitas — do texto e os recursos que o autor utilizou para significar e atuar verbalmente” (SAEB 2001: 18).

Não creio que esteja errada essa orientação, mas por sua limitação à compreensão, ela tem como conseqüência que na escola só se passa a trabalhar a compreensão, entrando em segundo plano a produção textual. Tudo fica dentro da velha filosofia: *ensina-se o que se avalia*. Deixemos, porém esse aspecto político de lado, e vejamos apenas o que nos diz respeito. A matriz geral, tal como indicado abaixo, apresenta 21 descritores distribuídos em VI tópicos diversos. Apresento um quadro com todos os descritores, observando que as primeiras séries vão se servir de alguns e não de todos ao mesmo tempo. Só na 8ª do Fundamental e 3ª do Ensino Médio eles são aplicados em sua integralidade.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2001

| TÓPICOS | HABILIDADES |
|-----------------------------|--|
| I. Procedimentos de leitura | Localizar informações explícitas em um texto |
| | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. |
| | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. |
| | Identificar o tema de um texto. |
| | Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato |

| | |
|--|--|
| II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto | Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) |
| | Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros |
| III. Relação entre textos | Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido |
| | Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema |
| IV. Coerência e coesão no processamento do texto | Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto |
| | Identificar a tese de um texto |
| | Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la |
| | Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto |
| | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa |
| | Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto |
| V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido | Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. |
| | Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados |
| | Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações |
| | Reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão [8ª e 3ª] |
| VI. Variação lingüística | Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos |
| | Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto |

Pela formulação desses descritores no interior dos tópicos em que foram inseridos, podemos observar que eles seguem uma visão textual sob o aspecto processual e não apenas de conteúdo. Esses descritores dão margem a um trabalho inferencial, o que é um avanço em relação àquele que só se ocupa da informação objetiva e direta. Um trabalho interessante seria identificar aqui quais desses descritores são de caráter inferencial ou não. Alguns deles são pontualizados e outros são globais. Mas, em nenhum momento, se pensa na produção textual.

Se a formulação dos descritores é razoável, analisando os testes elaborados a partir dessas matrizes, percebe-se que algumas questões dizem respeito a fenômenos bastante localizados e até isolados. Veja-se este caso da prova de Avaliação de Língua Portuguesa pelo SAEB 2001 para a 8ª Série em que se testa o descritor: “*Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*”.

Exemplo (14)**Prejuízo em estacionamento**

Sou freqüentador quase que diário do estacionamento de um shopping explorado por uma empresa. No último dia 21 estacionei à tarde e à noite. Quando sai à noite, notei que o rádio do meu carro estava funcionando mal, motivado pelo roubo da antena. No dia seguinte, preenchi um formulário anexando os dois comprovantes do pagamento, solicitando a reposição da antena, pleito que me foi negado dois dias após, por telefone. Fiz outro requerimento solicitando uma justificativa da negação e não fui atendido. Qual o direito que temos ao estacionar em um shopping pagando R\$ 2,50?

Texto adaptado: *O GLOBO*,
21 de janeiro de 2001, p. 32.

A palavra “pleito”, no texto, refere-se

- (A) ao roubo da antena.
- (B) à reposição da antena.
- (C) à justificativa da negação.
- (D) ao comprovante do pagamento.

Percentual de respostas às alternativas

| A | B | C | D | Em branco e nulas |
|----|----|----|----|-------------------|
| 15 | 33 | 35 | 14 | 3 |

FONTE: SAEB 2001 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa, Brasília, 2002, p. 68

O que se vê neste pequeno exemplo dá uma idéia aproximada da forma como se trabalha a questão inferencial na base de um item lexical e não de relações mais amplas. Muito preocupante é que apenas um terço dos alunos (33%) nesse nível de ensino tenham conseguido acertar a resposta que aparentemente não seria complicada.

Mas há ainda o problema da formulação da pergunta em casos nos quais o aluno é induzido a erro ou a raciocínios equivocados. Vejamos um exemplo bastante complexo e que continha, a meu ver, um equívoco na formulação da pergunta. Trata-se da avaliação com base no descritor: “*Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido*”. Foi aplicado em 2001 para alunos da 3ª série do ensino médio. Vejamos os dois textos e o teste:

Exemplo (3)

TEXTO I

**Divorciadas são assassinadas em São Paulo e Fortaleza
Polícia crê em crime passionai**

O assassinato de duas mulheres, uma em São Paulo e outra em Fortaleza (CE), intriga a polícia, que até a noite de ontem não havia prendido os autores. Apesar de não haver nenhuma relação entre os dois crimes, há muitas coincidências.

As duas mulheres estavam na faixa entre 30 e 40 anos. As duas trabalhavam na área médica (uma era legista, a outra, bióloga). Ambas eram divorciadas, moravam sozinhas e nos dois casos há suspeita de crime passionai.

Folha de S.Paulo

TEXTO II

Médica é assassinada ao deixar centro espírita

A polícia já tem o suspeito de assassinato da médica alergista do Hospital das Clínicas Isaura Virgínia Santos Rosa Pinczowski, de 35 anos. Ela morreu ontem com um tiro no peito quando saía do centro espírita Seara Bendita, na rua Demóstenes, em São Paulo, em seu Golf prata, placa CKC-5686, de São Bernardo do Campo. Segundo testemunhas, Isaura teve seu veículo interceptado por um Vectra preto que subia na contramão a rua Constantino de Souza, altura do número 454.

O Povo

Sobre os textos, pode-se afirmar que:

- (A) O texto I divulga a morte de duas mulheres, ressaltando os pontos comuns aos casos.
- (B) Os dois jornais noticiam a morte de duas mulheres.
- (C) Os dois jornais relatam assassinatos cuja violência revoltou os médicos.
- (D) O texto I é uma notícia e o texto II é um artigo.
- (E) Os jornais enfatizam o crescente assassinato de mulheres no país.

Percentual de respostas às alternativas

| A | B | C | D | E | Em branco e nulas |
|----|---|---|----|----|-------------------|
| 37 | 6 | 6 | 31 | 18 | 2 |

FONTE: SAEB 2001 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Relatório Saeb 2001 - Língua Portuguesa, Brasília, 2002, p. 96.

Observe-se que, não obstante a facilidade com que se poderia responder a essa questão, somente pouco mais de 1/3 dos alunos acertou. Tudo indica que a formulação induziu a equívocos, pois é inadequado indagar a respeito dos dois textos, quando a resposta estava em um deles apenas. A indagação teria sido melhor formulada assim: “Lendo os dois textos, pode-se afirmar que”. Não se buscava uma dada informação *em ambos*, como sugeria a formulação “sobre os textos”. No caso, parece que ambos deveriam dizer algo, quando apenas um sugeria aquele entendimento. Portanto, de nada vale ter bons descritores, se o problema surge em outro campo. Muitas vezes, o maior desafio não está em entender o texto, mas no teste.

Sabemos que essas matrizes não são um programa de ensino de língua, mas como servem para avaliar habilidades, acabam orientando a formulação de programas de ensino. Nesse caso, ao se descuidar da *produção textual*, dá-se a impressão de que a compreensão pode ser desligada da produção. No entanto, ao expressarmos nosso entendimento de um texto (desde que não estejamos apenas respondendo a perguntas isoladas), estaremos também produzindo um

outro texto, pois a compreensão de um texto x se manifesta em um texto y . Assim, uma das críticas aos atuais descritores é a sua tendência absoluta a imaginar que a compreensão se manifesta na resposta a perguntas. Não há um único descritor que se dedique a sugerir produções textuais como formas de evidenciar compreensão. E nós sabemos que no dia-a-dia ninguém vive respondendo a perguntas sobre textos e sim falando sobre eles, resumindo-os, reportando-os ou opinando. Por que não se dedicar a essas tarefas da vida real?



EXERCÍCIOS DA TERCEIRA PARTE: Processos de compreensão

(a) GLOSSÁRIO SOBRE PROCESSOS DE COMPREENSÃO: Continuidade da montagem do glossário com os termos centrais desta parte:

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • análise crítica do discurso • codificação • cognição • compreensão • conhecimentos partilhados • consciência • decodificação • esquemas cognitivos • estratégia • experiência • frames/ enquadres | <ul style="list-style-type: none"> • inferência • lexema • léxico • memória • metáfora • metalinguagem • sentido • sentido figurado • sentido literal • significação • sociointeração • sujeito |
|---|---|

- (b) Explicitar os conceitos centrais desenvolvidos neste ensaio (língua, compreensão, texto, inferência, sociointeração) e demonstrar como eles repercutem na forma de se trabalhar o processo de compreensão.
- (c) Identificar as teorias ou as posições contra as quais este ensaio se volta e expor os argumentos desenvolvidos para mostrar que elas não são produtivas.
- (d) Quais são as possíveis conseqüências de se trabalhar a compreensão na suposição de que a língua seja um simples instrumento de condução e representação de idéias?
- (e) Verificar quais dentre as sugestões dadas nas Matrizes de Descritores do SAEB são as mais pertinentes segundo as posições defendidas neste ensaio.
- (f) Sugerir algum tipo de Matriz de Descritores para o ensino superior e explicitar que tipos de atividades seriam mais interessantes nesse nível de ensino.
- (g) Propor um trabalho com o vocabulário no seu funcionamento textual. Tentar elaborar uma proposta em que os itens seriam trabalhados na perspectiva textual.
- (h) Tomar uma coleção de livros didáticos do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª Séries e analisar as perguntas nos exercícios de compreensão de acordo com a tipologia aqui sugerida ou uma outra que você mesmo construiu.



Temas sugeridos para a montagem dos pôsteres de avaliação

Estes temas serão sorteados nas primeiras aulas para que possam ser investigados ao longo do semestre. Eles podem estar acoplados às tarefas desenvolvidas nos exercícios propostos acima.

TEMAS SUGERIDOS PARA O PRIMEIRO EXERCÍCIO

1. Noções de língua e suas conseqüências
2. Noções de texto ao longo dos últimos 30 anos
3. Noções de sujeito de acordo com as várias teorias
4. Critérios gerais de textualização
5. Organização tópica e progressão textual
6. Noção de gênero textual: visão teórica, definição e exemplares característicos
7. Tipos textuais: definições e análise de exemplos
8. Gêneros textuais surgidos na relação com as tecnologias eletrônicas
9. Os bate-papos e a conversação espontânea: Uma comparação.
10. A hibridização e a intergeneridade no caso específico da publicidade
11. Os gêneros textuais no contínuo fala-escrita (levantamento e breve caracterização)
12. A questão do suporte dos gêneros textuais: relação entre gênero e suporte
13. A questão do livro didático como suporte ou como gênero
14. Os gêneros na área literária
15. Gêneros do domínio discursivo do jornalismo
16. Gêneros do domínio discursivo da área pedagógica
17. A posição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação aos gêneros textuais
18. Presença de gêneros textuais e seu tratamento nos Livros didáticos de Português de 1ª a 4ª séries
19. Presença de gêneros textuais e seu tratamento nos Livros didáticos de Português de 5ª a 8ª séries
20. Presença de gêneros textuais e seu tratamento nos Livros didáticos de Português no Ensino Médio

TEMAS SUGERIDOS PARA O SEGUNDO EXERCÍCIO

1. Teoria(s) da compreensão – perspectivas teóricas existentes (pelo menos três)
2. O processo de compreensão e sua relação com os gêneros textuais
3. Compreensão e processos inferenciais
4. Papel do léxico na atividade de compreensão e produção de sentido na perspectiva dos gêneros
5. Conhecimentos pessoais e sua importância na compreensão textual e sua relação com gêneros
6. Gêneros textuais e processos inferenciais: o caso das charges
7. Compreensão de piadas no confronto com bulas de remédio
8. Compreensão no texto oral e no texto escrito: semelhanças e diferenças exemplificadas em gêneros
9. Análise do tratamento da compreensão nos livros didáticos e sua relação com os gêneros
10. A compreensão de gêneros textuais da literatura: o poema e o romance
11. A compreensão nos gêneros do noticiário da televisão
12. A compreensão da publicidade na TV e no jornal
13. A compreensão na atividade face a face e nos bate-papos pela internet
14. O tratamento da compreensão e sua relação com gêneros no livro de 1ª a 4ª série
15. O tratamento da compreensão e sua relação com gêneros no livro de 5ª a 8ª série
16. O tratamento da compreensão e sua relação com gêneros no livro do Ensino Médio
17. Análise dos descritores do SAEB em comparação com os descritores do SAEPE
18. Uma análise crítica dos exames nacionais do SAEB para avaliação de alunos
19. Uma análise dos PCNs na sua posição a respeito dos processos de compreensão
20. Compreensão da publicidade considerando as camadas sociais da população

fontes de referência das citações

- ANTUNES, I. (2005). *Lutar com palavras. Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ANTUNES, I. (2003). *Aula de português. Encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ARAÚJO, A. D. (2000). Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, L. M. B. (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, pp. 185-200.
- ARAÚJO, J. C. R. de (2003). *Chat Na Web: um estudo de gênero hipertextual*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará. Dissertação de mestrado, mimeo.
- ARIEL, M. (2002). The Demise of a Unique Concept of Literal Meaning. *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 361-402.
- ASSIS, J. A. (2002). *Explicitude/implicitude no e-mail e na mensagem em secretária eletrônica: contribuições para o estudo das relações oralidade/escrita*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, manuscrita.
- AUSTIN, J. L. ([1962] 1990). *Quando dizer é fazer*. Trad.: D. Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas. (ed. or.: *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press).
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*. Campinas: IEL, 2000, mimeo.
- BAGNO, M. (org.) (2001). *Norma lingüística*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAGNO, M. (org.) (2002). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAKHTIN, M. ([1979]. 1992). Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277-326.
- BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V. N. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BARROS, K. S. M. de (2001). Características organizacionais de aulas pela Internet. In: URBANO, H. et al. (orgs.). *Dino Preti e seus temas*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 355-367.
- BARROS, K. S. M. de (2002). Aspectos da interação em aulas pela Internet. In: BARROS, K. S. M. de (org.). *Atividades de interação verbal: estratégias e organização*. Natal/Recife: PPGEL/Ed. Imprensa Universitária, UFRPE, pp. 39-50.
- BARROS, K. S. M. de (2004). Gêneros textuais do domínio pedagógico: aproximações e divergências. Apresentado na XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do GELNE. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 7 a 10 de setembro de 2004
- BARTSCH, R. (1987). *Sprachnormen: Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer.
- BARTHES, R. (1974). *Novos ensaios críticos. O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix.
- BATISTA, A. A. G. (1997). *Aula de português. Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BATISTA, A. A. G. & GALVÃO, A. M. O. (orgs.) (1999). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.

- BAZERMAN, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org.: Â. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez.
- BEAUGRANDE, R. de (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex.
- BEAUGRANDE, R.-A. de & DRESSLER, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- BENVENISTE, É. ([1958] 1976). Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de lingüística geral*, vol I. São Paulo: Companhia Editora Nacional e EdUSP, pp. 284-293.
- BERGMANN, P. L & LUCKMANN, T. (1995). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BHATIA, V. K. (1997). Genre Analysis Today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. 75(3):629-652.
- BIBER, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOD, R. (2002). *The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog*. Cambridge: Perseus Books Group.
- BOLTER, J. D. (1991). *Writing Space: The Computer Hypertext and History of Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Rinehart and Winston.
- BORGES NETO, J. (2004). O empreendimento gerativo. In: BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (eds.). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 93-130.
- BORTONI-RICARDO, S.M.C. (1985). *The Urbanization of Rural Dialect Speakers*. Cambridge: CUP.
- BOUQUET, S. (1997). *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix.
- BRAIT, B. (org.) (2005). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Cortez.
- BRANDÃO, H. N. (2001). Texto, a articulação: gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. *Estudos sobre o discurso*. (Concurso de livre-docência). São Paulo: USP, pp. 286-296.
- BRANDÃO, H. N. (2001). Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. *Estudos sobre o discurso*. (Manuscrito para concurso de livre-docência). São Paulo: USP, mimeo, pp. 257-285.
- BRITTO, L. P. L. (2003). *Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras.
- BROWN, G.; YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRONCKART, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC.
- ____ (2001). L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALMGREN M. & al. (orgs.), *Research on Child Language Acquisition*. New-York: Cascadilla Press, pp. 1-16.
- CHAFE, W. L. (1979). *Significado e estrutura semântica*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- ____ (1982). Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature. In: TANNEN, D. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAROLLES, M. (1983). Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse. *Text* 3(1983):71-97.
- CHARTIER, R. (1994). *A ordem dos livros*. Brasília: Editora da UnB.
- ____ (1997). *A aventura do livro — Do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP.
- CHAVES, G. M. M. (2001). Interação on-line: análise de interações em salas de chat. In: PAIVA, V. L. M. (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, pp. 37-73.
- CHOMSKY, N. ([1965] 1975). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Trad.: J. A. Meireles e E. P. Raposo. Coimbra: Armênio Amado Editora.
- ____ ([1986] 1994). *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*. Trad.: A. Gonçalves e A.T. Gonçalves. Lisboa: Editorial Caminho.
- COLE, P. (org.). *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 295-318.
- COSTA VAL, M. da G. (2000). Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. de (org.). *Língua portuguesa em debate. Conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, pp. 34-51.
- COUTINHO, A. (2004). *Schematisation* (discursive) et *disposition* (textuelle). In: ADAM, J.-M.; GRIZE, J.-B. & BOUACHA, M. A. (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, pp. 29-42.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. (orgs.) (2004). *Gêneros textuais: teoria e prática I*. Londrina: Fundação Araucária.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. (orgs.) (orgs.) (2005). *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue.

- CRYSTAL, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAHLET, V. (2004). *A pontuação: regularidades e variações*. Livre-docência. São Paulo: USP.
- DANEŠ, F. (1970). Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. In DRESSLER, W. (org.) (1978). *Textlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 185-192.
- DANET, B. (1997). Books, Letters, Documents. *Journal of Material Culture* 2(1): 5-38.
- DASCAL, M. (1981). Strategies of Understanding. In: PARRET, H. & BOUVERESSE, J. (orgs.). *Meaning and Understanding*. Berlin, New York: W. De Gruyter, pp. 327-352.
- DASCAL, M. e WEIZMAN, E. (1987). Contextual Exploitation of Interpretation Clues in Text Understanding: an Integrated Model. In: VERSCHUEREN, J.; BERTUCCELLI-PAPI, M. (orgs.). *The Pragmatic Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 31-46.
- DELL'ISOLA, R. L. P. (1991). *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária.
- DEVITT, A. J. (1997). Genre as Language Standard. In: BISHOP, W. & OSTROM, H. (orgs.). *Genre and Writing. Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth: Boynton/Cook, pp. 45-55.
- DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.) (2002). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DIONÍSIO, Â. P. & BESERRA, N. da S. (orgs.) (2003). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation au genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-128.
- DUBOIS, J. et al. (1973). *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- ERICKSON, T. (1997). Social Interaction on the Net: Virtual Community as participatory Genre. *Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on System Science*. January, vol. VI, pp. 13-21, 1997, Maui, Hawaii). Citado a partir de cópia do: http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html
- ERICKSON, T. (2000). Making Sense of Computer-Mediated Communication (CMC): Conversations as Genres, CMC Systems as Genre Ecologies. In: NUNAMAKER JR., J. F. e SPRAGUE JR., R. H. *Proceedings of the Thirty-Third Hawaii International Conference on Systems Science* January, 2000. IEEE Press. Lido em: http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/
- ERVIN-TRIPP, S. (1987). Cross-Cultural Developmental Sources of Pragmatic Generalizations. In: VERSCHUEREN, J.; BERTUCCELLI-PAPI, M. (orgs.) (1987). *The Pragmatic Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 47-60.
- ERVIN-TRIPP, S. M.; STRAGE, A.; LAMPERT, M.; BELL, N. (1987). Understanding Requests. *Linguistics*, 25:107-143.
- FARACO, C. A. (2005). *Interação e linguagem: balanço e perspectivas*. Conferência apresentada no encerramento do Congresso Internacional Linguagem e Interação, realizado na UNISINOS (São Leopoldo - RS), de 22 a 25 de agosto de 2005.
- _____. (2004). Estudos pré-saussurianos. In: BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (orgs.). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 27-52.
- FAUCONNIER, G. (1994). *Mental Spaces*. New York: Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUSTINI, C. H. (2001). Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via Internet. In: PAIVA, V. L. M. (org.) (2001). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE- UFMG, pp. 249-268.
- FÁVERO, L. L. (1986). Intencionalidade e aceitabilidade como critério de textualidade. *Lingüística textual - texto e leitura*. Série cadernos PUC, 22 (1986):31-37.
- FÁVERO, L. L. (1991). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.
- FÁVERO, L. L. & KOCK, I. V. (1983). *Lingüística textual: introdução*. São Paulo: Cortez.
- FIGUEROA, E. (1994). *Sociolinguistic Metatheory*. Oxford: Pergamon.
- FIORIN, J. L. (1989). *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto e EdUSP.
- FIX, U. (1997). Kanon und Auflösung des Kanons. Typologische Intertextualität — ein "postmodernes" Stilmittel? In: ANTOS, Gerd & TIETZ, H. (orgs.). *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 96-108.

- FONSECA, J. (1992). *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- FONSECA, L. (2001). Alocação de turnos em salas de chat e em salas de aula. In: PAIVA, V. L. M. (org.) (2001). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, pp. 74-85.
- FRANCHI, C. ([1977] 1992). Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL, 22(1992):9-39 (publicado originalmente na revista *Almanaque*, 5[1977]:9-26).
- FULGÊNCIO, L. & LIBERATO, Y. (1996). *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- GERALDI, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- GOFFMAN, E. (1976). Gender Advertisements. In: *Studies in the Anthropology of Visual Communication*. Vol. 3, n. 2, pp. 69-154.
- GRICE, H. P. (1975). Logic and Conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J. L. (orgs.). *Syntax and Semantics*. Vol. 3: *Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 41-58. (Trad. br. in DASCAL, M. [org.] [1982]. *Fundamentos metodológicos da linguística*. Vol. IV: *Pragmática*. Campinas: edição do organizador, pp. 59-80).
- GUIMARÃES, E. (org.) (2001). *Produção e circulação do conhecimento: Estado, mídia e sociedade*. Campinas: Pontes.
- GÜLICH, E. (1986). Textsorten in der Kommunikationspraxis. In: KALLMEYER, W. (org.) *Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen*. Düsseldorf: Schwann, pp. 15-45.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GÜNTHER, S. (1991). A Language 'with Taste': Uses of Proverbial Sayings in Intercultural Communication. *Text*, 11-3(1991):399-418.
- HAFNER, K. & LYON, M. (1996). *Where Wizards Stay Up Late. The Origins of the Internet*. New York: Simon & Schuster Inc.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- HEINEMANN, W. & VIEHWEGER, D. (1991). *Textlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- HILGERT, G. (2000). A construção do texto "falado" por escrito na Internet. In: PRETI, D. (org.). *Fala e escrita em questão*. (Projetos Paralelos – NURC/SP – Núcleo USP – Vol. 4). São Paulo: Humanitas, pp. 17-55.
- HOLMES, J. & MEYERHOFF, M. (1999). The Community of Practice: Theories and Methodologies in Language and Gender Research. *Language in Society*, 28(1999)173-183.
- HOUAISS, A. (2002). *Dicionário Houaiss* (versão eletrônica).
- HYMES, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In: GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (orgs.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ILARI, R. (2004). O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (orgs.). *Introdução à linguística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 53-92.
- JONSSON, E. (1997). Electronic Discourse. On Speech and Writing on the Internet. Luleå University of Technology. Department of Communication and Languages. (Extraído de: <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>> (05/02/2000)).
- KARKOWSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) (2006). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- KATO, M. (1987). *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, Â. (1989a). *Leitura. Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- _____. (1989b). *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- _____. (2004). Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 7, n° 14, pp. 13-22.
- KOCH, I. V. (1989). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- _____. (1991). Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? *Revista D.E.L.T.A.*, 7:2 (1991): 529-543. Neste texto, Koch analisa com detalhe a relação entre polifonia e intertextualidade
- _____. (1992). *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

- _____. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2000). O desenvolvimento da lingüística textual no Brasil. *Revista D.E.L.T.A.* 15(2000):167-182.
- _____. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. (1990). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LEVINSON, S. (1979). Activity-Types and Language. *Linguistics*, 17:365-399.
- LINDHALL, G. "wumpus"; ROUKONEN, V. "vesa"; NG, James; HEINO, T. & RICHARDS. (s.d.) *History of IRC (Internet Relay Chat)*. Copiado em outubro de 2001 no site: <http://daniel.haxx.se/irchistory.html>
- MACHADO, R. (1976). *Jacarés ao sol*. São Paulo: Ática.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP.
- _____. (1999). Analysing Self-Constituting Discourses. *Discourse Studies*, vol. 1, 2(1999):175-199.
- _____. (2004). Retour sur une catégorie: le genre. In: ADAM, J.-M.; GRIZE, J.-B. & BOUCHA, M. A. (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, pp. 107-118.
- MARCUSCHI, E. (org.) (2001). *Formação do educador, avaliação & currículo*. Recife: Editora da UFPE.
- MARCUSCHI, L. A. (1983). *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE. Série Documentos, Vol. 1. PG em lingüística.
- _____. (1988). Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, R. & SILVA, E. T. da (orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, pp. 38-57. (Outros textos do livro são aconselháveis).
- _____. (1989). *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório de Projeto financiado pelo CNPq, Proc. n° 30.4780/85. Recife: Departamento de Letras/Universidade Federal de Pernambuco, mimeo., 145pp.
- _____. (1991). *Compreensão como processo inferencial*. Relatório Técnico de Projeto para o CNPq, mimeo.
- _____. (1996). Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua. *Em Aberto*. INEP, 69(1996): 64-82, Brasília.
- _____. (1997). O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. *Caderno do I Colóquio de leitura do Centro-Oeste*. Faculdade de Letras, Goiás, pp. 38-71.
- _____. (1997). *Análise da conversação*. 3ª ed. São Paulo: Ática.
- _____. (1997a). Oralidade e escrita. *Signótica*, Goiânia: UFGO, n° 9 (1997):119-146.
- _____. (1999). Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas: Editora Pontes, n° 3(1999): 21-46.
- _____. (1999a). O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. *Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: UFGO, pp. 38-71.
- _____. (2000). O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J. C. de (org.). *Língua portuguesa em debate. Conhecimento e ensino*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 87-111.
- _____. (2001). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (2003). *Gênero e léxico na produção textual*. Conferência pronunciada no I Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: Interseções. Puc-Minas – Coração Eucarístico. Belo Horizonte – MG - 1º a 3 de outubro de 2003, mimeo.
- MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (orgs.). 2004. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MATTOS E SILVA, R. V. (2004). "O português são dois..." *Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MENDONÇA, M. (1997). *Os esquemas gráficos e a representação textual no processo de compreensão*. Dissertação de mestrado. Recife: Pós-Graduação em Letras e Lingüística, UFPE.
- MENEZES, V. (2001). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.

- MILLER, C. R. (1984/1994). Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.) (1994). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, pp. 23-42 (originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, 70[1984]:151-167).
- _____. 1994. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.) 1994. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, pp. 67-78.
- MIRANDA, W. (1997). *Os exercícios de compreensão em livros didáticos do ensino médio*. Dissertação de mestrado, Recife: Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFPE.
- MOESCHLER, J., REBOUL, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil.
- MONDADA, L. (1994). *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets de discours*. Lausanne: Université de Lausanne.
- MORRISON, K. (1995). Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, J. e MORRISON, K. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, pp. 141-200.
- MOTTA-ROTH, D. (2000). Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, L. M. B. (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, pp. 167-184.
- MOUNIN, G. (1970). *História da lingüística: das origens ao século XX*. Porto: Despertar.
- MURPHY, K. L. & COLLINS, M. P. (1997). Communication Conventions in Instructional Electronic Chats. Lido no site: http://www.firstmonday.dk/issues/issue2_11/murphy/index.html (08/04/2002).
- NEIS, I. A. (1984). Problemas de tipologia do texto narrativo. *Boletim da ABRALIN*, 6 (1984):72-81.
- _____. (1986). Elementos de tipologia do texto descritivo. In: FÁVERO, L.L. & PASCHOAL, M. E. Z. (orgs.). *Lingüística textual: texto e leitura*. Série Cadernos da PUC, 22. São Paulo: PUC-SP, pp. 47-63.
- Novo Aurélio. Século XXI*. 2002. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- OLIVEIRA, R. P. de. Formalismos na lingüística; uma reflexão crítica. In: BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (orgs.). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 219-250.
- ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso* (especialmente os caps. : "Tipologias de discurso e regras conversacionais", pp. 149-175; e "Sobre tipologia de discurso", pp. 217-238). 2ª ed. Campinas: Pontes.
- _____. (1996). *Interpretação — autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1999). *Análise de discurso*. Campinas: Editora Pontes.
- PAIVA, V. L. M. (org.) (2001). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG.
- _____. (2001a). Aprendendo inglês no ciberespaço. In: PAIVA, V. L. M. (org.) (2001). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, pp. 270-305.
- PÊCHEUX, M. (1999). "Sobre a (des)-construção das teorias lingüísticas". *Língua e instrumentos lingüísticos*. Campinas: Pontes, 2(1999):7-32.
- PEMBERTON, L. (2000). Genre as a Structure Concept for Interaction Design Pattern Languages. Lido em: <http://www.it.bton.ac.uk/staff/lp22/genredraft.html> (10/05/2002).
- PERINI, M. A. (1985). *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática.
- PETERS, O. (2002). *Ensino a distância*. São Leopoldo: Editora da Unisinos.
- PEZATTI, E. C. (2004). O funcionalismo em lingüística. In: BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (orgs.). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 165-218.
- POSSENTI, S. (1990). A leitura errada existe. *Estudos Lingüísticos, Anais de Seminários do GEL*, XIX. Bauru: Unesp, pp. 558-564.
- _____. (1991). Ainda a leitura errada. *Estudos Lingüísticos, Anais de Seminários do GEL*, XX. Franca: Unifran, pp. 717-724.
- _____. (1993). Concepções de sujeito na linguagem. *Boletim da ABRALIN*, 13. São Paulo: USP, pp. 13-30.
- _____. (2002). *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições.
- _____. (2004). Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (orgs.). *Introdução à lingüística*. Vol. III: *Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, pp. 353-392.
- PRETI, D. (2004). *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- PRETI, D. (org.) (1993). *Análise de textos orais*. Projetos Paralelos NURC/SP São Paulo: FFLCH/USP.
- _____. (org.) (1997). *O discurso oral culto*. Projetos Paralelos NURC/SP São Paulo: FFLCH/USP

- _____. (org.) (1998). *Estudos de língua falada 3: variações e confrontos*. Projetos Paralelos NURC/SP São Paulo: Humanitas.
- _____. (org.) (2003). *Léxico na língua oral e escrita*. Vol. 6 – Projetos Paralelos NURC/SP. São Paulo: Humanitas.
- REBOUL, A. & MOESCHLER, J. (1998). *Pragmatique de discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand Colin.
- REBOUL, O. (1998). *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- RELATÓRIO SAEB 2001. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. SAEB 2001. Brasília: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa, 2002.
- RHEINGOLD, H. (2000). *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. 2ª ed. rev. Cambridge, London: The MIT Press.
- RICKHEIT, G. & STROHNER, H. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. (1985). The Concept of Inference in Discourse Comprehension. In: RICKHEIT, G. & STROHNER, H. (orgs.). *Inferences in Text Processing*. Amsterdam: North Holland.
- RODRIGUES, I. DE S. (1980). *Aspectos lingüísticos na interação médico/paciente*. Dissertação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- ROJO, R. H. & BATISTA, A. A. G. (orgs.) (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- ROOB, J. <http://jroobb.userland.com> (12/12/2003)
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50: 696-735.
- SAEB 2001 - *Novas perspectivas*. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. SAEB -2001: novas perspectivas. Brasília: INEP, 2002.
- SANTOS, B. DE S. (2003). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- SARTORI FILHO, J. P. "jotaesse". Blog. In: <http://www.sobresites.com/blog/> (12/12/2003).
- SAUSSURE, F. de ([1916] 1974). *Curso de lingüística geral*. Trad. br.: A. Chelini et alii, do *Cours de Linguistique Générale*. São Paulo: Cultrix.
- _____. (2004). *Escritos de lingüística geral*. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler, com a colaboração de Antoinette Weil. São Paulo: Editora Cultrix.
- SCHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (org.). *Les interactions lecture-écriture*. Bern: Peter Lang, pp. 155-174.
- SCHWARTZ, M. (1992). *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität*. Tübingen: Newmeyer.
- SILVA, W. M. da (1996). *Os exercícios de compreensão em livros didáticos do ensino médio*. Recife: Dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da UFPE, mimeo.
- SMITH, F. (1989). *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SPERBER, D.; WILSON, D. (1981). Irony and the Use-Mention Distinction. In: COLE, P. (org.). *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 295-318.
- STEGER, H.; DEUTRICH, H.; SCHANK, G.; SCHÜTZ, E. (1974). Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. Begründung einer Forschungshypothese. In: *Gesprochene Sprache. Jahrbuch 1972 [des IDS]*. Düsseldorf: Schwann, pp. 39-97.
- STEGER, H. (1983). Über Textsorten und andere Textklassen. In: *Textsorten und literarische Gattungen*, p. 25-67.
- _____. (1984). Sprachgeschichte als Geschichte der Textsorten/Texttypen und ihrer kommunikativen Bezugsbereiche. In: BESCH, W.; REICHMANN, O.; SONDEREGGER, S. *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Forschung*. Berlin: de Gruyter, vol. 1, pp. 186-204.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press (especialmente, pp. 1-65). In: *Rethinking Genre Colloquium*. Carleton University, Ottawa (abril 1992) (mimeo, 21 pp.).

- TÁVORA, A. D. F. (2003). *Forma, função e propósito na constituição do gênero textual mala direta*. Dissertação de mestrado. Fortaleza: Pós-Graduação em Linguística da UFC, mimeo.
- THOMPSON, B. & COTTER, J. (1996). Talking Headers. *The Washigton Post Magazine* (04/10/1996) Reproduzido no site: <http://www.olografix.org/gubi/estate/libri/wizards/email.html> (Com base em HAFNER & LYON, 1996).
- TOMASELLO, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- TREVISAN, E. (1992). *Leitura: coerência e conhecimento prévio*. Santa Maria: UFSM.
- VAN DIJK, T. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.
- VERÍSSIMO, L. F. (1984). *A mulher do vizinho*. Porto Alegre: L&PM.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLACW, P. (1999). *The Psychology of the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALTHER, J. B. (1996). Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction. *Communication Research*, 23(1):3-43.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (s.d.). *Investigações filosóficas*. São Paulo: Editora Abril.
- XAVIER, A. C. (2002). *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Campinas: Instituto de estudos Lingüísticos, UNICAMP. Tese de Doutorado em Lingüística, mimeo.
- XINRAN (2003). *As boas mulheres da China*. São Paulo: Companhia das Letras.
- YATES, J. & ORLINOWSKI, W. J. (1992). Genres of Organizational Communication: A Structural Approach to Studying Communication and Media. *Academy of Management Science Review*. 17(2): 299-326.
- YATES, S. J. (2000). Computer-Mediated Communication. The Future of the Letter? In: BARTON, D. & HALL, N. (orgs.) (2000). *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 233-251.
- ZANOTTO, Normelio. *E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual*. Rio de Janeiro e Caxias do Sul: Lucerna e EDUCS.

Índice de nomes

A

Adam, J.-M. 81, 82, 83, 152
Antunes, I. 56, 57, 99, 120
Ariel, M. 235, 236, 237
Aristóteles 26, 147, 148, 152
Assis, J. A. 186
Austin, J. L. 16, 39, 127
Authier-Revuz, J. 131

B

Bagno, M. 39, 46
Bakhtin, M. 19, 20, 21, 46, 72, 152, 153, 154,
155, 161, 163, 170, 179, 188, 190, 208, 212,
240, 243
Barros, K. S. M. de 17, 158
Barthes, R. 70, 131
Bartsch, R. 63
Batista, A. A. G. 50, 61, 62
Bazerman, C. 146, 149, 152, 153, 161
Beaugrande, R. de 72, 75, 79, 80, 81, 83, 89,
91, 93, 95, 97, 99, 100, 119, 121, 126, 128,
133, 242
Bentes, A. C. 27, 33, 36, 37, 45, 46, 73
Benveniste, É. 68, 71
Bergmann, P. L. 152, 190
Berkenkotter, C. 152
Bernstein, B. 39
Bhatia 148
Bhatia, V. K. 148, 150, 153, 171
Biber, D. 188
Bloomfield, L. 30, 34, 38, 74
Boas, F. 34
Bonini, A. 146, 147
Borges Neto, J. 36
Bortoni-Ricardo, S. M. 39, 260, 261, 262,
263, 264, 265
Bouacha, M. A. 81, 151
Bouquet, S. 28, 30
Brait, B. 46
Brito, K. S. 146
Bronckart, J.-P. 152, 153, 154, 156, 221, 223
Brown, G. 134, 135

C

Candlin, C. 148
Chafe, W. L. 134, 135, 138
Charaudeau, P. 39, 46, 123
Charolles, M. 72, 120, 121, 126
Chomsky, N. 26, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 44,
59, 62, 74
Costa Val, M. da G. 75
Cotter, J. 292
Coutinho, A. 81, 82, 84, 85
Cristóvão, V. L. L. 146
Crystal, D. 46, 199
Culioli, A., 82

D

Dahlet, V. 103, 107
Daneš, F. 136, 137
Dascal, M. 243, 244, 245, 246, 247, 257
Devitt, A. J. 156
Dionísio, Â. P. 17
Dolz, J. 152, 153, 207, 211, 212, 213, 220,
221, 225
Dressler, W. 79, 83, 93, 100, 121, 133
Dubois, J. 46, 142
Dudley-Evans, T. 153

E

Eggins, S. 153
Erickson, T. 198
Ervin-Tripp, S. M. 247
Escola Australiana de Sydney 152
Escola de Copenhague 33
Escola de Genebra 152
Escola de Londres 33
Escola de Praga 33, 122, 134, 135, 136, 138

F

Fairclough, N. 152, 153
Faraco, C. A. 20, 21, 22
Fauconnier, G. 102
Fávero, L. L. 73
Ferguson, C. 39
Fiorin, J. L. 46, 124, 125

Firth, J. 33
 Fishman, J. 39
 Fix, U. 165
 Fonseca, J. 56, 122, 125
 Franchi, C. 240
 Freedman, A. 153

G

Gaydeczka, B. 146
 Genette, G. 130
 Gerdali, J. W. 106
 Givón, T. 134
 Goffman, E. 261
 Greimas, A. 123
 Grice, H. P. 16, 127, 260
 Guimarães, E. 41
 Güllich, E. 152, 187, 188
 Gumperz, J. 252, 260
 Günther, S. 152, 171

H

Halliday, M. A. K. 33, 34, 44, 88, 104, 108, 109, 111, 152
 Hasan, R. 88, 104, 108, 111, 153
 Heinemann, W. 135, 138, 187
 Hilgert, G. 205
 Hjelmslev, L. 33
 Hoey, M. 153
 Humboldt, W. von 34
 Hymes, D. 42, 43

I

Ilari, R. 33, 46, 136

J

Jakobson, R. 33
 Jefferson, G. 264

K

Karwoski, A. M. 146
 Kato, M. 53
 Kleiman, Â. 231, 232, 233, 237, 249
 Koch, I. V. 61, 73, 99, 104, 108, 114, 118, 121, 131, 191
 Koch, P. 249
 Kress, G. 152, 153
 Kristeva, J. 131

L

Labov, W. 39, 134
 Leech, G. 43
 Luckmann, T. 190

M

Machado, R. 105, 106, 107
 Maingueneau, D. 46, 83, 123, 130, 131, 151,

159, 160, 173
 Malinowski, B. K. 33
 Marcuschi, E. 177
 Marcuschi, L. A. 9, 10, 11, 12, 13, 16, 73, 99, 121, 166, 203, 249, 251, 253, 266, 270, 273
 Mattos e Silva, R. V. 57
 Mead, G. 20, 21, 22
 Medway, P. 290
 Meurer, J. L. 146, 147
 Miller, C. R. 149, 151, 152, 153, 154, 159, 243
 Milroy, J. 39
 Milroy, L. 39
 Moeschler, J. 140
 Mondada, L. 135, 139, 140, 142
 Motta-Roth, D. 146, 147
 Mounin, G. 26
 Mussalim, F. 27, 33, 36, 37, 45, 46

N

Nascimento, E. L. 146
 Noverraz, M. 213, 220, 221, 225

O

Oesterreicher, W. 191
 Oomen, U. 103
 Orlandi, E. P. 37

P

Panini 26
 Pause, P. F. 116, 117
 Pêcheux, M. 40, 41
 Perini, M. A. 53
 Pezatti, E. G. 42
 Platão 26, 147, 152
 Possenti, S. 68, 70, 234, 257, 260, 265
 Putnam, H. 35

R

Ramos, R. 101, 104, 105, 106, 107, 119, 122, 132
 Reboul, A. 140, 148
 Reboul, O. 148
 Rickheit, G. 249
 Rojo, R. H. 53

S

Sacks, H. 198
 Santos, B. 31
 Sapir, E. 34
 Saussure, F. de 20, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 59, 74
 Schegloff, E. 198
 Schiffrin, D. 198, 239
 Schleicher, A. 64
 Schneuwly, B. 152, 153, 207, 211, 212, 213, 220, 221, 225
 Schnotz, W. 249

Schwartz, M. 34
Searle, J. 127, 236
Silva, W. M. da 211
Souza, J. de 101, 102, 104, 119, 122, 132, 167,
168
Sperber, D. 237
Steger, H. 152, 187
Strohner, H. 249
Swales, J. M. 147, 152, 153

T

Tomasello, M. 229
Travaglia, L. C. 121
Trubetzkoy, W. 33

V

Ventola, E. 153
Veríssimo, L. F. 249, 258, 259

Viehweger, D. 135, 138, 187
Voloshinov, V. N. 19, 20
Vygotsky, L. S. 20, 21, 153, 228, 229

W

Weinreich, U. 39
Weizman, E. 243, 244, 245, 246, 247
Whorf, B. 34
Wilson, D. 237
Wittgenstein, L. 39, 162

Y

Yates, J. 203
Yule, G. 134, 135

Z

Zanotto, N. 146



LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI possui doutorado em filosofia da linguagem (1976) e pós-doutorado em questões de oralidade e escrita (1987), ambos realizados na Alemanha. É professor titular em lingüística do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Na UFPE, criou o Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e Escrita (NELFE). É pesquisador IA do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e foi, por várias vezes, representante de área tanto no CNPq quanto na CAPES. Foi um dos fundadores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística (ANPOLL) e seu presidente de 1988 a 1990. Tem várias publicações, muitas delas explorando temas pioneiros na área da lingüística. É autor dos livros *Análise da conversação*; *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*; *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*; *Cognição, linguagem e práticas interacionais* e autor nas seguintes obras (dentre outras): *Conversas com lingüistas*; *Gêneros textuais e ensino*; *Hipertexto e gêneros digitais*.



π
parábola

www.parabolaeditorial.com.br

ISBN 978-85-88456-74-7



9 638. 72

788588 456747