

Universidade Federal de Santa Catarina

Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância

Tarcísio de Arantes Leite

Leitura e Produção de textos



Florianópolis

2010

Sumário

Unidade 1: O que é um texto?	3
1.1 O que é um texto	3
1.2 A comunicabilidade de seqüências lingüísticas	4
1.3 A coesão dentro da frase	5
1.3.1 Exemplo no português	5
1.3.2 Exemplo na libras	6
1.4 A coesão fora da frase	7
1.5 A coerência do texto	9
1.6 A intenção e aceitação dos usuários do texto.....	11
1.7 O grau de informação do texto	14
1.8 A situação do texto	15
1.9 A relação do texto com outros textos.....	17
1.10 A adequação dos textos	18
 Unidade 2: A coesão dentro da frase	 20
2.1 Palavras de conteúdo	20
2.2 Palavras gramaticais	22
2.2.1 Preposições	23
2.2.2 Artigos	24
2.2.3 Flexões verbais e nominais.....	28
2.2.4 Constituintes sintáticos	29
2.3 Um exemplo concreto no português	33
 Unidade 3: A coesão fora da frase.....	 36
3.1 Recorrência total	36
3.2 Recorrência parcial	39
3.3 Paralelismo.....	41
3.4 Paráfrase.....	42
3.5 Pro-formas	44
3.6 Elipse	47
3.7 Conectivos	49
3.8 Conclusão.....	51
 Unidade 4: Textos orais e textos escritos	 54
4.1 A escrita e o estudo da língua	54
4.2 As condições de produção oral e escrita	55
4.2.1 Evanescência <i>versus</i> permanência.....	56
4.2.2 Espontaneidade <i>versus</i> planejamento	58
4.2.3 Dependência contextual <i>versus</i> independência contextual.....	59
4.3 Os cruzamentos entre oralidade e escrita.....	61
4.4 Relações entre oralidade e escrita na história	64
4.5 Relações entre oralidade e escrita no letramento	67

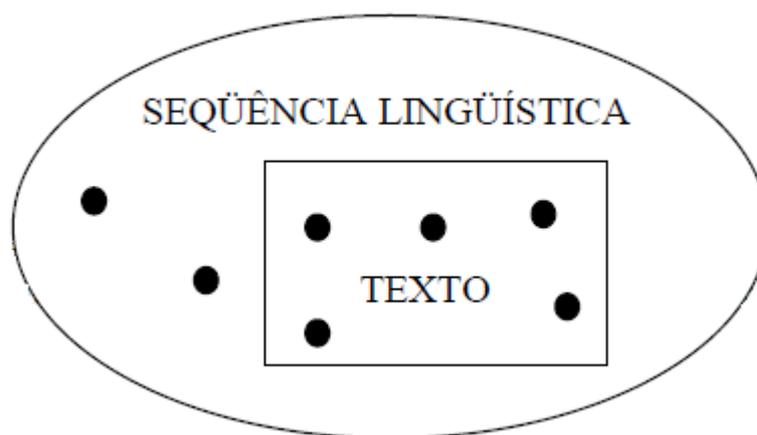
Unidade 1: O que é um texto?

Conceitos-chave: texto, lingüística textual, seqüência lingüística, ambigüidade, coesão, forma (palavra, expressão, frase), coerência, conteúdo (conceitos), intencionalidade, aceitabilidade, cooperação, grau de informação, situação, intertextualidade, princípio, eficiência e eficácia.

1.1 O que é um texto

Para compreender os processos de produção e recepção de textos, precisamos ter uma compreensão mais profunda do que é um *texto*. Em geral, a palavra “texto” costuma ser usada como um sinônimo de “texto escrito”. *Produzir* um texto significaria *escrever* um texto, enquanto *receber* um texto significaria *ler* um texto. Nos estudos científicos, porém, o conceito de texto tem sido pensado de uma maneira mais ampla. Na área de pesquisa conhecida como *lingüística textual*, os estudiosos consideram texto não apenas as produções escritas, mas também as produções orais das sociedades (*Em outras áreas, como a semiótica, a definição de texto pode incluir não apenas os aspectos verbais, ou lingüísticos propriamente ditos, mas também os aspectos não-verbais, como cores, desenhos, fotos, etc.*). (*Outra coisa importante é que o conceito de “oral” aqui usado não está restrito ao uso das línguas orais. Oralidade, no sentido que é discutido neste curso, está relacionada a toda a forma de comunicação viva, face-a-face, em tempo real, que existe entre as pessoas, inclusive nas comunidades surdas. Você pode pensar no conceito de oralidade como significando (corp)oralidade, pois, na verdade, a oralidade envolve não apenas o uso do aparato vocal e auditivo, mas também os gestos, as expressões faciais e corporais*)

Para a lingüística textual, então, podemos pensar que todo texto se caracteriza como uma *seqüência lingüística*. O contrário, contudo, nem sempre funciona. Não são todas as seqüências lingüísticas que se caracterizam como textos. Veja essa relação na figura abaixo.



O fator crucial que irá qualificar uma seqüência lingüística como sendo ou não textual é a sua comunicabilidade, isto é, a capacidade que um texto tem de comunicar algo.

Mas ainda assim nós podemos pensar na seguinte pergunta: o que faz com que uma seqüência lingüística consiga comunicar algo e uma outra seqüência lingüística

diferente *não* consiga fazer isso? Para responder a essa pergunta, vamos discutir sete fatores que influenciam a produção e recepção de textos. Nós vamos ver que esses fatores, dependendo de sua combinação, vão nos ajudar a julgar se um texto é comunicativo ou não. Os fatores são: 1) a coesão do texto; 2) a coerência do texto; 3) a intenção dos usuários de texto (intencionalidade); 4) a aceitação dos usuários de texto (aceitabilidade); 5) o grau de informação do texto; 6) a situação do texto; e 7) a relação do texto com outros textos (intertextualidade).¹

O objetivo desta primeira Unidade é o de compreender o papel de cada um desses fatores na produção e recepção textual. Vamos ver que alguns fatores estão mais relacionados com a língua; outros fatores estão mais relacionados com a cognição; e outros fatores estão mais relacionados com o contexto social. Mas, na verdade, os aspectos lingüísticos, cognitivos e sociais estão todos fortemente inter-relacionados e muitas vezes é difícil separar um do outro. Vamos então fazer uma análise discutindo cada fator para ver como eles podem nos ajudar a entender o que é um texto.

1.2 A comunicabilidade de seqüências lingüísticas

Antes de entrarmos na discussão dos fatores de textualidade, vamos ver alguns exemplos para ajudar a entender essa diferença entre o que é uma seqüência lingüística e o que é um texto. Como já mencionado, um texto sempre será uma seqüência lingüística, mas uma seqüência lingüística nem sempre será um texto. Isso significa que seqüência lingüística é um termo mais geral e que texto é um termo mais específico. Vamos ver exemplos dessa diferença logo abaixo:

- (1) *O estudo das línguas do mundo é fascinante.*
- (2) *homem morrer água sujo*
- (3) *As borboletas de 5 metros de comprimento se partem como os espelhos, como o vôo dos rios noturnos sobem com o fogo até a via-láctea*

Os exemplos (1), (2) e (3) são todas seqüências lingüísticas. Mas será que todas essas seqüências conseguem comunicar algo? O exemplo (1) é certamente comunicativo, trazendo um sentido bem claro. Esse exemplo pode ser chamado de texto sem problemas. O exemplo (2) também é uma seqüência lingüística, mas é difícil saber o que ele está comunicando, por causa da ausência quase total de gramática e da dificuldade que temos em estabelecer relações entre essas palavras. Sem a gramática no exemplo (2), não conseguimos extrair um sentido claro e unificado a partir da relação entre as palavras. Por fim, o exemplo (3) apresenta uma grande sentença que é gramaticalmente perfeita, mas não faz nenhum sentido aparente em seu conjunto. É difícil pensar, também nesse caso, qual seria o valor comunicativo dessa seqüência lingüística.

Uma conclusão mais rápida, então, seria a de dizer que apenas (1) poderia ser considerado um texto, mas não (2) e (3). Na verdade, contudo, é muito difícil encontrarmos exemplos de não-texto na vida real. Sempre que alguma pessoa usa a língua, ela o faz para estabelecer algum tipo de comunicação com seu interlocutor.

¹ Esses fatores foram discutidos em seu conjunto no trabalho de Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler, "Introduction to Text Linguistics", uma das obras em que esta Unidade irá se basear. Outro trabalho usado como referência foi o estudo de Harvey Sacks, "On the analyzability of stories by children", presente no livro "Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication".

Assim, é fácil inventar um não-texto a título de exemplificação, mas no dia-a-dia dificilmente nos deparamos com essa situação.

O que nos deparamos muito em nosso dia-a-dia são outras situações. Na primeira, encontramos textos que não foram adequadamente produzidos dentro de suas convenções e objetivos. Pensando nesse caso, poderíamos imaginar que o exemplo em (2) foi tirado de uma redação de vestibular de um aluno surdo. O texto teria convenções e objetivos que tanto o produtor (vestibulando) quanto o receptor (examinador) estão cientes, mas o texto não foi bem produzido. Há uma ausência quase total de gramática. O examinador até poderia imaginar as relações entre as palavras, tais como “O homem morrerá por causa da poluição das águas”, mas ele nunca vai ter certeza se essa realmente foi a intenção do aluno ao escrever o texto. Isso pode comprometer seriamente a comunicação. Em casos como esse, a seqüência lingüística certamente será vista como um texto, isto é, como uma seqüência que tem algo a comunicar, porém a má qualidade do texto poderá comprometer a qualidade da comunicação.

Na outra situação que nos deparamos em nosso dia-a-dia, podemos encontrar um texto com convenções e objetivos que nós não conhecemos. Assim, a passagem poderá não fazer nenhum sentido para nós, mas ela certamente fará sentido para o público que compartilha as convenções e os objetivos daquele texto em particular. Por exemplo, o texto em (3) é um trecho de um poema de Tristan Tzara, um dos idealizadores do movimento dadaísta. Esse movimento tinha um caráter absolutamente niilista, isto é, de aniquilar com todas as regras, padrões e normas de boa qualidade, de bom comportamento, de boa moral. Contextualizado nas discussões das vanguardas literárias da modernidade, o texto (3) pode ser significativo para algumas pessoas familiarizadas com tais discussões. Contudo, para alguém que não compartilha as suas convenções (mesmo que a convenção seja a falta de convenção!) e os seus objetivos, a comunicação ficará comprometida.

Esses três exemplos servem para começarmos a refletir mais profundamente sobre a diferença entre uma seqüência lingüística e um texto. Vimos que, na vida real, é muito difícil nos depararmos com seqüências lingüísticas que não sejam textos. Todo uso da língua envolve a intenção de realizar algum tipo de comunicação. Contudo, o sucesso da comunicação irá depender de vários os fatores que interagem de maneiras complexas. Passemos, então, ao estudo desses fatores, para que possamos fazer uma reflexão mais aprofundada sobre a natureza dos textos.

1.3 A coesão dentro da frase

1.3.1 Exemplo no português

O primeiro fator importante na produção e recepção dos textos é a *coesão*: o modo como os elementos superficiais do texto se relacionam entre si. Mas o que são os “elementos superficiais” do texto? Na superfície textual está aquilo que chamamos de *forma da língua*, isto é, aquilo que os nossos sentidos são capazes de captar: as palavras, expressões e frases que enxergamos, no caso da escrita ou das línguas de sinais, e as palavras, expressões e frases que ouvimos, no caso das línguas orais. A coesão textual, portanto, é realizada pela relação, ligação, conexão entre as palavras, expressões e frases de um texto. (*Essa definição de forma da língua como sendo os sons, palavras, expressões e frases da língua é uma definição de forma diferente da que vimos em*

Saussure. Para Saussure, a forma pode se referir tanto ao significante (isto é, aos sons, palavras, expressões e frases) quanto ao significado (isto é, os conceitos). A forma do significante é um recorte na massa amorfa fônica/gestual que irá delimitar os sons ou gestos que possuem valor em uma determinada língua (por exemplo, o som expresso pelas letras “th” no inglês não tem valor na fonologia do português); a forma do significado é um recorte na massa amorfa conceitual que irá delimitar os conceitos que terão valor numa determinada língua (por exemplo, o conceito porco, no português, não combina com os conceitos de pork ou pig em inglês. Assim, quando utilizarmos o termo forma neste curso, estaremos nos referindo à forma do significante apenas).

Um primeiro aspecto fundamental para dar coesão para um texto é a gramática e um aspecto fundamental da gramática são as regras de combinação de palavras na frase. Por exemplo, em línguas como o português, a ordem dos elementos na frase é muito importante para dar sentido ao texto. Se nós não respeitarmos as regras do português e colocarmos as palavras em qualquer ordem, ficará difícil entender a relação entre as palavras. Outro aspecto importante da gramática é a prosódia. A prosódia é um conjunto de recursos que usamos simultaneamente às palavras da língua para trazer certos sentidos ao texto. Vamos ver no exemplo abaixo como a ordem das palavras, juntamente com a prosódia, nos ajudam a descobrir a relação entre os elementos superficiais da seqüência.

Observe a frase (4) abaixo, que durante um tempo, foi anunciada por locutores esportivos após jogos de futebol na televisão:

(4) Pratique esPORrte, não violência.

A seqüência em (4) é claramente comunicativa em grande parte devido à gramática do português. A gramática nos permite estabelecer relações mais claras entre as palavras. Se distribuíssemos as palavras do exemplo (4) aleatoriamente, como em “Não esporte praticar violência”, qualquer pessoa que ouvisse essa frase teria dificuldades para entender o que se está querendo comunicar. Isso porque, sem o apoio da gramática, não sabemos como estabelecer as relações entre as palavras da seqüência, extraindo uma idéia clara e unificada. Assim, seqüências aleatórias como “Não esporte praticar violência”, ou “Violência praticar não esporte” seriam pouco ou nada comunicativas.

Além da ordem das palavras, a prosódia da frase também contribui para identificarmos a relação entre as palavras. Nessa passagem, observamos o uso de um recurso prosódico, o acento, sobre a sílaba “por” da palavra “esporte” (acento marcado pelas maiúsculas). Lembre-se que a prosódia é um conjunto de recursos da língua que acontecem ao mesmo tempo em que as palavras são ditas. Pois bem, o acento é uma mudança no modo de pronunciar a palavra, sendo um desses recursos que acontecem ao mesmo tempo em que a palavra é enunciada. O acento forte em “esporte”, então, serve para dar destaque a essa palavra, contrastando-a com “violência”. É como se o acento mostrasse que “esporte” e “violência” são conceitos opostos, que não combinam em nada, e que o “esporte” é que é valorizado.

1.3.2 Exemplo na libras

Observe, agora, um exemplo similar em libras:

(5a) *ALUNO CERTO INTÉRPRETE NÃO UM*

(5b) *UM ALUNO NÃO INTÉRPRETE SENTAR CERTO*

Os exemplos em (5a) e (5b) mostram casos de usos da libras que carecem de recursos coesivos gramaticais. A libras, assim como qualquer outra língua, tem regras para organizar as palavras dentro da frase. Se a ordem dos elementos for completamente aleatória, como em (5a), a seqüência lingüística dificilmente será vista como algo comunicativo pois é difícil extrair um sentido único, coeso da passagem. Quando colocamos os elementos na ordem correta, como em (5b), já fica mais fácil extrair um significado da passagem. Contudo, o exemplo em (5b) continua carecendo de recursos gramaticais próprios da libras. A passagem foi sinalizada na ordem apropriada dos sinais, mas sem nenhuma expressão facial, sem nenhum ritmo dos sinais manuais, sem nenhum movimento corporal. Para ver a frase em libras fluente, natural, veja o exemplo abaixo:

(6)	<i>tronco</i>	<u>trás</u>	<u>frente</u>
	<i>Glosa</i>	<i>UM ALUNO NÃO</i>	<i>INTÉRPRETE SENTAR CERTO</i>

Agora, finalmente, a passagem revela um sentido claro e unificado. Isso porque as palavras se combinam numa ordem adequada, os sinais são realizados de maneira ritmada, e toda a expressão corporal é empregada pelo sinalizador. Essa passagem foi produzida num contexto em que dois amigos surdos conversavam, e um deles argumentou que na sua escola havia sim intérprete, pois um amigo ouvinte sempre se voluntariava a ajudar o grupo de surdos da classe. O outro surdo da conversa não concordou com essa opinião, e questionou a idéia produzindo a frase (6), em que faz um contraste entre a idéia de um “aluno que está seu ao lado” e a idéia de um “intérprete que se senta à frente”. Para esse surdo, as duas idéias são opostas: um aluno não pode ser um intérprete e é preciso saber separar as coisas.

Vimos que, no português, o acento (uma mudança no modo de usar a voz) é colocado na sílaba “POR” de “esPORte”, chamando a atenção do interlocutor para a palavra “esporte” e fazendo um contraste com a idéia da frase anterior, “violência”. A libras, contudo, possui outros recursos gramaticais para expressar contraste entre idéias. Um desses recursos pode ser visto na passagem (6): o deslocamento do tronco para trás e para frente. Nessa passagem, o movimento do tronco para trás ocorre durante os sinais UM ALUNO NÃO, agrupando-os como uma idéia coesa; e o movimento do tronco para frente ocorre durante os sinais INTÉRPRETE SENTAR CERTO, agrupando-os como outra idéia coesa; o contraste físico entre o deslocamento do tronco para trás e para frente representa o contraste conceitual entre as duas idéias.

1.4 A coesão fora da frase

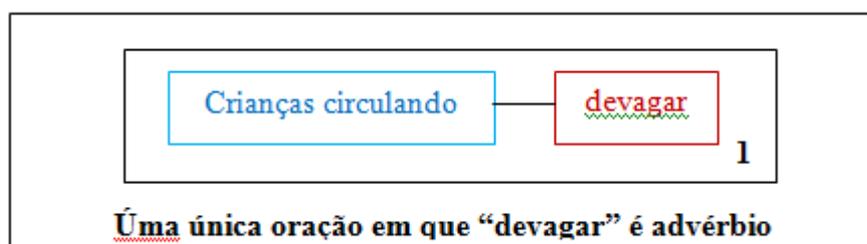
Nós vimos em 1.3. que a gramática da língua é um fator crucial para dar coesão ao texto. Essa discussão será retomada com maior profundidade na Unidade II. Lembre-se que coesão é o modo como as palavras, expressões e frases de um texto demonstram uma relação, uma ligação, uma conexão entre si. Pois então, a gramática é um dos recursos que constroem ligações claras entre as palavras de uma seqüência. Nós vimos que quando um texto não tem uma ordem de palavras adequada, ou quando não tem prosódia nenhuma, é difícil ver as relações entre as palavras. Porém, a gramática não é o

único fator importante para tornar uma seqüência lingüística comunicável. Há outros fatores que também precisamos considerar.

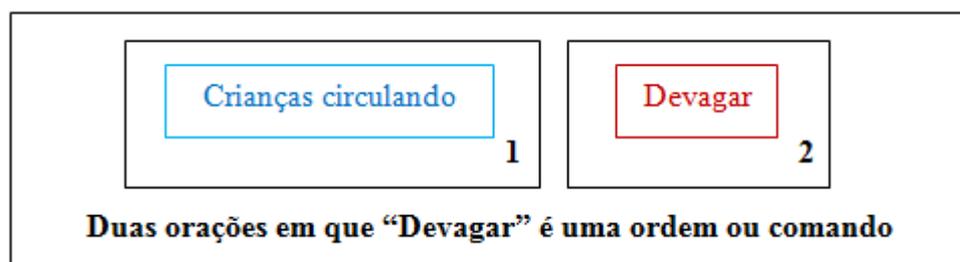
Vamos ver o exemplo abaixo, baseado na discussão de Beaugrande e Dressler:

(7) CRIANÇAS
CIRCULANDO
DEVAGAR

Nessa placa de trânsito, vemos que a gramática da língua portuguesa, em si, é *insuficiente* para que possamos tirar um significado claro da seqüência. Mas por que a gramática aqui é insuficiente? Ora, há duas maneiras possíveis de interpretar essa seqüência. Cada maneira envolve um tipo de relação gramatical diferente entre as palavras e as diferentes relações gramaticais resultam em sentidos distintos. Num primeiro caso, poderíamos interpretar “devagar” como sendo um advérbio modificador da expressão “crianças circulando”. Assim, as três palavras da seqüência (7) pertenceriam a uma única oração. Nessa interpretação, a seqüência expressaria o modo lento como as crianças circulam na região. Esse sentido poderia ser *explicitado* gramaticalmente como: “As crianças estão circulando de maneira devagar”.



A interpretação gramatical mais óbvia, contudo, não é essa. Qualquer motorista que visse essa placa entenderia que há uma divisão importante entre “circulando” e “devagar”, formando duas unidades gramaticais, ou constituintes sintáticas independentes. A primeira frase, “Crianças circulando”, mostra que há crianças pela região e que elas podem atravessar a rua a qualquer momento. A segunda frase, “Devagar”, é entendida como uma ordem ou comando, dizendo que é necessário reduzir a velocidade do veículo. Essa segunda interpretação poderia ser rephraseada em 2 orações independentes, como: “Há crianças circulando na região! Dirija devagar!”



A possibilidade de mais de uma leitura, no caso de “Crianças Circulando Devagar”, acontece por causa da falta de recursos de coesão empregados na construção do texto. Na verdade, o texto tem sim uma certa coesão (por exemplo, na ordem adequada das palavras). Mas um uso mais rico de recursos coesivos produziria frases mais claras,

como “Crianças *estão* circulando *de maneira* devagar” (1ª interpretação), em que a expressão “de maneira” mostra que “devagar” é um advérbio sem dúvida alguma; ou “Há crianças circulando. Portanto, dirija devagar” (2ª interpretação), em que o verbo “dirija”, na forma imperativa, mostra sem dúvida o comando implícito na placa de trânsito original e o conectivo “portanto” faz uma relação de causa-conseqüência entre as duas frases.

Mas, mesmo sem todos esses recursos coesivos, a interpretação óbvia do texto é a 2ª interpretação e não a 1ª interpretação. Por que é que qualquer motorista irá interpretar essa frase da 2ª maneira e não da 1ª maneira? Por que é que o motorista não fica confuso com a ambigüidade da frase? (*Lembre-se que ambigüidade é um duplo sentido que encontramos no uso da língua. Há vários tipos de ambigüidade. AMBIGUIDADE LEXICAL: Ele permaneceu no banco até a hora marcada; AMBIGUIDADE REFERENCIAL: O papa mora no vaticano. AMBIGUIDADE GRAMATICAL ou ESTRUTURAL: Tirei uma foto do Mario com meu filho nos braços/Carros e ônibus desregulados estão por toda a cidade; AMBIGUIDADE PRONOMINAL: Pedro disse ao João que ele não tinha culpa. O exemplo estudado, “Crianças Circulando Devagar” pode ser entendido como um exemplo de ambigüidade gramatical*). Vamos voltar a essa questão mais tarde. Mas aqui já podemos perceber que somente o fator de coesão não é suficiente para explicar o processo de produção e recepção dos textos. Mesmo com uma frase gramatical, o sentido de um texto pode não ser uno. Precisamos então conhecer outros fatores que interferem nesse processo.

1.5 A coerência do texto

Retornaremos ao exemplo da placa de trânsito mais adiante para refletir sobre qual é o outro fator, além da coesão, que contribui para a escolha de uma, entre duas possíveis interpretações gramaticais de um texto. Agora, podemos passar para um segundo fator importante: a *coerência*. Fazendo um paralelo com a definição de coesão, podemos entender o conceito de *coerência* como sendo o modo como os elementos profundos do texto se relacionam, se ligam, se conectam, permitindo o surgimento de um sentido unitário/global do texto. Mas o que são os elementos profundos do texto?

Lembre-se que a coesão trata do modo como os elementos superficiais do texto se relacionam. Vimos que os elementos superficiais são aqueles que os nossos sentidos são capazes de captar, isto é as palavras, expressões e frases escritas, sinalizadas ou oralizadas. Na coesão, então, estávamos discutindo a *forma dos textos*. Na discussão sobre coerência, diferentemente, vamos analisar não a forma, mas o *conteúdo dos textos*. Os elementos profundos do texto são os *conceitos*, que estão associados às palavras, expressões e frases. (*Lembre-se que todo o signo é composto por duas partes inseparáveis, como os dois lados de uma folha de papel. De um lado do signo temos o significante e do outro lado temos o significado. Podemos pensar então que o estudo da coesão focaliza a relação entre os elementos da língua no nível do significante, enquanto o estudo da coerência focaliza a relação entre os elementos da língua no nível do significado*). Quando falamos de coerência, portanto, estamos falando de como os *conceitos* do texto se ligam, se conectam, se relacionam entre si.

A análise do sociólogo Harvey Sacks sobre histórias de criança serve como ótimo exemplo para entendermos melhor esse conceito de coerência:

(8) *O bebê chorou. A mãe pegou-o no colo.*

Essa seqüência não traz qualquer problema de compreensão para uma pessoa que se depare com ela. Facilmente nós extraímos um sentido unitário para a seqüência. Apesar disso, é interessante perceber que esse sentido unitário não é dado pelo próprio texto, ou melhor, não é dado pela forma do texto.

Por exemplo, a primeira ligação que fazemos entre os conceitos do texto é entre “mãe” e “bebê”. Nós entendemos que a “mãe” que pega o “bebê” é “a mãe desse bebê” e não uma mãe qualquer de outro bebê. Veja que não foram os elementos coesivos do texto que nos permitiram fazer essa relação. Para que essa informação fosse fornecida pela forma do texto, algum elemento coesivo precisaria ser incluído na seqüência, como por exemplo: “O bebê chorou. *Sua* mãe pegou-o no colo” ou “O bebê chorou. A mãe *dele* pegou-o no colo”. Nesse caso, o elemento de coesão “sua” ou “dele” iria nos fazer associar a “mãe” diretamente com o “bebê” da frase anterior e poderíamos tornar explícito o fato de “a mãe” ser “a mãe do bebê que chorou”, e não uma mãe qualquer. Mesmo não havendo esse elemento de coesão, contudo, somos perfeitamente capazes de relacionar a “mãe” e o “bebê”, por causa de uma *inferência* que fazemos. (*Inferência é um processo cognitivo que fazemos diariamente. Nesse processo, duas coisas que não têm relação explícita são relacionadas cognitivamente por intermédio do nosso conhecimento de mundo. No exemplo do texto, nosso conhecimento de mundo diz que, quando um bebê chora, é comum que a sua própria mãe o pegue no colo, pois cada mãe é a principal responsável por seu bebê. Nós usamos, então, esse conhecimento de mundo para relacionar a mãe ao bebê, mesmo que no texto esses dois elementos não estejam explicitamente relacionados.*) (Há vários tipos de inferência, como por exemplo: a) *partes do todo*: *Ontem eu comprei um carro, mas ele está caindo aos pedaços. O pneu está toda careca. O volante é duro e gira com dificuldade. O espelhinho está quebrado. Os bancos estão furados* (Nessa inferência, sabemos que o pneu, o volante, o espelhinho e os bancos pertencem ao carro comprado); b) *capacitação*: *Ele largou o carro aberto na rua e alguém roubou* (nessa inferência, sabemos que deixar o carro aberto possibilitou que um ladrão o roubasse); c) *propósito*: *João foi na farmácia para ver se melhorava da gripe* (nessa inferência, sabemos que a farmácia é um lugar que oferece remédios para as pessoas melhorarem de suas doenças).

Outro sentido que extraímos do texto em (8) é a seqüência temporal dos eventos. Nós entendemos que primeiro aconteceu o evento da primeira frase (O bebê chorou) e, num segundo momento aconteceu o evento da segunda frase (A mãe pegou-o no colo). Além disso, nós entendemos que a mãe pegou o bebê no colo logo depois que o bebê começou a chorar, e não, por exemplo, horas depois. Novamente, essa informação não está no texto. Para que a informação estivesse no texto, a segunda frase deveria trazer algum elemento coesivo, como por exemplo: “O bebê chorou e, *em seguida*, a mãe pegou-o no colo”, explicitando a seqüencialidade temporal dos eventos. Mas mesmo sem esse recurso coesivo, nós conseguimos inferir essa relação temporal.

Essa relação temporal pode ser inferida em grande parte porque estabelecemos uma outra relação entre as frases: a relação de causalidade. Essa relação também não está definida no texto, mas isso não impede que possamos interpretar uma relação de causa/conseqüência entre os eventos da primeira frase (O bebê chorou) e da segunda frase (A mãe pegou-o no colo). Nós entendemos que a mãe pegou o bebê *porque* o bebê

chorou. Isso torna os dois eventos relacionados causal e temporalmente. Para que a relação causal fosse dada pelo próprio texto, ele deveria ser reescrito com algum elemento coesivo como: “O bebê chorou e, *por causa disso*, a mãe pegou-o no colo”. Mas mesmo sem esse conectivo de coesão, nós conseguimos estabelecer essas relações por meio de processos cognitivos de inferência.

Com esse exemplo, vemos que a coesão não é o único fator textual que contribui para o entendimento de um texto. Em alguns casos, nós somos capazes de preencher muitas lacunas de sentido que não são dadas pelas palavras, expressões e frases. Para preencher essas lacunas, nós utilizamos todo o nosso conhecimento de mundo sobre *conceitos e relações*, com o objetivo de extrair do texto um sentido unitário/global. No exemplo (8), relacionar a mãe como sendo a mãe do bebê que chorou; e também o evento de pegar o bebê no colo como sendo relacionado causal e temporalmente ao choro do bebê permitem a construção desse sentido único e global do texto. Quando um texto apresenta um sentido unitário e global, ele será considerado coerente.

Aqui já começa a ficar claro que os fatores que afetam a produção e recepção de textos não são apenas fatores ligados ao texto em si, isto é, à sua forma. No caso da coerência, o fator decisivo é o conhecimento de mundo dos usuários do texto e os processos cognitivos de inferência que esses usuários são capazes de fazer.

1.6 A intenção e aceitação dos usuários do texto

Se o usuário do texto e o seu conhecimento são tão importantes quanto o texto em si, precisamos considerar mais cuidadosamente o papel desse usuário. Vamos discutir agora, então, dois fatores que podem ser entendidos como externos ao texto: a *intenção* do usuário que produz um texto e a *aceitação* do usuário que recebe um texto.

Quando queremos atingir um objetivo, há várias maneiras de chegarmos até esse objetivo. Por exemplo, se um governante quiser que as pessoas não bebam álcool, ele pode proibir o uso do álcool e colocar a polícia para perseguir e prender as pessoas que bebem escondido. A força da lei e da coerção, nesse caso, é o meio para se atingir o objetivo do governante, que é o fim do consumo de álcool. Diferentemente, o governante pode utilizar a língua para alcançar esse mesmo objetivo. Ele pode manter o uso do álcool legalizado, mas produzir propagandas informativas sobre os problemas que o álcool causa. Nesse sentido, os textos podem ser entendidos como instrumentos, ou meios, para atingir determinados objetivos, ou fins.

A intenção do produtor do texto é um fator textual que está mais ligado ao usuário do texto do que ao texto em si. (*Apesar disso, alguns gêneros textuais se especializam para a realização de determinados objetivos ou funções sociais. Por exemplo, um artigo acadêmico tem o objetivo específico de debater uma idéia científica e persuadir o seu leitor dessa idéia. Se o produtor de um texto tiver outro objetivo em mente, como o de fortalecer laços sociais, ele deverá encontrar um outro gênero textual que tenha abertura ou que seja específico para esse propósito*) Todo texto tem um produtor que tem a intenção de produzir uma seqüência lingüística comunicável. O que deve ser comunicado depende do objetivo que o produtor do texto tem em mente. De acordo com os seus objetivos, ele irá trabalhar fatores como a coesão e a coerência para poder alcançar seus objetivos da melhor maneira possível.

Mas a intenção do produtor do texto não é suficiente para que a comunicação seja bem sucedida. É necessário também que o receptor do texto esteja aberto para aceitar uma dada seqüência lingüística como tendo alguma coisa para comunicar. Se o usuário que recebe um texto não tiver uma atitude de aceitação, será muito difícil a comunicação ser estabelecida.

O papel do fator *aceitação* na recepção de textos foi muito bem explicado pelo filósofo Paul Grice. Ele afirmou que, na comunicação humana, existe o chamado *princípio da cooperação*. Esse princípio diz que, quando um usuário recebe um texto, ele precisa ser cooperativo com o produtor do texto para que a comunicação seja bem sucedida. Você se lembra do exemplo em 1.5: “O bebê chorou. A mãe pegou-o no colo”? Imagine se o usuário que recebesse esse texto não fosse cooperativo, isto é, se o receptor não tivesse uma atitude de aceitação. Quantos problemas de comunicação poderiam surgir?

Uma pessoa que não fosse cooperativa poderia começar uma série de questionamentos, como por exemplo: “A mãe de quem pegou o bebê? Por que motivo ela pegou o bebê no colo? Ela pegou o bebê no colo logo depois que ele começou a chorar?” Como nós sabemos que a comunicação funciona pelo princípio da cooperação, se uma pessoa fizer todos esses questionamentos, nós vamos achar muito estranho. Podemos pensar que a pessoa tem um atraso cognitivo e não consegue fazer as inferências necessárias. Ou podemos pensar que a pessoa não é normal e tem algum distúrbio mental. Ou podemos pensar que ela está nos provocando. Podemos concluir muitas coisas! Mas todas essas conclusões só são possíveis porque sabemos que a comunicação funciona pelo princípio da cooperação.

No caso de um texto como “O bebê chorou. A mãe pegou-o no colo”, os vários exemplos de questionamentos do receptor do texto, dados acima, mostram que esse usuário *não* estava sendo cooperativo por algum motivo (ignorância, loucura, provocação, etc). Mas em outros casos, o questionamento do usuário que recebe o texto é muito importante. Às vezes, o questionamento do receptor do texto mostra, na verdade, que ele está *sim* sendo cooperativo, que está *sim* tendo uma atitude de aceitação. São os casos em que o receptor sente a necessidade de fazer um reparo, isto é, de iniciar um questionamento sobre alguma coisa que não está clara para tornar a comunicação mais bem sucedida.

Vamos ver um exemplo prático, tirado de uma mensagem de celular que um amigo surdo me enviou um dia:

(9) *Olá bom dia? Eu estou aqui metrô já perto. Vc encontrar me não demorar. Um abraço.*

A dificuldade com o português faz com que meu amigo surdo não saiba usar muito bem os recursos gramaticais da língua portuguesa. Esses recursos dariam maior coesão ao texto e tornariam mais clara e explícita a idéia a ser comunicada. Porém, como eu sei que o produtor desse texto, meu amigo, tem a intenção de comunicar algo, sou capaz de tolerar problemas de coesão e coerência e continuar vendo a mensagem como um texto, isto é, como uma seqüência lingüística que vai me comunicar algo. Para que eu possa garantir uma comunicação efetiva, contudo, preciso fazer alguns esclarecimentos com o meu amigo.

Por exemplo, a frase “Eu estou aqui metrô já perto” não deixa claro se o meu amigo estava chegando perto do metrô; ou se ele já estava dentro do metrô, chegando perto da minha casa. Meu amigo mora muito longe da minha casa, então saber essa diferença era importante pra mim. A outra frase “Você encontrar me não demorar” também deixa dúvidas se *eu* deveria me apressar (não demorar) para encontrá-lo, ou se *ele* não ia demorar para me encontrar. Apesar desses problemas, a seqüência linguística foi produzida por meu amigo com uma intenção clara de comunicar e foi recebida e aceita por mim como tendo algo a comunicar (o princípio da cooperação). Dessa maneira, eu iniciei um processo de *negociação* dos sentidos para tornar claro o que ele estava comunicando:

(10) “Vc tá no metrô perto da minha casa? Ou vc ainda não chegou no metrô? Eu preciso sair 11h pra USP. Depois de 11h, não posso encontrar vc.”

A atitude de aceitação implica, portanto, um desejo de compreender o texto, de acreditar que o produtor do texto teve uma intenção real de comunicar algo. Mesmo quando o texto tem problemas de coesão, como aconteceu com o texto do meu amigo surdo, o fator aceitação faz com que nós possamos negociar os sentidos e alcançar uma boa comunicação.

Mas veja também que o fator aceitação também não é o único que afeta o sucesso da comunicação! Lembre-se da seqüência “homem morrer água sujo”, discutida em 1.2? No contexto discutido, de uma redação de vestibular feita por um aluno surdo, o examinador não teria como perguntar para os vestibulandos o que eles queriam dizer em cada frase mal construída. O acúmulo de frases mal construídas ao longo do texto aumentaria ainda mais as possibilidades de interpretação, tornando o texto muito vago ou até incompreensível. O problema da falta de coesão gramatical, então, certamente comprometeria a comunicação e traria conseqüências sérias para o candidato – a reprovação no vestibular.

Essa falta de flexibilidade na postura de aceitação do examinador universitário é imposta pela situação de uso do texto no vestibular. O contexto acadêmico, a propósito, é um dos contextos mais rigorosos no que se refere à produção coesa e coerente de textos científicos. Essa rigorosidade não é uma mera extravagância: na ciência, é muito importante que o pesquisador saiba apresentar de forma clara e explícita as suas idéias, sem deixar sentidos ambíguos, confusos e obscuros. Textos que não sejam claros e explícitos, nesse sentido, dificilmente serão bem aceitos pela comunidade científica. *(Por exemplo, para conseguir uma publicação em determinadas revistas acadêmicas, além de uma redação primorosa o candidato precisa obedecer uma série de normas, tais como um dado tamanho para as margens da folha de papel, um dado tamanho e tipo de fonte, uma dada quantidade máxima ou mínima de caracteres, uma dada organização do texto, entre outros aspectos. Violações dessas regras podem acarretar a rejeição do trabalho. Quando comparamos essa situação com a de uma conversação cotidiana ou a troca de mensagens por celular, vemos que a postura de aceitação de um interlocutor frente a um texto pode variar muito de uma situação para outra.)*

Vamos, então, considerar um outro exemplo:

(11) *Meu amor me ensinou a ser simples
Como um largo de igreja
Onde não há nem um sino*

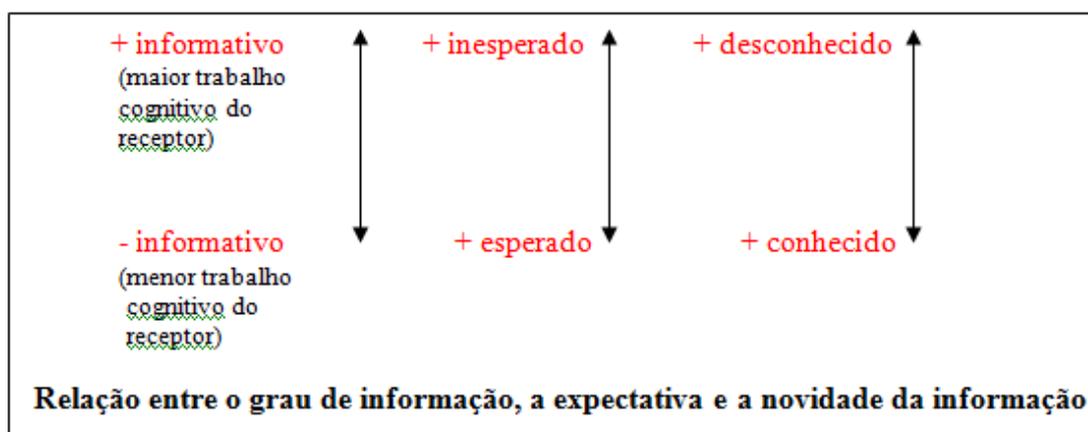
*Nem um lápis
Nem uma sensualidade*

A seqüência lingüística acima exige muita cooperação por parte do receptor para que ela seja vista como um texto. Embora haja uma clara unidade de sentido entre “amor” e “sensualidade”, entre “igreja” e “sino”, é difícil extrair um sentido unitário para idéias tão desconexas quanto “amor”, “largo de igreja” e “lápiss”. Quando descobrimos que essa seqüência é um poema intitulado *Ditirambo*, produzido pelo famoso poeta modernista brasileiro Oswald de Andrade, a atitude do receptor em relação ao texto, isto é, a sua aceitação, pode mudar. Isso porque sabemos que faz parte do gênero poético modernista deixar os sentidos implícitos, usando menos recursos coesivos e deixando partes essenciais do sentido do texto para o leitor construir por si só, por meio de inferências. Os leitores que gostam de poesia modernista sabem dessa sua “difícil tarefa”, de ter que penetrar em sentidos do texto que não foram explicitados pelo autor. Por isso, esses leitores aceitam a poesia moderna com prazer. Outras pessoas que não gostam de poesia moderna podem descartar essas poesias como se elas não tivessem nada para comunicar – como se não fossem textos. Essa reflexão mostra que a discussão sobre uma seqüência ser ou não um texto pode ser altamente subjetiva em alguns casos.

1.7 O grau de informação do texto

Poesias como a de Oswald de Andrade, apresentada no item 1.6, são muito informativas. Isso quer dizer que elas trazem muita informação, dizem muita coisa, usando poucas palavras – e somos nós, receptores do texto, que temos que preencher as grandes lacunas de sentido que o produtor do texto deixou. O *grau de informação* é um outro fator importante no julgamento da comunicabilidade dos textos. O grau de informação vai estar relacionado ao quão esperadas ou inesperadas, e ao quão conhecidas ou desconhecidas, são as informações apresentadas num texto.

Por exemplo, voltando mais uma vez à poesia em 1.6, as informações que se seguem verso após verso são muito inesperadas, o que significa que elas são altamente informativas. Por um lado, as informações inesperadas ou novas, além de informativas, são mais interessantes para o receptor, porque trazem algo de novo. Por outro lado, essas informações inesperadas ou novas são mais difíceis de interpretar, porque exigem mais trabalho cognitivo do receptor do texto. Por isso, quando não equilibramos as informações novas/inesperadas com as informações conhecidas/esperadas, a sobrecarga em cima do receptor pode fazê-lo deixar de ser cooperativo, comprometendo o ato de comunicação.



Agora veja esse interessante exemplo relativo ao grau de informação de um texto, apresentado por Beaugrande e Dressler.

(12) *O mar é água*

Essa afirmação é extremamente óbvia. A informação contida é tão conhecida e esperada que ninguém teria qualquer dificuldade para entender o que está sendo comunicado. O custo dessa facilidade, contudo, é o fato de o texto ficar tão pouco interessante a ponto de o receptor questionar a utilidade de continuar o ato de comunicação. No caso do texto escrito, por exemplo, ele pode resolver parar de ler. Veja, então, que tanto um grau de informação alto demais (como, por exemplo, em certos tipos de textos poéticos), quanto um grau de informação baixo demais (como, por exemplo, a frase (12) acima apresentada) podem fazer o receptor perder o seu interesse no texto e comprometer o ato de comunicação. Quando olhamos a continuação do texto em (13), porém, entendemos a razão do autor de iniciar seu texto com uma frase tão óbvia:

(13) *O mar é água apenas no sentido de que a água é a principal substância presente. Na verdade, o mar é uma solução de gases e sais, além de um número enorme de organismos vivos.*

O texto como um todo é bastante informativo, traz muitas novidades, com exceção da pequena parte extraída em (12). Os autores do texto utilizam essa parte conhecida, esperada, justamente porque querem romper com esse senso comum. Para isso, utilizam a expressão “apenas no sentido de que...”, que restringe o valor de verdade de “o mar é água” ao fato de “a água ser a principal substância presente”. Percebemos, então, já nessa primeira frase, que o nosso conhecimento de mundo sobre o mar é limitado e que precisamos expandi-lo. Nasce a expectativa por uma informação nova e inesperada, que se segue a partir de “Na verdade...”. Balanceando as informações conhecidas e esperadas com as desconhecidas e inesperadas, os autores são capazes de prender a atenção e o interesse dos receptores do texto e tornar a comunicação muito mais eficaz.

1.8 A situação do texto

Todos os fatores analisados até agora, contudo, são difíceis de ser avaliados em qualquer texto sem considerarmos a situação em que o ato comunicativo ocorre. Muitas vezes, consideramos um texto problemático na sua coesão, ou problemático na sua coerência, porque não sabemos a situação de uso em que ele foi produzido.

Considere esse diálogo inventado:

(14) A- *O café tá bom?*

B- *Só escrevi duas páginas até agora!*

A- *E eu sinto falta da meditação.*

À primeira vista, esse diálogo muito pouco coesivo parece também não ter coerência nenhuma. Há coesão gramatical dentro de cada frase, mas não há elementos coesivos que estabeleçam relação entre as frases. A coerência, isto é, a emergência de um sentido unitário, fica comprometida pelo fato de cada *turno* do diálogo – isto é, as falas alternadas de cada participante na interação – tratar de um assunto aparentemente distinto (a qualidade do café, no primeiro; a quantidade de um texto, no segundo; e o gosto pela prática de meditação, no terceiro). Contudo, quando situamos esse diálogo

num evento de fala relevante, o texto rapidamente ganha sentido. Veja a mesma passagem abaixo, com o acréscimo de um contexto no qual ela poderia ocorrer.

(15) Pedro e Maria eram um casal de jornalistas. Pedro estudava pós-graduação e Maria trabalhava como editora de um jornal. Os dois andavam muito estressados nos últimos tempos: ele, porque tinha que estudar muito; ela, porque precisava publicar um editorial por semana na nova revista em que trabalhava.

Certa noite, às 2 horas da madrugada, Pedro acordou preocupado com a prova do dia seguinte e não conseguiu mais dormir. Notando a luz do monitor do computador ainda acesa e a poltrona vazia, ele se levantou e foi até a cozinha. Lá estava Maria, sentada com os olhos fixos no chão e um copo cheio de café na mão:

A- O café tá bom?

B- Só escrevi duas páginas até agora!

A- E eu sinto falta da meditação.

Situando o diálogo numa situação específica, os turnos de cada falante adquirem rapidamente um sentido unitário: a dificuldade de um casal em lidar com as pressões da vida profissional e escolar. O café durante a madrugada indica a tentativa de Maria de permanecer acordada para dar continuidade a um trabalho de seu próximo editorial, ainda limitado a apenas duas páginas. Compartilhando a angústia de Maria em face de seus próprios problemas, Pedro lamenta a falta da prática de meditação que deveria ajudá-lo a superar esses momentos difíceis de pressão.

A coerência, ou o sentido unitário da seqüência lingüística, era óbvia para os produtores e receptores daquele diálogo porque eles tinham muito conhecimento compartilhado. Por esse motivo, no diálogo entre os dois, não havia necessidade de tornar todo esse conhecimento explícito, ou de dar maior coesão às frases. Imagine uma transformação do texto para torná-lo mais coesivo e explícito:

(16) A- O café tá bom?

B- Eu estou tomando café porque café ajuda as pessoas a se manterem acordadas. Eu preciso me manter acordada para poder terminar meu editorial, pois eu só escrevi duas páginas até agora.

A- Bom, eu também sinto pressão por causa dos estudos: tenho uma prova amanhã. Mas, para mim, a meditação é o que faz falta mesmo. Ela me ajudava a lidar com esse tipo de problema.

Um diálogo desse tipo seria extremamente inadequado para a situação em que o casal iniciou uma conversa. Eles não precisavam explicitar nada porque o seu compartilhamento da situação, isto é, o seu compartilhamento de um tempo, um espaço e dos interlocutores participantes, bastava para preencher as lacunas de sentido. O alto grau de informação dos turnos não comprometia a coerência do texto porque a situação em que eles se encontravam (os dois acordados, numa madrugada, na cozinha de casa) era para eles significativa embora implícita, e permitia a eles preencherem as lacunas de sentido do texto dialogado.

Os efeitos da situação podem ser notados também no exemplo da placa de trânsito discutida no item 1.4. Lembre que ficamos de responder à questão: Como é que as pessoas optam sempre pela 2ª interpretação, em que “devagar” é um comando, e não à 1ª interpretação, em que “devagar” é um advérbio? Ora, nas ruas e estradas, as pessoas que passam dentro dos veículos transitam muito rapidamente e não têm tempo para ler mensagens grandes. Além disso, o motorista sabe que placas de trânsito trazem

informações referentes à regulação do trânsito, e não informações sobre crianças especificamente. “Crianças Circulando Devagar”, portanto, é um texto curto o suficiente para que o motorista entenda que crianças estão na vizinhança, que elas podem ir para a rua subitamente, e que o motorista deve manter baixa a velocidade do veículo. É a situação, portanto, o fator da textualidade que faz com que o motorista escolha, sem qualquer dificuldade, uma entre as duas leituras gramaticais possíveis discutidas em 1.4.

Vejamos como seria uma placa de trânsito construída de maneira fortemente coesiva e explícita:

(17) Nessa área, sempre há crianças circulando por causa de uma escola. Como as crianças desconhecem o perigo das ruas, elas podem atravessar a rua correndo numa hora inapropriada. Para evitar um acidente com essas crianças, então, diminua a velocidade do veículo.

Esse texto seria totalmente inadequado para a situação comunicativa do trânsito. Nenhum motorista seria capaz de ler. As letras seriam pequenas demais; as informações muito extensas. De fato, qualquer pessoa que vive num centro urbano e está familiarizado com placas de trânsito sabe que o exemplo em (17) não seria um texto adequado a essa situação, mas que “Crianças Circulando Devagar” seria um ótimo exemplo de texto que encontramos no trânsito. Esse conhecimento sobre tipos de texto está ligado ao último fator da textualidade, que vamos ver a seguir.

1.9 A relação do texto com outros textos

Quando produzimos ou recebemos um texto, um fator que influencia muito o uso que fazemos dele é a intertextualidade, isto é, o modo como um texto interage, dialoga, se relaciona com todos os outros textos que o precederam. Tanto para o processo de produção quanto para o processo de recepção dos textos, é fundamental conhecermos a rede de textos com os quais o texto atual se assemelha, bem como os demais textos em relação aos quais o texto atual se distancia.

Nós já estudamos a noção de intertextualidade através do conceito de gêneros textuais – a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin. Vimos que os gêneros textuais são padrões estáveis de enunciados que se desenvolvem de acordo com as nossas práticas sociais em esferas específicas da atividade humana. Esses padrões podem envolver aspectos formais (adequação de certas palavras, expressões ou frases) e aspectos funcionais (adequação do conteúdo e objetivo do texto).

Considere os trechos a seguir:

- (18) (a) *E aí, beleza?...*
 (b) *Venho por meio desta...*
 (c) *O presente artigo é fruto de uma investigação...*
 (d) *Era uma vez...*
 (e) *Às 21h45 de ontem, na Vila Sônia, um policial foi...*
 (f) *Ai! não maldiga minha frente pálida...*
 (g) *A seca no Brasil é um problema político, não climático...*

Quando nos deparamos com essas breves seqüências lingüísticas, qualquer pessoa familiarizada com textos na língua portuguesa é capaz de identificar os diferentes tipos

de texto a que cada uma se refere. Por exemplo, o item (a) é um modo ritualístico que utilizamos para saudar os nossos amigos informalmente, em *conversas* cotidianas; assim como a expressão (b) indica um uso ritualístico de se iniciar cartas e ofícios formais. O item (c) é uma frase típica de textos acadêmicos que vêm apresentar uma nova verdade científica, um propósito oposto ao de (d), no qual a expressão “era uma vez” revela o início de uma narrativa que trata precisamente de histórias fantasiosas, dirigidas ao público infantil. Em (e), a descrição objetiva de tempo e lugar, seguida de um certo acontecimento, indica um noticiário jornalístico; um tom marcadamente distinto de (f), em que a interjeição “Ai!” e as palavras rebuscadas indicam um uso poético da linguagem. Por fim, em (g), a asserção sobre a real natureza da seca indica um texto eminentemente argumentativo.

A identificação desses tipos de texto é fundamental para que possamos estabelecer expectativas claras quanto às suas características: começando pelos elementos da superfície do texto (os seus recursos gramaticais e coesivos); passando pelos elementos profundos vinculados a essa forma (os conceitos que o texto aborda, o conjunto de conhecimentos que ele pressupõe, a organização de sua informação); e chegando nos elementos que estão além do texto (a sua intencionalidade e a situação dentro da qual ele foi produzido).

Cada tipo de texto ou gênero textual, portanto, vai envolver uma utilização específica das noções de coesão, coerência, grau de informação, situação, intencionalidade e aceitabilidade. Conhecer o tipo de texto e suas características é fundamental, tanto para produzirmos um texto capaz de comunicar, quanto para aceitarmos um texto como comunicativo, estabelecendo expectativas adequadas para o seu uso.

1.10 A adequação dos textos

Vimos pela discussão desta Unidade que os sete fatores da textualidade (coesão, coerência, intencionalidade e aceitabilidade, grau de informação, situação e intertextualidade) não podem ser avaliados isoladamente. Quando nos deparamos com uma dada seqüência lingüística, ela será ou não bem sucedida em nos comunicar algo, dependendo de como todos esses fatores interagirem entre si. Por causa disso, é muito difícil oferecer uma definição objetiva de texto, sem considerar como todos esses fatores estão interagindo numa seqüência lingüística específica. Em geral, não é a oposição “texto vs. não-texto” que irá nos interessar, mas sim a adequação de um texto às circunstâncias de sua produção, principalmente com base em dois princípios reguladores: *eficiência* e *eficácia*.

Um texto *eficiente* é aquele que consegue o seu objetivo usando o mínimo de recursos possíveis. Já com relação ao segundo princípio, um texto é *eficaz* quando ele causa uma forte impressão no receptor, criando boas condições para alcançar seus objetivos. Em determinados momentos, esses dois princípios são compatíveis. É o caso, por exemplo, da placa de trânsito discutida em 1.4, ou do diálogo do casal de jornalistas discutido em 1.8. Nesses dois casos, os produtores do texto utilizam um mínimo de recursos lingüísticos (são eficientes) e conseguem comunicar com sucesso aquilo que desejam aos receptores (são eficazes). A esse respeito, nós vimos inclusive que, se os produtores desses textos optassem por torná-los altamente coesos e explícitos, os dois iriam perder não apenas em eficiência, mas também em eficácia.

Em outros casos, contudo, a eficiência e a eficácia podem ser princípios em conflito. Por exemplo, ao lermos um romance, nós costumamos tirar uma lição deles, isto é, perceber algo que o romancista tentou nos comunicar. Nós podemos sintetizar isso que o autor quis nos comunicar em algumas poucas frases. Apesar disso, ninguém nega o valor de um bom romance. Isso porque a transformação de uma idéia num romance é uma estratégia dos escritores para aumentar a eficácia dessa idéia, tornando-a mais concreta para os leitores, permitindo a eles se identificarem com essa idéia e explorando ao máximo nossos sentimentos, percepções e conhecimento de mundo. Assim, ao custo da eficiência, o produtor de um romance pode produzir um texto muito mais eficaz para atingir seu objetivo comunicativo.

Nós já estudamos, por exemplo, o conto “O alienista”, de Machado de Assis. Poderíamos pensar em traduzir o sentido do texto, por exemplo, numa frase tal como: “Os limites entre a loucura e a sanidade não são absolutos e acabam sendo ditados por aqueles que estão no poder, de acordo com seus interesses particulares”. Embora essa frase consiga captar, de maneira geral, parte importante do que Machado comunicou com a sua história, o impacto do conto (a sua eficácia em comunicar uma mensagem) é infinitamente maior do que a frase acima. Esse impacto maior foi cuidadosamente planejado pelo autor, com todos os detalhes que ele incluiu na caracterização das personagens, na descrição das situações e na narração dos episódios que culminam no desfecho final. Todos esses detalhes contribuem para que o impacto do texto seja muito maior do que uma mera frase objetiva sobre razão e loucura.

O modo como os princípios regulatórios de eficiência e eficácia vão orientar o uso dos fatores de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, grau de informação, situação e intertextualidade), portanto, vai determinar como uma seqüência lingüística vai ser interpretada. Em geral, o que iremos encontrar não é a oposição “texto vs. não-texto”, mas textos com maior ou menor grau de comunicabilidade. Quando um autor sabe adequar os diferentes fatores da textualidade em face de seus objetivos comunicativos, teremos um bom texto. Quando um autor não souber adequar os fatores aos seus objetivos, poderemos ter um texto pouco ou nada comunicativo. O problema de não saber utilizar os fatores de textualidade adequadamente pode gerar problemas de comunicação, com conseqüências mais ou menos graves dependendo do contexto de uso dos textos.

A complexa interação de fatores de textualidade faz com que não possamos dizer ao certo o que é um texto e o que não é um texto, sem considerar a realização de cada texto individualmente e observando como todos esses fatores interagem. Além disso, muitos desses fatores são subjetivos, como a atitude de aceitação do texto e de cooperação no ato comunicativo, ou ainda o conhecimento de mundo necessário para preencher as lacunas de sentido do texto e construir a sua coerência. Por causa disso, em alguns casos, é possível que uma mesma seqüência lingüística seja subjetivamente recebida como um texto por uma pessoa, mas não para uma outra pessoa.

Unidade 2: A coesão dentro da frase

Conceitos-chave: coesão, gramática, palavras de conteúdo, palavras gramaticais, entidades, eventos, estados, atributos, referentes, flexão verbal e nominal, estrutura, hierarquia, constituinte sintático, unidade gramatical, núcleo, sintagma, oração, sentença.

O primeiro elemento importante da coesão textual é a própria gramática da língua. Lembre-se da definição de coesão textual: o modo como as palavras, expressões e frases de um texto se relacionam, se ligam, se conectam, formando um texto unificado do ponto de vista formal. Uma seqüência lingüística pode ser coesa em dois níveis diferentes: a) *dentro* da frase e b) *entre* as frases ou seqüências maiores de um texto. A gramática, então, atua como recurso fundamental de coesão textual no primeiro nível mencionado, dentro da frase. Nesta Unidade, vamos estudar alguns dos recursos gramaticais que contribuem para trazer coesão dentro da frase.

2.1 Palavras de conteúdo

A língua é formada por conceitos que são expressos por palavras. Por exemplo, “bola”, “forte”, “andar”, “calmamente” são palavras que representam conceitos. Quando uma palavra tem um conteúdo semântico bem definido, como essas palavras acima, nós podemos chamá-las de *palavras de conteúdo*.

O número de palavras de conteúdo de uma língua é enorme e em constante processo de crescimento. Por exemplo, quando nós queremos expressar um conceito que ainda não existe na nossa língua, podemos criar uma palavra combinando duas palavras já conhecidas: guarda + chuva = guarda-chuva (isto é, um objeto que guarda ou protege a pessoa contra a chuva). Se a composição for boa, as pessoas começam a utilizá-la cada vez mais, até essa combinação se consolidar na língua. Esse processo de formação de uma nova palavra a partir de palavras antigas é estudado no âmbito da morfologia e a consolidação da nova palavra no repertório de uma comunidade de fala está relacionada ao que Saussure chamava de convencionalidade da língua.

Outra maneira de ampliar o número de palavras de conteúdo é tomar uma palavra emprestada de outra língua. Por exemplo, a tecnologia do computador, em geral, é criada em países mais ricos e desenvolvidos como os Estados Unidos. Por isso, muitas palavras ligadas à informática vêm do inglês, a língua falada nos Estados Unidos. Assim, nós, no Brasil, tomamos emprestado uma série de palavras – como, por exemplo, “mouse”, “software”, “deletar”, etc – e passamos a utilizá-las em nossa língua sempre que precisamos conversar sobre informática. Esse processo de empréstimo, muito comum entre línguas que estão em contato, é estudado no âmbito da sociolingüística.

Ainda uma outra maneira de as palavras de conteúdo surgirem na língua é a metáfora, isto é, o processo por meio do qual um dado conceito é usado para representar um outro conceito. Por exemplo, quando usamos o termo “embarcar” no avião, estamos usando um conceito criado para se referir ao ato de subir em embarcações, ou navios. Com o desenvolvimento da tecnologia e a invenção de meios de transportes aéreos, contudo, o

termo passou a ser empregado não apenas para o ato de subir em embarcações, mas também em aviões, pela correspondência que podemos estabelecer entre as duas ações (nos dois casos, temos um meio de transporte que leva muitas pessoas de um lugar a outro, embora o navio o faça pelas águas e o avião o faça pelo ar). Esse processo de extensão do sentido das palavras, que faz com que uma palavra se torne polissêmica, é discutido no âmbito da semântica.

Há muitas outras formas de “criação” de palavras de conteúdo, ou itens lexicais, de uma língua. O importante, aqui, é ver que o repertório desses itens é muito grande em qualquer língua e que esse número está em constante expansão. Na verdade, as pessoas criam novas palavras de conteúdo de acordo com as necessidades impostas pela vida social, no âmbito pessoal, profissional, religioso, de entretenimento, entre outros. E é também essa necessidade imposta pela vida social que vai fazer uma palavra se tornar convencionalizada ou não.

Por exemplo, com a entrada dos surdos nos cursos de letras, surge a necessidade de alguns termos técnicos da lingüística emergirem na libras. Para isso, é possível que todos os processos acima descritos ocorram: alguns sinais novos sejam formados por composição de dois sinais antigos; outros sinais novos sejam formados por empréstimo do português na forma de digitalização; e ainda outros sinais novos sejam iguais a sinais da libras já existentes, porém com seu sentido técnico estendido a partir do sentido mais usual da palavra.

Contudo, apenas palavras de conteúdo não são suficientes para que possamos comunicar nossas experiências de uma maneira clara e complexa, como a vida social exige. Veja a história a seguir, composta apenas por palavras de conteúdo, para ver como o uso exclusivo dessas palavras torna difícil a comunicação.

(1) escorpião precisar atravessar rio falhar poder pedir sapo levar escorpião sapo responder ter medo fazer conhecer escorpião saber matar picada fim travessia escorpião responder evitar conhecer bem escorpião picar sapo morrer sapo escorpião afogar lógico forte sapo aceitar proposta imediatamente começar travessia meio rio escorpião morder sapo escorpião sapo afogar sapo assustado perguntar você fazer morrer escorpião responder saber natureza mudar difícil

É difícil compreender a história em toda a sua complexidade com clareza porque ela está composta apenas por palavras de conteúdo. Essas palavras são de vários tipos. Por exemplo, palavras como “atravessar”, “pedir”, “levar” são chamadas *verbos* e trazem, basicamente, conceitos relacionados a *eventos* (exemplo: correr, bater, quebrar, estudar, etc) ou *estados* (exemplo: ser, estar, parecer, etc). Outras palavras, como “escorpião”, “sapo”, “rio”, são chamadas *substantivos* e trazem, basicamente, conceitos relacionados a coisas ou entidades do mundo (exemplo, humanos, animais, objetos, etc). Outras palavras, como “óbvio”, “forte” e “assustado” são chamadas *adjetivos* e trazem conceitos relacionados a *atributos* ou *qualidades* das entidades. Por último, palavras como “bem” e “imediatamente” são chamadas de *advérbios* e trazem conceitos relacionados ao modo como um evento ou estado expresso pelo verbo foi realizado.

As palavras de conteúdo nos permitem acessar as informações centrais da história, mas simplesmente colocar uma informação ao lado da outra não nos mostra qual é a relação entre elas. Uma seqüência lingüística como em (1) é extremamente pobre em termos de coesão. Isso significa que o receptor do texto acaba tendo que preencher as lacunas de sentido, imaginando quais seriam as possíveis relações entre os conceitos, para fazer qualquer sentido unificado do texto.

2.2 Palavras gramaticais

Veja agora uma versão gramatical do texto acima, com todos os elementos coesivos presentes.

(2) **Um** escorpião precisava atravessar **um** rio, **mas não podia**. **Por isso**, pediu a **um** sapo **que o levasse**. **O** sapo esperto respondeu **que tinha** medo e **que não faria isso**. **Ele** conhecia bem **os** escorpiões e **sabia que o** escorpião **poderia** matá-lo antes do fim **da** travessia. **O** escorpião respondeu **que não faria isso por uma** razão óbvia: **se ele picasse o** sapo, **os dois** animais morreriam e **o** escorpião **se afogaria também**. **A** lógica **foi tão** forte **que o** sapo **aceitou o** pedido imediatamente e **iniciou a** travessia. **No** meio **do** lago **o** escorpião **mordeu o** sapo. **Quando os** dois estavam morrendo, **o** sapo **perguntou** assustado: **“Por que** você **fez isso? Você está** morrendo **também!”**. **O** escorpião **respondeu**: **“Eu sei, mas esta é a** minha natureza e eu **não posso** mudá-la”.

Olhando a versão correta do texto, podemos ver em destaque um outro grupo de palavras distinto das palavras de conteúdo: as *palavras gramaticais*. Esse outro grupo de palavras muitas vezes não possui um conteúdo semântico claro como as palavras de conteúdo. Muitas palavras gramaticais, no passado, eram palavras de conteúdo que foram se modificando e perdendo a clareza de seu conteúdo semântico, até se transformar em palavras gramaticais. (Por exemplo, você conhece o morfema *-ei*, que indica o futuro em verbos do português, como em “começarei, estudarei, viverei”. Você sabia que no passado, no latim, esse morfema era um verbo comum? O verbo no latim era ‘habere’, que se combinava com outros verbos para indicar a idéia de dever. Por exemplo, a expressão ‘cantare habeo’ no latim significava algo como ‘hei de cantar’ ou “devo cantar”. Com o passar do tempo, o verbo ‘habere’ começou a indicar a idéia de futuro, como em “cantare hei”, em que ‘habere’ aparece flexionado na 1ª pessoa do singular. A partir daí, “habere” foi ficando cada vez mais preso ao verbo, até virar um morfema que não tinha mais vida independente, como na palavra “cantarei”. Vemos então como uma palavra de conteúdo, como um verbo, foi se modificando até virar um item gramatical, como um morfema preso (cantare habeo > cantare hei > cantarei). Hoje, elas servem principalmente para estabelecermos relações entre as palavras de conteúdo, ou ainda para especificarmos o sentido das palavras de conteúdo.

Essas palavras gramaticais são necessárias para podermos expressar idéias complexas de maneira clara. Diferentemente das palavras de conteúdo, as palavras gramaticais são bem mais limitadas em número em uma dada língua. Além disso, o número de palavras gramaticais cresce de maneira muito mais lenta do que as palavras de conteúdo.

Vejam os alguns exemplos de palavras gramaticais e como elas modificam a relação que estabelecemos entre as palavras de conteúdo do português.

2.2.1 Preposições

As *preposições* expressam relações entre referentes. Por exemplo:

(3) **João dar bola menino (Os sinais, ‘*’ e ‘?’ são usados em discussões no campo da lingüística sobre gramática. O sinal ‘*’, antes da frase, significa que a frase não é gramatical; o sinal ‘?’ , antes da frase, significa que há dúvidas se a frase é gramatical ou não.)*

Basicamente, essa frase contém palavras de conteúdo. Vamos ver como as preposições podem estabelecer diferentes relações entre os conceitos expressos por essas palavras:

(4) *João jogou a bola para o menino.*

(5) *João jogou a bola sobre o menino.*

No exemplo (4), a preposição “para” estabelece uma relação específica entre o evento representado pelo verbo “jogar” e o referente de “o menino”. Sabemos que o menino teve uma bola jogada em sua direção e esperamos, pelo sentido da preposição, que o menino estivesse direcionado à bola, pronto para recebê-la. No exemplo (5), contudo, os conceitos “jogar” e “menino” apresentam uma relação diferente. Sabemos que o menino teve uma bola jogada sobre ele e sabemos que foi João quem jogou. Mas o sentido da preposição “sobre” nos faz esperar que João poderia não estar *direcionado* para o arremesso da bola, isto é, ele poderia não estar preparado para recebê-la. Essas diferentes expectativas se revelam quando ampliamos as frases (4) e (5) nas frases (6) e (7) abaixo:

(6) *João jogou a bola para o menino, mas a bola acabou batendo em cheio na cabeça dele.*

(7) *João jogou a bola sobre o menino e a bola acabou batendo em cheio na cabeça dele.*

O conectivo “mas”, no exemplo (6), mostra que a frase “a bola acabou batendo em cheio na cabeça dele” não era esperada. O que esperávamos era que o menino recebesse a bola de João. Já o conectivo “e”, no exemplo (7), mostra que a frase “a bola acabou batendo em cheio na cabeça dele” era sim esperada. A expectativa era a de que a bola jogada simplesmente iria cair “sobre” o menino.

Assim, podemos dizer que as frases (4) e (5) tratam dos mesmos conceitos, isto é, do mesmo evento (jogar) e dos mesmos referentes (João, bola, menino), mas as relações entre essas informações centrais são diferentes porque a preposição empregada em cada frase é diferente. No exemplo (4), a relação entre “jogar” e “menino” é de direcionalidade, que sugere um ponto de partida (saída das mãos do João) e um ponto de chegada (recepção da bola pelo menino). Já no exemplo (5), a relação entre “jogar” e “menino” dá destaque apenas à localização em que a bola foi jogada, tornando menos

esperado o fato de alguém estar nesse local voltado para recebê-la. As preposições são, portanto, um recurso de coesão do texto, pois estabelecem relações explícitas entre os elementos do texto em seu nível superficial, ou melhor, no nível formal, dando um sentido uno e específico para a seqüência lingüística onde aparecem.

2.2.2 Artigos

Os *artigos* permitem *determinar ou indeterminar* os referentes expressos no discurso. Para determinar ou indeterminar um referente, o uso do artigo é sempre feito com base em nossa avaliação sobre o conhecimento que o nosso interlocutor tem do mundo. Em outras palavras, o falante precisa sempre imaginar o conhecimento que o seu interlocutor tem para saber qual artigo utilizar. Vamos ver como isso acontece.

Imagine uma situação para as frases (8) e (9) abaixo em que dois colegas de classe estão sentados um ao lado do outro. Um deles pode se virar para o outro e dizer a frase (8), com artigo definido, ou a frase (9), com artigo indefinido.

- (8) *Por favor, você me empresta a caneta?*
 (9) *Por favor, você me empresta uma caneta?*

Qual é a diferença de sentido das frases? Primeiro, vamos imaginar que no contexto de fala existe apenas uma caneta, que está sendo usada pelo colega. Nesse caso, a frase (8), empregando “a caneta”, é bem apropriada. Os artigos definidos (o, a, os, as) funcionam na língua como uma instrução de que nosso interlocutor deve procurar um referente específico (determinado) em seu conhecimento de mundo. Como no evento de fala só existe uma caneta visível, o interlocutor vai saber que “a caneta” mencionada pelo falante se refere ao objeto específico que ele está segurando na mão.

Agora vamos imaginar que o falante use a frase (9). Nesse caso, o falante não especifica qual caneta ele quer emprestado; qualquer caneta serve. Por exemplo, o seu colega pode ter uma caneta guardada em algum lugar onde nenhum dos dois consegue ver, e ele poderia pegar essa outra caneta. O colega, ao ouvir “uma caneta”, vai saber que o falante deseja ter emprestado qualquer caneta que ele possa ter levado para a aula naquele dia e não especificamente a caneta que ele traz na mão. Essa indeterminação é resultado do uso de artigos indefinidos (um, uma, uns, umas), que funcionam na língua como uma instrução de que nosso interlocutor não precisa procurar um referente específico, isto é, de que o referente em questão é indeterminado.

Agora vamos imaginar um evento de fala um pouco diferente, em que existem várias canetas no estojo do colega em cima da mesa. Nesse caso, se o falante usar “a caneta”, como na frase (8), com o artigo definido, é bem possível que o seu colega pergunte: “Qual caneta você quer?”. Isso porque o artigo definido funciona como uma instrução de que estou falando de um referente específico e que o meu interlocutor sabe qual é esse referente. Mas nesse caso é impossível saber qual é o referente, pois existem várias canetas no contexto de fala. Ouvindo a instrução “a caneta”, o interlocutor vai procurar no contexto da fala qual é esse referente, mas encontra vários deles e não sabe qual é. Ele, então, se vê na necessidade de perguntar ao colega algo como: “qual caneta você quer?”, ou “pode ser esta caneta?”.

Nesse segundo contexto, o uso de “uma caneta”, na frase (9), parece mais apropriado. Isso porque o artigo indefinido (um, uma, uns, umas) funciona como uma instrução de que o interlocutor deve procurar um referente não-específico em seu conhecimento de mundo. Como no contexto de fala há vários referentes, então qualquer um deverá servir ao pedido do falante. Caso o falante queira uma caneta específica, ele deve usar uma frase mais elaborada, não apenas com o artigo definido, mas com algum outro elemento modificador, como por exemplo: “Me empresta *a* caneta *azul*, por favor?”, de modo que a cor ajude o receptor a entender de qual caneta ele está falando.

Agora vamos imaginar um terceiro evento de fala, em que o colega tem várias canetas no estojo em cima da mesa, mas segura uma caneta na mão. Nesse caso, se o colega ouvir uma expressão como “a caneta” em (8), ele certamente pensará que o falante quer a caneta que está em sua mão. Por que isso? Bom, já vimos que o artigo definido serve como uma instrução para que o interlocutor procure um referente específico em seu conhecimento de mundo. No contexto de fala, há vários desses referentes, mas um deles é mais saliente, chama mais a atenção (a caneta que está em sua mão). O referente mais saliente possivelmente será aquele a que o falante se refere ao usar a expressão “a caneta”. Já no caso de usar “uma caneta” nesse terceiro contexto, novamente, o colega saberá que o falante não está interessado em nenhuma caneta específica, e que qualquer uma, a que está em sua mão ou as outras que estão no estojo, servirão para atender ao pedido do falante.

Nessa discussão simplificada sobre o uso do artigo, vemos que esse uso está relacionado à situação da fala. Muitas vezes, contudo, os referentes do discurso não estão presentes na situação de fala, mas são construídos no próprio discurso elaborado até o momento. Vamos ver como os referentes podem ser construídos no discurso e como essa construção afeta o emprego de artigos com um exemplo adaptado de uma conversa espontânea, analisada pelo lingüista Wallace Chafe.²

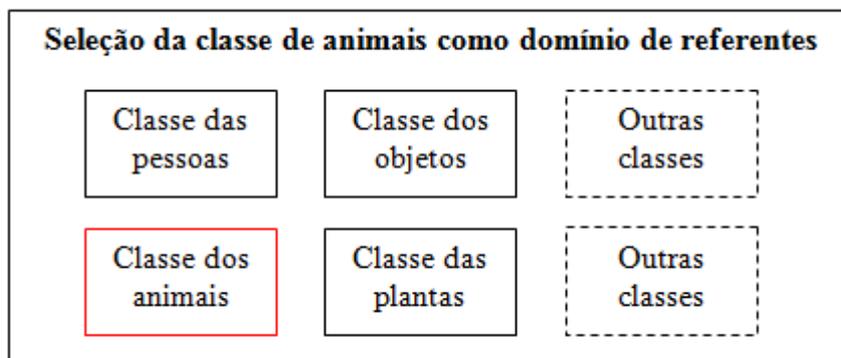
(10) – *Os animais já atacaram pessoas dentro de um carro?*

– *Bom, eu já ouvi falar de um elefante que sentou em cima de um fusca uma vez. As pessoas estavam no carro, apertando a buzina sem parar. E o elefante começou a andar na direção deles, mas eles conseguiram sair do fusca antes.*

Essa passagem é uma ótima ilustração do uso de artigos no discurso espontâneo. Vamos primeiro lembrar: os artigos definidos (o, a, os, as) funcionam como uma instrução para o interlocutor de que ele deve procurar um referente específico no seu conhecimento de mundo. Diferentemente, os artigos indefinidos (um, uma, uns, umas) funcionam como uma instrução de que um referente não especificado está sendo discutido.

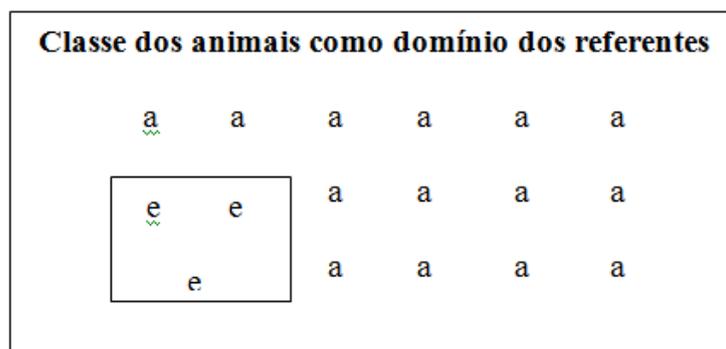
A princípio, o uso de “os animais” no começo da história parece ser equivocado, pois nem no discurso nem no contexto imediato podemos identificar um referente específico. Mas, na verdade, esse é um uso muito comum do artigo definido, em que o referente específico diz respeito a todo um grupo, ou classe, que vai servir como domínio de referentes no discurso em questão. Vejamos uma ilustração de como a expressão “os animais” seleciona uma classe de referentes no discurso.

² A discussão se encontra no trabalho de Wallace Chafe, “Discourse, consciousness and time”.



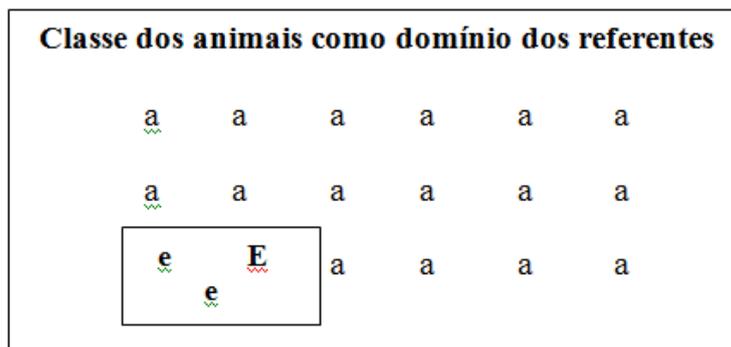
As outras classes excluídas pelo artigo definido “os” poderiam se referir a praticamente qualquer referente, como a classe das pessoas, das plantas, dos objetos, que aparecem como exemplo na figura. Pensando mais especificamente no assunto em questão, as classes poderiam se referir a qualquer referente capaz de atacar pessoas num carro. Por exemplo, poderiam se referir a “Os alienígenas”, “Os torcedores enfurecidos”, “os homens-bomba”, entre outras classes. O falante, contudo, quer saber sobre a classe dos “animais”, e ao empregar o artigo definido “os”, ele instrui o seu interlocutor para que ele identifique especificamente a classe dos animais como um dos domínios de referentes na conversa em questão.

Após definir a classe relevante para a sua história, o falante então introduz um novo elemento dentro do domínio dos animais. O novo elemento é “*um* elefante”, que aparece com o artigo indefinido. Embora o contador da história tenha um elefante específico em mente, ele sabe que o seu interlocutor não conhece a história. Se o falante usasse “*o* elefante”, isso significaria que o seu interlocutor deveria saber de qual elefante ele estaria falando. Mas o interlocutor não sabe. Se o falante dissesse “eu ouvi falar do elefante que sentou em cima de um fusca”, o interlocutor poderia muito bem perguntar: “Mas qual elefante? Eu não conheço nenhum elefante que sentou num fusca”. O uso do artigo indefinido, portanto, é muito usado para introduzir um referente novo no discurso, isto é, um referente que sabemos ser desconhecido pelo nosso interlocutor. Em resumo, como mostra a figura abaixo (em que ‘a’ se refere a animais não específicos; e ‘e’ se refere a elefantes não específicos), ao empregar a expressão “um elefante”, dentro do contexto da “classe dos animais”, o falante destaca o referente de um elefante, sem especificá-lo.

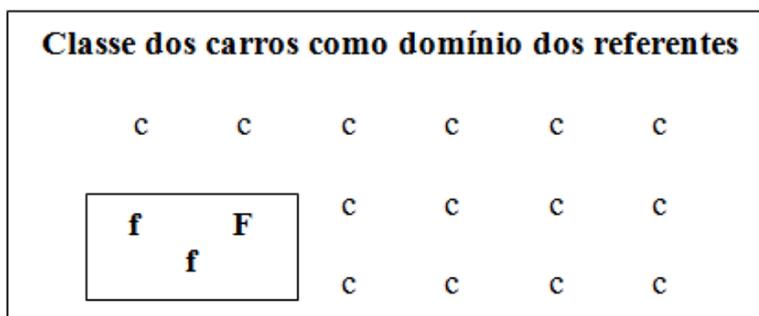


Na terceira vez que aparece referência a um animal na história, vemos então que o falante usa o artigo definido, com a expressão “o elefante”. Tendo em vista que ele já introduziu o novo referente, especificando-o como sendo um elefante que se sentou num

fusca, o interlocutor agora já é capaz de identificar o referente. O falante pode, então, usar o artigo definido porque o seu interlocutor será capaz de identificar o referente específico, que nesse caso foi construído no próprio discurso. Na figura abaixo, vemos então como o artigo definido seleciona um elefante específico, dentre outros possíveis elefantes e dentre outros possíveis animais ('E' se refere ao elefante específico que se sentou sobre o fusca; 'e' se refere a outros elefantes não específicos; e 'a' se refere a outros animais não específicos).



Se nós prestarmos atenção nos outros referentes da história, vemos que o uso do artigo segue a mesma lógica. Na primeira frase, o falante introduz um referente novo (carro) que é desconhecido pelo interlocutor e que, portanto, seu interlocutor não é capaz de identificar. Por isso, ele usa o artigo indefinido, com a expressão “*um* carro”. Em seguida, o falante introduz um novo referente desconhecido (fusca), que o interlocutor mais uma vez não é capaz de identificar. Por isso, novamente, o artigo indefinido é preferido na expressão “*um* fusca”. Somente após mencionar o fusca pela primeira vez, como o carro sobre o qual o elefante sentou, é que o falante usa o artigo definido na expressão “*o* fusca”. O processo de definição do referente específico pode ser visto na figura abaixo (em que ‘c’ se refere a carros não específicos; ‘f’ se refere a fuscas não específicos; e ‘F’ se refere a um fusca específico).



Um último elemento interessante de notar é o uso do artigo definido em “a buzina”. Por que o falante usou o artigo definido, se nenhuma referência anterior à buzina foi feita na história contada até então? Nesse caso, o falante já havia introduzido o referente “carro” no discurso. Pelo nosso conhecimento de mundo, sabemos que todo carro possui uma buzina. Por isso, mesmo sem mencionar buzina anteriormente no discurso, o interlocutor era perfeitamente capaz de identificar o referente específico de “a buzina”, como sendo a única “buzina” que havia no contexto da conversa. Nesse caso, podemos ver a relação íntima que a coesão tem com a coerência, uma vez que a relação entre buzina e carro não estava explícita, mas foi estabelecida pelo receptor do texto por meio de um processo de inferência.

Nessa discussão, contudo, vemos que o artigo não pode ser entendido como um recurso gramatical que contribui para a coesão apenas no nível da frase. No exemplo da conversa espontânea acima, esse recurso se mostra intimamente ligado também à coesão entre frases e entre seqüências maiores do discurso – que será o nosso foco de discussão na Unidade III.

2.2.3 Flexões verbais e nominais

Até agora temos falado de palavras de conteúdo e palavras gramaticais. Contudo, nem sempre os elementos que têm a função específica de estabelecer relações entre as palavras de conteúdo são, de fato, palavras independentes; muitas vezes esses elementos gramaticais são *morfemas presos*. (Lembre-se que existem morfemas livres e morfemas presos. Morfemas livres são aqueles que aparecem sozinhos, de maneira independente na frase. O morfema “perto” é um exemplo de um morfema livre que coincide com o conceito de palavra. Em outros casos, as palavras podem ser quebradas em mais de um morfema, podendo haver nelas morfemas presos, sem vida independente. Na palavra “neto”, o morfema “-o”, que indica gênero masculino, é um exemplo de um morfema preso, que não pode aparecer sozinho na frase) Vamos ver como alguns morfemas gramaticais ajudam a estabelecer relações entre as palavras de conteúdo do texto:

(11) **Momento chegar marido mulher assustad- gritar.*

Essa frase, formada quase exclusivamente por palavras de conteúdo, não deixa claras as relações entre os conceitos. A ausência de flexões não nos permite dizer se quem chegou foi o homem, a mulher, ou os dois; se quem estava assustado era o homem, a mulher, ou os dois; se quem gritou foi o homem, a mulher, ou os dois. Não sabemos também a relação temporal entre os eventos de chegar e de gritar. Para estabelecermos relações explícitas entre as palavras de conteúdo do texto, precisamos usar um grupo de morfemas que irão *flexionar* o verbo e os nomes/substantivos. Veja o exemplo abaixo:

(12) *Naquele momento, chegaram o marido e a mulher assustados, gritando.*

(13) *Naquele momento, chegou o marido e a mulher, assustada, gritou.*

Nos exemplos acima vemos três tipos de flexão. A *flexão verbal* é um morfema que está preso ao verbo (nos exemplos, *-am*, *-ndo* e *-ou*) e que traz informações de número-e-pessoa e de tempo-modo-e-aspecto dos eventos “chegar” e “gritar”. Os outros dois tipos de flexão são *flexões nominais*: a *flexão de número* (-s) indica se o referente é plural,

enquanto a *flexão de gênero* (-a, -o) indica se o referente é feminino ou masculino. Com essas flexões, então, podemos estabelecer relações explícitas entre as palavras de conteúdo da frase.

Na frase (12), sabemos que não foi só o marido que chegou, mas também a mulher. Nós sabemos isso porque a flexão *-am* indica que o evento de “chegar” refere-se a mais de uma pessoa. Diferentemente, na frase (13), sabemos que foi o marido que chegou no local e que a mulher já estava lá. Sabemos isso porque a flexão *-ou* indica que o evento de “chegar” refere-se a uma única pessoa e o “marido” é o referente que está mais próximo do verbo. Nas duas frases, sabemos ainda que o evento “chegar” aconteceu num momento do passado, pois tanto *-am* quanto *-ou* referem-se ao passado.

Novamente na frase (12), sabemos que tanto a mulher quanto o marido estavam assustados. Isso porque o morfema *-s* indica que o adjetivo “assustad-” refere-se a mais de uma pessoa, e o morfema *-o* indica que pelo menos uma dessas pessoas é do sexo masculino. Já na frase (13), sabemos que apenas a mulher estava assustada, não o marido, por causa do morfema *-a*, que liga o atributo “assustad-” a um referente especificamente do sexo feminino. Além disso, a ausência do morfema *-s* indica que o atributo “assustad-” refere-se a apenas uma pessoa, pois o plural é sempre marcado com o morfema *-s*.

Por fim, na frase (12), nós sabemos que os dois, o marido e a mulher, chegaram ao local gritando, isto é, eles gritavam ao mesmo tempo em que chegavam no local. Essa relação temporal entre o evento de “gritar” e o evento de “chegar” é dada pelo morfema *-ndo*, que retrata o evento de “gritar” como um processo, uma ação que não chegou ao fim. Já na frase (13), sabemos que foi apenas a mulher que gritou, pois a flexão *-ou* indica que foi apenas uma pessoa que realizou o evento “gritar” e o referente “mulher” é o que está mais próximo do verbo. Além disso, pela ordem dos verbos na frase, sabemos que o evento de “chegar” acontece temporalmente antes do evento de “gritar”.

Vemos, então, que as flexões nominais e verbais, que fazem parte da gramática da língua, também contribuem para a coesão do texto. Elas explicitam as relações que existem entre as palavras de conteúdo de um texto, principalmente relacionando verbos e adjetivos aos substantivos. Além disso, as palavras gramaticais especificam ainda mais as informações centrais expressas pelas palavras de conteúdo, como por exemplo, mostrando o tempo do evento expresso por um verbo e se esse evento é expresso de maneira acabada (aspecto perfectivo, como em *andou*) ou como um processo (aspecto imperfectivo, como em *andava*).

2.2.4 Constituintes sintáticos

Outros elementos gramaticais da língua que são importantes para a coesão do texto são os *constituintes sintáticos*, também chamados de *unidades gramaticais*. Veja o exemplo abaixo:

(14) **homem bengala lado moça cair escada*

A frase (14) omite elementos gramaticais cruciais para a coesão do texto, como as preposições, os artigos, as flexões verbais e nominais. Isso faz com que o sentido da frase não seja claro. Não sabemos ao certo quem caiu na escada. Pela proximidade do verbo com o substantivo “moça”, parece que foi ela quem caiu.

(15) *O homem de bengala ao lado da moça caiu na escada.*

(16) *O homem de bengala ao lado da moça caiu na escada porque se distraiu.*

Colocando todos os elementos gramaticais na frase, como em (15), a relação entre as palavras se torna explícita e o sentido fica claro. Quem caiu não foi a moça, mas sim o homem. Para entender esse sentido, contudo, não basta conhecer as palavras gramaticais da frase; é necessário também conhecer os constituintes sintáticos da língua portuguesa. Esse conhecimento é necessário porque as relações entre as palavras de um texto não são estabelecidas de maneira apenas linear, mas também hierarquicamente.

Dizer que a relação entre as palavras do texto é hierárquica significa dizer que existe uma relação de dependência entre os elementos de uma frase, alguns elementos sendo mais importantes e centrais e outros elementos sendo mais dependentes e periféricos. Por isso, a seqüência linear do texto muitas vezes é enganadora. É comum que surdos adquirindo o português façam uma leitura seqüencial do texto e acabem cometendo erros de interpretação. Eles pensam, por exemplo, que no caso da frase (15) quem caiu na escada foi a “moça”, e não o “homem”, porque o verbo “cair” está ao lado de “mulher”. Para entender que foi o “homem” que caiu na escada, e não a “mulher” é necessário conhecer os *constituintes sintáticos* (o sintagma, a oração, e o período/sentença) e suas relações de dependência.

Veja os exemplos abaixo:

(16) O **homem forte**

(17) **de terno**

(18) [**perdeu** [o chapéu]].

(19) [O homem forte de terno] [**perdeu o chapéu**].

(20) [**O homem forte de terno perdeu o chapéu**] porque [se distraiu].

Constituintes sintáticos são padrões de agrupamento de palavras como os que aparecem de (16) a (20). As frases (16) a (18) são exemplos de *sintagmas*. Os sintagmas são de vários tipos – *sintagma nominal*, *sintagma verbal* e *sintagma preposicional* – dependendo de qual é o seu núcleo, isto é, dependendo de qual é o elemento mais importante do sintagma. No exemplo (16) temos um sintagma nominal, porque o núcleo é um nome, ou substantivo (homem); no exemplo (17) temos um sintagma preposicional, porque o núcleo é a preposição (de); e no exemplo (18) temos um sintagma verbal, porque o núcleo é um verbo (perdeu).

Se prestarmos atenção, veremos no exemplo (18) que um sintagma pode se combinar com outro para formar um constituinte maior. Por exemplo, “o chapéu” é um sintagma nominal, bem parecido com o do exemplo (16), mas no exemplo (18) ele se combina com um verbo para formar o sintagma verbal “perdeu o chapéu”. Outro exemplo em que um constituinte se combina com outro para formar um constituinte maior aparece em (19). Nessa frase, temos uma *oração*, que apresenta a combinação de um sintagma verbal (o predicado) com um sintagma nominal (o sujeito). Por último, na frase (20) temos um constituinte ainda maior, a sentença, que apresenta duas orações ligadas por

um conectivo (porque). Desse modo, vemos que os constituintes sintáticos maiores sempre podem ser quebrados em constituintes sintáticos menores. As sentenças se quebram em orações; as orações se quebram em sintagmas; e alguns sintagmas complexos podem se quebrar em sintagmas simples.

Conhecer os constituintes sintáticos (ou unidades gramaticais) de uma língua é importante porque aprendemos que as informações de um texto se relacionam em blocos, e não por palavras isoladas. Por exemplo, em (19) o sintagma preposicional “de terno” se relaciona com o bloco “O homem forte” como um todo, modificando-o. O predicado “perdeu o chapéu”, se relaciona com o bloco maior “O homem forte de terno” como um todo, que é o sujeito da frase. Por último, a oração subordinada “porque se distraiu” se relaciona com a oração anterior como um todo, “O homem forte de terno perdeu o chapéu”.

Vamos, então, voltar à análise da frase (15), “O homem de bengala ao lado da moça caiu na escada”, que iniciou nossa discussão. Nessa frase, podemos fazer a seguinte análise:

- 1 sintagma nominal (cujo núcleo, em negrito, é um nome/substantivo):

O **homem** de bengala ao lado da moça

- 3 sintagmas preposicionais (cujos núcleos, em negrito, são preposições):

de [bengala]

ao lado da [moça]

na [escada]

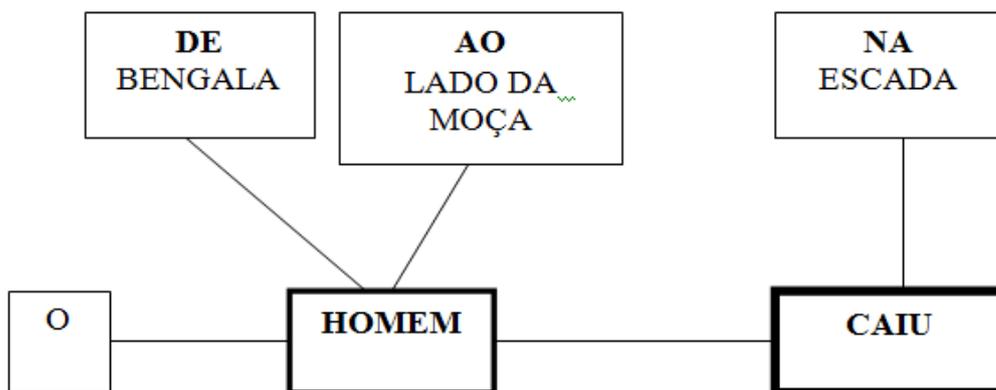
- 1 sintagma verbal (cujo núcleo, em negrito, é um verbo):

caiu [na escada]

- 1 oração (cujo núcleo, em negrito, é o predicado verbal)

[O homem de bengala ao lado da moça] **caiu na escada**

Essa análise poderia ser representada esquematicamente da seguinte maneira:



Na frase (16), “O homem de bengala ao lado da moça caiu na escada porque se distraiu”, além dos sintagmas e da oração acima mencionados, temos também:

- outro sintagma verbal (cujo núcleo, em negrito, é o verbo)

se **distraiu**.

- 1 sentença (cujo núcleo, em negrito, é a oração principal)

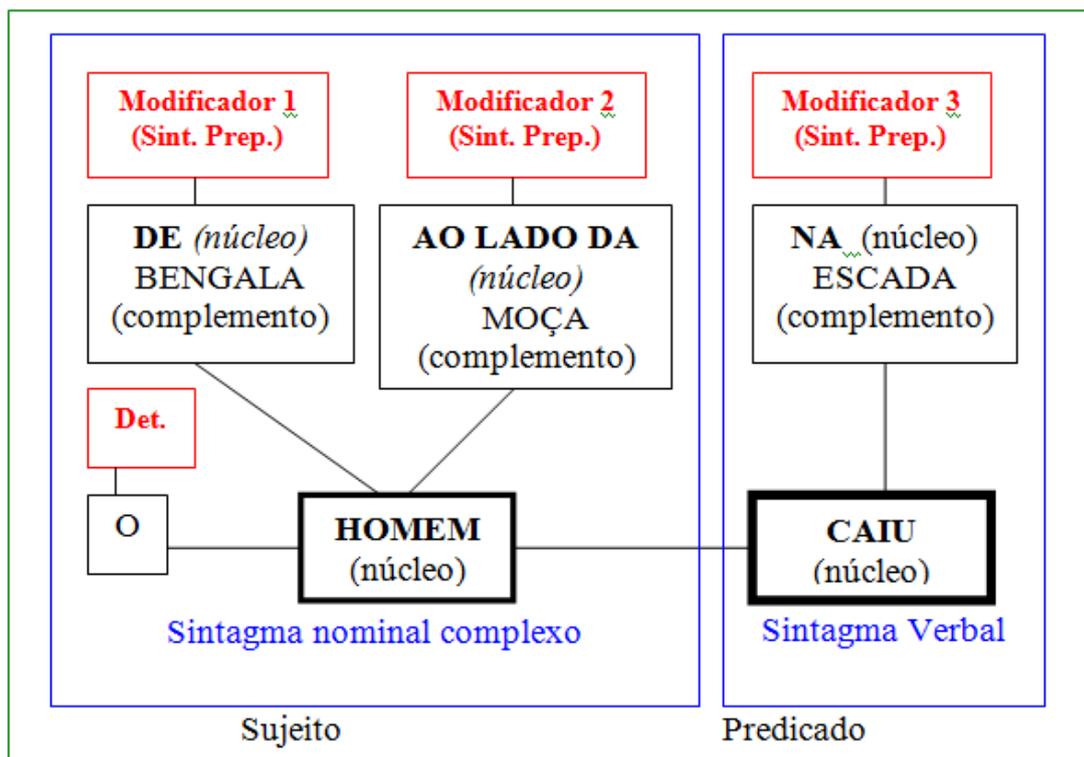
O homem de bengala ao lado da moça caiu na escada [porque se distraiu].

Retomando a discussão inicial, como é que o conhecimento dos constituintes sintáticos nos permite saber que foi o homem que caiu e não a mulher? Façamos uma análise parcial dessa frase, focalizando o que mais nos interessa no momento, para entendermos melhor essa questão.

A primeira palavra da frase é o artigo “o”. Os artigos são elementos dependentes nomes/substantivos e não podem aparecer sozinhos na frase. Quando nos deparamos com o artigo, então, sabemos que um sintagma nominal começou a ser construído mas ainda não foi terminado. Sabemos que um sintagma nominal precisa de um núcleo e, então, esperamos por um nome/substantivo para preencher esse papel de núcleo; um substantivo aparece logo em seguida, com a palavra “homem”. A princípio, o sintagma nominal poderia estar completo com “o homem”, pois um sintagma é a combinação de um elemento nuclear com pelo menos um elemento dependente (no caso, o artigo “o”).

Contudo, após a palavra “homem”, nos deparamos com a preposição “de”. Sabemos, então, que um sintagma preposicional começou a ser construído para fazer alguma modificação/especificação da expressão “o homem”. Sabemos, ainda, que um sintagma preposicional envolve um núcleo, papel preenchido pela preposição, e um complemento da preposição, papel preenchido por um substantivo. Encontramos esse substantivo logo em seguida, com a palavra “bengala”. A princípio, mais uma vez, o sintagma nominal estaria completo com “O homem de bengala”, mas logo em seguida nos deparamos com outra preposição complexa (ou locação preposicional), “ao lado de”, indicando o início de um segundo sintagma preposicional. Novamente, para o novo sintagma preposicional, sabemos que a preposição (núcleo) desse sintagma deve estar acompanhada de um substantivo que será o seu complemento, e mais uma vez encontramos esse substantivo logo em seguida, com o sintagma nominal “a moça”.

Como podemos perceber, nós começamos a frase com um constituinte simples (O homem) que foi sendo incrementado por 2 sintagmas preposicionais (de bengala + ao lado da moça) até se tornar um sintagma nominal complexo (O homem de bengala ao lado da moça). Após esse longo sintagma, quando encontramos o verbo “caiu”, sabemos que agora não estamos mais nos limites do sintagma, mas já entramos no domínio da oração. Associando o verbo ao sintagma nominal complexo como um todo, descobrimos que o verbo “caiu” refere-se ao seu núcleo principal, “o homem”, modificado por dois sintagmas preposicionais: “de bengala” e “ao lado da moça”. Assim, o conhecimento da estrutura e função dos constituintes sintáticos nos permite ir além da sequencialidade das palavras e estabelecer relações hierárquicas entre os elementos da oração, o que é fundamental para o estabelecimento da coesão textual. Veja o esquema:



2.3 Um exemplo concreto no português

Vamos rever, então, o que foi visto até agora. Estamos estudando a coesão dos textos, que diz respeito ao modo como os elementos do texto no nível formal (as palavras, expressões e frases) se relacionam entre si, formando um todo coeso. Nesta Unidade, vimos que o primeiro recurso importante para a coesão é a própria gramática da língua. Entre os elementos que constituem a gramática da língua, analisamos as preposições, os artigos, as flexões verbais e nominais, e os constituintes sintáticos (ou unidades gramaticais). Há outros recursos gramaticais importantes na língua, mas esses elementos estudados bastam para ilustrar o ponto desta Unidade: o uso e o conhecimento adequados da gramática de uma língua contribuem de forma crucial para a construção da coesão textual. Sem essa coesão, o receptor do texto não sabe como relacionar as palavras de conteúdo e como chegar a um sentido unificado do texto.

Vimos que quando tiramos os recursos gramaticais da frase, a relação entre as palavras de conteúdo fica muito vaga e ambígua. Sem os recursos gramaticais, podemos estabelecer várias relações entre as palavras e os possíveis sentidos da frase se multiplicam, podem entrar em conflito uns com os outros. Isso não torna a comunicação impossível, mas torna muito difícil expressar idéias complexas de maneira clara. Já quando usamos elementos gramaticais adequadamente – como, por exemplo, preposições, artigos, flexões nominais e verbais e constituintes sintáticos –, criamos conexões explícitas, no nível formal do texto, entre as informações centrais expressas pelas palavras de conteúdo. Com isso, conseguimos entender mais claramente como essas informações centrais se ligam, se relacionam, se conectam umas às outras.

Nos exemplos usados acima, criados para discutir o papel da gramática na construção da coesão, nós vimos que quando apagamos os recursos gramaticais da frase, o texto perde em coesão. Contudo, é muito raro ver qualquer pessoa usando a língua dessa maneira. (*Exceto, talvez, o uso de pidgins, que, como discutido no âmbito da sociolinguística, pode ser considerado como uma forma de comunicação agramatical, que surge em situações emergenciais para atender a propósitos muito específicos*). Em geral, o que observamos é que pessoas que não conhecem a gramática de uma língua – por exemplo, por serem falantes de outra língua – utilizam os recursos gramaticais de maneira errada. O uso equivocado desses elementos deixa a falta de coesão muito evidente no texto e dificulta a sua compreensão.

Veja o exemplo da frase (21) abaixo, retirada de uma redação de um aluno surdo:

(21) * *Três lados esquerdo um homem os olhos de relógio.*

(22) * *Três lado esquerda homem olho relógio.*

Sem olhar para a figura, é difícil entender com exatidão o que está sendo dito na frase (21) por causa do problema de coesão gramatical que o texto apresenta. Nesse caso, a falta de coesão não ocorre pela ausência de elementos gramaticais – como na frase (22), inventada aqui a título de ilustração – mas pelo emprego equivocado de elementos de coesão. Observando a figura que o aluno procurou representar (*ver hipermídia no AVEA*), vamos então analisar a frase (21) e ver como poderíamos corrigir a sua gramática, tornando seu sentido claro e unificado.

Vários elementos coesivos que estão na gramática da língua portuguesa eram desconhecidos pelo aluno surdo que redigiu a frase (21). O primeiro aspecto que ele desconhecia é a estrutura da frase em português, isto é, as unidades gramaticais ou constituintes sintáticos dessa língua. O aluno construiu uma oração que deveria representar um evento (olhar), como mostra a figura, mas ele não utilizou nenhum verbo. O primeiro passo, então, para corrigir essa oração, seria substituir o sintagma nominal “os olhos” por um sintagma verbal, com uma expressão verbal indicadora de um evento.

(23)* *Três lados esquerdo um homem olhava de relógio.*

Colocar um verbo na oração já melhora muito a sua interpretação, porque a ação do verbo nos permite relacionar os dois referentes ligados ao evento de “olhar”. Essa relação é fortalecida pela flexão verbal *-va*, que indica o número-e-pessoa (3ª pessoa-singular, isto é, o “homem”) e tempo-e-aspecto (passado-imperfectivo) do verbo. Os referentes relacionados pelo verbo, portanto, são o “homem” e o “relógio”. Apesar disso, outros elementos precisam ser corrigidos. A preposição “de”, ligada a relógio, é inadequada. Quando usamos o verbo “olhar”, podemos colocar o complemento diretamente (“olhava o relógio”) ou então enfatizar a direção do olhar usando a preposição ligada à noção de direção (“olhava para o relógio”). Assim, a frase poderia ser mais uma vez reescrita, como em (24):

(24)* *Três lados esquerdo um homem olhava (para) o relógio.*

Um outro recurso introduzido em (24) foi o artigo definido para determinar o referente de “relógio”. Aqui, o uso do artigo parece muito com o que vimos no caso da “buzina” do carro, no item 2.2.2. Pelo nosso conhecimento de mundo, sabemos que muitas pessoas utilizam relógios e, quando isso acontece, elas têm apenas um relógio no pulso, ou, em alguns poucos casos, no bolso. Ao dizermos que o homem olhou para “o relógio”, o leitor certamente assumirá que o referente específico é aquele que o homem traz junto ao seu corpo. Se substituíssemos o artigo definido “o” pelo indefinido “um”, a interpretação da frase mudaria. Saberíamos que o homem olhou um relógio não específico, que poderia estar no seu próprio pulso, mas também no de outra pessoa da fila, ou pendurado na parede de uma padaria, etc. Poderia, de fato, ser qualquer relógio.

A outra informação que o aluno surdo queria passar estava relacionada à posição do homem na fila do orelhão. Para isso, ele incluiu as palavras “três”, “lado” e “esquerdo”, mas sem relacionar essas palavras com o núcleo do sintagma nominal “um homem”. Para indicar a localização espacial do homem, no português, ele poderia utilizar uma preposição como “a”, por exemplo, bastante utilizada para indicar relações espaciais (como nos exemplos “ao lado”, “à direita”, “à esquerda”, “a cinco metros de distância”, etc). Vamos especificar a descrição do homem, então, conectando dois sintagmas preposicionais ao referente “homem”:

(25) Ao lado, à esquerda, um homem olhava (para) o relógio.

A frase agora já está gramaticalmente perfeita no português. Mas ainda falta a informação de que o homem era o terceiro da fila, que o aluno tentou representar com a palavra “três”. Essa informação adicional poderia ser expressa de diferentes maneiras. Uma delas seria substituir o sintagma nominal “um homem” por um outro sintagma nominal que especifique melhor a qual homem o aluno se referia. Isso pode ser feito trocando o artigo “um” pelo artigo determinado “o”, e adicionando outras especificações ao referente “homem” por meio de um numeral, “terceiro” e de um outro sintagma preposicional, “da fila”.

(26) Ao lado, à esquerda, o terceiro homem da fila olhava (para) o relógio.

Vemos, portanto, que o conhecimento dos recursos gramaticais, que envolve entre outras coisas o conhecimento das preposições, artigos, flexões verbais e nominais e constituintes sintáticos, contribui de maneira essencial para construir relações, conexões, laços explícitos entre as palavras e expressões do texto. O resultado é a emergência de um sentido unificado muito importante para o sucesso da comunicação.

Unidade 3: A coesão fora da frase

Conceitos-chave: recorrência total, recorrência parcial, classes de palavras, derivação, paralelismo, paráfrase, pró-formas, anáfora, catáfora, pronomes, elipse, conectivos.

Como vimos na Unidade II, podemos entender a gramática como sendo o conjunto de recursos da língua que nos permitem estruturar a informação lingüística dentro do nível da frase. Os itens gramaticais (como os artigos, preposições e morfemas flexionais) e os constituintes sintáticos (como sintagmas, orações e sentenças) permitem o estabelecimento de relações explícitas entre as palavras de conteúdo no nível formal do texto – a chamada coesão dentro da frase.

Contudo, sabemos que os textos em geral são maiores do que uma única frase, se estendendo muitas vezes por dezenas ou centenas de frases. Se, dentro do nível da frase, a coesão é construída pelo uso dos recursos gramaticais da língua, além do nível da frase, isto é, entre trechos mais longos de discurso, a coesão é construída em grande parte através da reutilização, modificação e compactação de elementos lingüísticos usados anteriormente no discurso.

Os mecanismos utilizados para construção da coesão em seqüências maiores de discurso não são tão obrigatórios quanto os mecanismos usados dentro da frase. Quando deixamos de utilizar os elementos gramaticais, por exemplo, isso é muito desorientador para o receptor do texto e dificulta muito o seu entendimento. Mas quando estamos falando do nível da coesão entre frases, é preciso lembrar a coesão irá interagir com outros fatores, sendo mais necessária em alguns casos do que em outros (*Lembre-se do exemplo da placa de trânsito, em que o texto era pouco explícito e coesivo, mas mesmo assim bastante eficaz dentro daquela situação específica*). Mas quais seriam os recursos de coesão que constroem conexões entre uma frase e outra, ou entre um trecho de discurso e outro?

Nesta Unidade III, iremos estudar alguns desses recursos. São eles a recorrência total e a recorrência parcial, o paralelismo, a paráfrase, as pró-formas, a elipse e os conectivos.³

3.1 *Recorrência total*

Um primeiro recurso de coesão muito comum é a *recorrência*, que envolve a repetição de um som, palavra, expressão ou frase em um dado texto. Por exemplo, na poesia “Natureza”, de Nelson Pimenta, é possível identificar a recorrência da configuração de mão em “V” no refrão da poesia, no qual três palavras seguidas apresentam a mesma configuração de mão.

Esse seria um exemplo de recorrência no nível fonético da libras. Nas línguas orais, a recorrência no nível fonético se reflete na repetição de algum som ao longo da frase (aliteração), um recurso também usado com frequência na construção de poesias. O objetivo desse tipo de recorrência é principalmente estético, isto é, o de trazer um efeito

³ Esta Unidade, assim como a Unidade I, foi baseada no trabalho de Beaugrande e Dressler.

agradável aos ouvidos – no caso das línguas orais –, ou aos olhos – no caso das línguas de sinais. Um exemplo clássico do português é a aliteração do som ‘v’ no poema simbolista “Violões que choram”, de Cruz e Souza (*Lembre-se, em seus estudos de literatura, que o simbolismo era uma corrente literária muito preocupada com a forma de suas obras; diferentemente, por exemplo, do Romantismo, cuja ênfase estava na abordagem de conteúdos marcantes, tais como a exaltação da inocência, da nação, da natureza, etc*).

(1) *Vozes veladas, veludosas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas...*

Embora a recorrência possa ocorrer no nível abaixo do da palavra, vamos nos concentrar aqui na recorrência de itens lexicais (palavras) ou expressões (grupos de palavras). A recorrência em um texto é chamada de *recorrência total* quando um item lexical ou uma expressão forem repetidos da maneira exatamente igual à primeira ocorrência. A perda no grau de informação do texto que essa recorrência acarreta deve ser compensada por algum efeito de sentido que o autor busca trazer com o uso desse recurso.

Veja, por exemplo, o trecho abaixo extraído de um discurso político:

(2) **A verdade** é uma arma da democracia. Nesta campanha presidencial, como em toda minha vida, eu vou dizer sempre **a verdade**. Nós vamos levar **a verdade** a todos os cantos do Brasil, todas as regiões, todos os setores.
(Candidato à presidência, Brasil, 2006)

Nesse trecho, podemos observar por três vezes a recorrência total da expressão “a verdade”. A repetição dessa expressão faz com que o texto tenha o seu grau de informação mais reduzido, pois a informação expressa em “a verdade” já é conhecida quando ela é retomada nas duas frases seguintes. Pensando nos princípios reguladores do texto, discutidos na Unidade I, podemos notar que o texto não é muito eficiente, uma vez que o autor opta por re-utilizar recursos com os quais já trabalhou.

Apesar disso, podemos interpretar que a recorrência da expressão “a verdade” tem um papel muito importante na situação em que candidatos fazem discursos políticos. Enfatizar a idéia de “verdade” nessa situação nunca é demais. Nós sabemos que a política é um meio em que a corrupção tem uma das suas manifestações mais fortes. O público, de maneira geral, mantém uma imagem muito ruim dos políticos, considerando-os pessoas corruptas e mentirosas. O candidato, sabendo disso, produz o seu texto de maneira a tentar modificar essa visão popular, isto é, tentando associar suas palavras à idéia de “verdade”. Assim, o texto perde em eficiência (a quantidade de recursos usados é maior) mas ganha em eficácia retórica (a idéia de “verdade” ganha destaque por ser fundamental na situação de candidatura a um cargo político). (*Retórica é um conjunto de técnicas usadas para a produção de um discurso bem articulado, eloqüente e bem argumentado.*)

Uma das maiores motivações para a recorrência, contudo, não é retórica, mas cognitiva. Essa motivação está relacionada às restrições de nossa memória e de nossa capacidade de processamento de informação. Como veremos na Unidade IV, o texto oral, por ser realizado em tempo real, restringe demais o tempo de planejamento dos textos pelos produtores e o tempo de processamento do texto pelos receptores. Além disso, as

palavras são evanescentes e desaparecem de nosso campo visual (no caso das línguas de sinais) ou auditivo (no caso das línguas orais) tão logo nós a enunciamos.

Assim, a recorrência é um recurso coesivo muito utilizado nos textos orais. O fato de a mesma expressão recorrer permite que o produtor articule melhor a sua fala, evitando hesitações e reformulações. Ao mesmo tempo, permite que o receptor acompanhe o que está sendo dito com maior facilidade. Isso acontece porque, diante das recorrências, é mais fácil o trabalho do receptor de estabelecer ligações entre o que está sendo falado agora e o que já foi falado anteriormente. Os políticos, conhecedores profundos da retórica, sabem utilizar muito bem esses recursos para que o seu discurso seja mais bem recebido pelo público.

Em outros casos, a recorrência pode ser explorada como uma espécie de recurso gramatical, como podemos ver na passagem abaixo:

(3) **Pensou, pensou e, na hora que iam fechar o caixão, ele deu o grito de “péra aí”.**
(Stanislaw Ponte Preta, “A vontade do falecido”)

Na passagem, observamos a recorrência total, por duas vezes, do item lexical “pensou”. Neste caso, fica claro que não é a ênfase da idéia de “pensar” que está sendo comunicada pela recorrência. Diferentemente, aqui a recorrência parece trazer uma idéia de continuidade da ação, como se a pessoa tivesse ficado pensando por alguns instantes. Você percebeu que, na libras, a idéia de continuidade da ação de um verbo pode ser expressa utilizando esse mesmo tipo de recurso? Se dissermos em libras, MADRUGADA EL@ ESTUDAR ESTUDAR ESTUDAR, uma possível tradução para o português seria “Ele ficou estudando toda a madrugada”. Mesmo assim, é interessante notar que, como o exemplo (3) revela, o português também possui um recurso similar ao da libras para veicular essa idéia de continuidade, de modo que essa mesma frase poderia também ser traduzida como: “De madrugada, ele estudou, estudou, estudou”. *(No português, contudo, esse recurso gramatical está mais restrito aos textos orais, uma vez que a escrita tende a privilegiar o princípio da eficiência e a diminuição de recorrências. Apesar disso, no caso de (3), a passagem foi tirada de um livro de contos, isto é, de um texto escrito. Isso se explica pelo fato de o livro em questão, voltado para o humor, buscar uma aproximação da linguagem falada do dia-a-dia, tornando o texto mais leve e informal.)*

No curso de Introdução aos Estudos Lingüísticos, você já discutiu exemplos de iconicidade das línguas no nível lexical. Nesse nível, referente às palavras, as línguas de sinais se mostram fortemente icônicas, pois a forma do sinal tende a refletir iconicamente alguma característica da entidade ou evento que esse sinal representa. Vimos que nas línguas orais, a iconicidade no nível lexical estava mais restrita às onomatopéias. Neste exemplo da recorrência, então, vemos que a iconicidade pode aparecer em outros níveis da língua, não apenas no lexical. Isso porque a recorrência do verbo “pensou”, para veicular a continuação de uma ação, revela uma dimensão icônica da língua, uma vez que a continuidade no nível da forma (a recorrência total do verbo) de certo modo espelha a continuidade no nível do conteúdo (a continuidade da ação de pensar ou estudar).

3.2 *Recorrência parcial*

Um outro tipo de recorrência muito comum nos textos e que contribui para a sua coesão é a *recorrência parcial*. Nesse caso, uma parte da palavra mantém-se a mesma, enquanto a outra parte se modifica. Em geral, isso ocorre quando diferentes classes de palavras são empregadas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) para se referir a um mesmo conceito. Em outras palavras, a recorrência parcial permite que um mesmo conceito seja ativado em diferentes partes do texto, independentemente das diferenças dos contextos sintáticos em que o conceito pode aparecer.

Vamos pensar num morfema-raiz do português, e nas suas possíveis variações de acordo com as classes de palavras, para poder ilustrar esse uso da recorrência parcial:

Demor- (morfema-raiz que significa “tempo que se estende além do desejado, atraso, espera”)

A partir desse morfema-raiz, podemos fazer substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios. Cada classe de palavra, contudo, vai ter uma forma diferente:

Demorar (verbo, com todas as possíveis variações de flexão verbal dependendo do contexto)

Demora (substantivo)

Demorado (adjetivo, que pode ser flexionado para o gênero masculino ou feminino)

Demoradamente (advérbio)

Podendo utilizar o mesmo conceito em diferentes classes de palavras, o produtor de um texto em português tem liberdade para utilizar diferentes contextos sintáticos para expressar a mesma idéia. Isso dá maior liberdade para a construção do texto. Esse processo de formação de palavras a partir de um mesmo morfema-raiz se chama *derivação* e é estudado no âmbito da morfologia. Compare os exemplos a seguir:

(4) A **demora** de 2 horas do João para terminar de almoçar irritou a sua irmã.

(5) João **demorou** 2 horas para terminar de almoçar, deixando a sua irmã irritada.

(6) A irmã de João se irritou por ele ser tão **demorado**, tendo levado 2 horas para almoçar.

(7) João almoçou **demoradamente** por 2 horas, o que fez sua irmã se irritar.

Como podemos ver nos exemplos acima, cada classe de palavras serve a um contexto sintático diferente. O substantivo, como vimos na Unidade II, é o núcleo do sintagma nominal. Por isso, num contexto sintático tal como “A ... de duas horas”, eu posso utilizar um substantivo, como em (8), mas nunca um verbo, como em (9):

(8) A **demora** de 2 horas.

(9) *A **demorou** de 2 horas.

Vemos então que o conhecimento não apenas de palavras, mas também de como usar diferentes classes de palavras (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios) de acordo com o contexto sintático, é muito importante para podermos construir um texto coesivo. Isso porque podemos repetir o mesmo conceito em diferentes contextos sintáticos,

modificando apenas uma parte da palavra para adequar a classe de palavra às exigências do contexto.

Vejam os exemplos de recorrência parcial:

(10) **Morri** de uma pneumonia; mas se eu lhe disser que a causa da **morte** foi uma idéia grandiosa e útil, é possível que o leitor não acredite em mim.

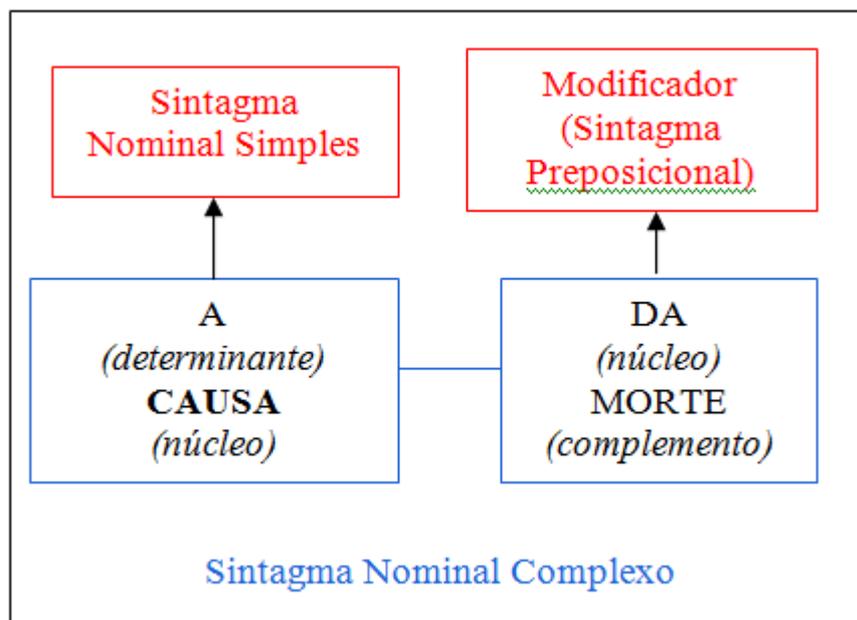
(Adaptado de Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*)

No exemplo acima, temos uma recorrência parcial em “morri”, na primeira frase e em “morte” na segunda frase. Veja que o conceito relacionado a “morri” e a “morte” é o mesmo: a idéia de perder a vida. Contudo, os dois contextos sintáticos são diferentes. No primeiro, “morri” é um verbo que expressa o evento de morrer. Esse evento é modificado pelo sintagma preposicional “de uma pneumonia”, que especifica como a ação de morrer aconteceu. O segundo contexto sintático em que o conceito de morrer aparece, “a causa da ...”, é o contexto de um sintagma preposicional. Nesse contexto, como vimos na Unidade II, o núcleo é uma preposição e o complemento da preposição é um substantivo. Vamos relembrar a análise dos constituintes sintáticos, aplicando-a neste exemplo:

A causa = sintagma nominal simples (SN)

da morte = sintagma preposicional (SP)

A causa da morte = sintagma nominal complexo, formado por SN + SP



Como a análise mostra, vemos que não seria possível usar, por exemplo, um verbo ou um adjetivo como complemento do sintagma preposicional, tal como em (11) e (12):

(11) *A causa de morrer.

(12) *A causa de morto.

Dessa maneira, a recorrência parcial permite o reaproveitamento de um mesmo conceito em diferentes contextos sintáticos. Similarmente ao que ocorre com a recorrência total, esse recurso contribui para a coesão textual porque estabelece uma relação direta entre dois elementos do texto: o elemento repetido e a sua ocorrência original. O custo dessa repetição é a perda no grau de informação, o que pode tornar o texto menos interessante. Por isso, o quanto de recorrência será considerado adequado para um texto irá depender do impacto que o produtor do texto pretende atingir (por exemplo, enfatizando um conceito importante), da circunstância de produção do texto (por exemplo, adequando a produção do texto às nossas limitações de processamento cognitivo no uso de textos orais), entre outros possíveis fatores.

3.3 Paralelismo

Vimos que elementos de coesão como a recorrência total e parcial diminuem o grau de informação do texto, pelo fato de reintroduzirem elementos já conhecidos e esperados ao longo do texto. Outros recursos de coesão, contudo, podem ter o efeito oposto. É o caso do paralelismo. Tal recurso envolve a reutilização de constituintes sintáticos – os padrões de agrupamentos de palavras – já usados anteriormente no texto, modificando as palavras ou expressões que ocupam as posições desses constituintes.

Vejamos um exemplo:

(13) *Se fosse ladrão, estaria **revistando as gavetas, mexendo em tudo, procurando coisas para levar.***

(Stanislaw Ponte Preta, *Testemunha tranqüila*)

No exemplo (13) acima, o autor emprega o paralelismo para listar uma série de ações similares, mas não idênticas, que são realizadas por um ladrão. Em cada item listado, o autor emprega a mesma estrutura sintática (verbo -ndo + objeto direto). O efeito dessa repetição estrutural é o de reforçar a similaridade das ações de cada item listado, uma vez que todos os itens têm o mesmo propósito: o de compor aquilo que caracteriza o comportamento de um ladrão. Assim, o paralelismo consegue fortalecer a coesão ao mesmo tempo em que permite introduzir informações novas e inesperadas ao longo do texto.

Em alguns casos, o paralelismo se mistura com a recorrência para reforçar uma idéia. No poema abaixo, por exemplo, apenas algumas posições sintáticas tiveram seus itens lexicais modificados, o restante da frase permanecendo tal qual o original.

(14) *Só do labor geral me glorifico:*

*Por ser da minha **terra** é que sou **nobre**,*

*Por ser da minha **gente** é que sou **rico**.*

(Olavo Bilac, *Aos meus amigos de São Paulo*)

Nesse caso, a recorrência e o paralelismo reforçam a idéia expressa por ambas as frases (o orgulho de pertencer a uma “terra” e a uma “gente”). Além disso, a troca de palavras numa mesma posição sintática reforça os vínculos entre as palavras que se alternam: “gente” e “terra”. Fica claro que a comunidade da qual o autor se orgulha está vinculada à comunidade com quem ele compartilha um lugar, uma terra.

Em outros casos, porém, o paralelismo pode ser usado para um efeito distinto, de contraste. Veja o exemplo abaixo, tirado de uma música em que os *rappers* falam sobre um homem viciado em *crack*:

(15) *Ontem à noite eu vi na beira do asfalto*
Tragando a morte, soprando a vida pro alto
(Racionais MCs, Capítulo 4 Versículo 3)

Nesses versos, temos uma estrutura sintática similar à do exemplo (13) sobre o ladrão: verbo-ndo + objeto. Porém, ao mesmo tempo em que se repete a estrutura sintática, os *rappers* preenchem as posições da oração com itens lexicais de sentidos opostos: tragar *versus* soprar; morte *versus* vida. Nesse caso, em especial, o paralelismo se mostra uma escolha formal muito criativa, na medida em que cada oração paralela descreve um dos dois movimentos típicos do ato de fumar. Vemos aqui, então, a iconicidade operando mais uma vez, já que o paralelismo da forma reflete, iconicamente, o paralelo das etapas que compõem o evento de fumar representado.

3.4 Paráfrase

Um outro recurso de coesão bastante conhecido é o da paráfrase. Nesse recurso, um mesmo conceito ou idéia é retomado uma ou mais vezes ao longo do texto por meio de diferentes expressões ou frases.

Vejamos um primeiro exemplo abaixo:

(16) *E Eu sou a base do Brahman impessoal, que é **imortal, imperecível e eterno** e é a posição constitucional da felicidade última.*
(Bhagavad-gita como ele é, verso 27)

A passagem em (16) foi retirada de um livro fundamental para muitas religiões. O trecho acima citado envolve um diálogo entre Krishna e seu discípulo guerreiro, Arjuna, em que Krishna exalta suas qualidades divinas. Na passagem, as noções de “imortal”, “imperecível” e “eterno” podem ser vistas como paráfrases de um mesmo conceito: algo que não deixa de existir.

Apesar de dizermos que a paráfrase repete um mesmo conceito ou uma mesma idéia, temos que tomar um certo cuidado nesse aspecto. Na verdade, ainda que seja possível dizer que as diferentes expressões “retomam o mesmo conceito” ao longo do texto, também é verdade que uma expressão nunca tem o sentido idêntico ao de outra expressão. Essa é uma das questões que se discute no âmbito da semântica, sob o conceito de sinonímia. *(Dizemos que são sinônimos dois signos que têm o “mesmo significado”. Na verdade, porém, nunca dois signos têm exatamente o mesmo significado. Por exemplo, o significado de “deletar” e “apagar” é basicamente o mesmo, porém o primeiro termo é mais restrito a contextos em que falamos sobre informática, ao passo que o segundo tem um uso mais amplo em diferentes contextos. Essa diferença é significativa, pois não se pode, por exemplo, usar a palavra “deletar” para referir-se ao apagamento de uma lousa. Além disso, quando dizemos algo como “Eu deletei aquela conversa da minha mente”, a palavra sugere que estamos falando de nossa mente como se fosse um computador capaz de armazenar dados).* Na passagem em (16), por exemplo, cada expressão parece adicionar uma nova nuance de

sentido à imagem de Krishna: a noção “imortal” parece estar mais associada à noção de algo que permanece na memória dos homens; a noção “imperecível” claramente se refere à permanência de um corpo físico; a noção de “eterno” parece indicar a permanência de algo mais abstrato, como o espírito.

Devido à infinidade de conceitos que usamos para nos referir a nossas idéias, sentimentos e percepções, tipos de texto que precisam dar conta de um conceito prevendo os mais diferentes contextos apresentam um grande uso das paráfrases. É o caso, por exemplo, do discurso jurídico. As leis devem evitar ao máximo as ambigüidades de sentido do texto e devem buscar incorporar todas as possíveis circunstâncias em que o conceito pode ser relevante. Por esse motivo, os elaboradores de leis buscam explicitar o máximo possível os conceitos, retomando-os por meio de paráfrases.

Veja, por exemplo, o trecho de lei relativo a direitos autorais, abaixo apresentado:

(17) Reprodução - a cópia de um ou vários exemplares de uma obra literária, artística ou científica ou de um fonograma, de qualquer forma tangível, incluindo qualquer armazenamento permanente ou temporário por meios eletrônicos ou qualquer outro meio de fixação que venha a ser desenvolvido.

(Lei dos direitos autorais, n. 9.610, Título I, Art. 5º, item VI)

Nessa passagem, podemos identificar pelo menos quatro expressões que se referem à mesma idéia: “reprodução”, “cópia de qualquer forma tangível”, “qualquer armazenamento permanente ou temporário”, “qualquer outro meio de fixação”. O objetivo de todo esse detalhamento é evitar que, no caso de descumprimento da lei, um advogado astuto possa defender uma violação de direito autoral por meio de artifícios lingüísticos, como por exemplo, afirmando: “Meu cliente não fez uma reprodução do livro, mas sim um armazenamento temporário na internet”. A paráfrase nos textos jurídicos, então, torna os textos cansativos, pouco interessantes, pela grande repetição de idéias e o baixo grau de informação. Apesar disso, esse recurso torna esses textos mais eficazes para a sociedade, que pretende fazer uso desses textos no estabelecimento da justiça social.

Por fim, vejamos um último exemplo de paráfrase:

(18) Napoleão, quando eu nasci, estava já em todo o esplendor da glória e do poder; era imperador e granjeara inteiramente a admiração dos homens... [M]eu tio João ... perdoava no déspota o que admirava no general, meu tio padre era inflexível contra o corso, os outros parentes dividiam-se...

(Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas)

O leitor, para fazer sentido desse trecho e interpretá-lo como uma unidade formal, precisa ser capaz de perceber que as expressões “déspota”, “general” e “corso” dizem respeito a uma mesma entidade já mencionada antes, “Napoleão”. Por um lado, o uso de expressões sempre diferentes para se referir a um mesmo referente é uma característica maior da escrita – lembre-se de que na fala um recurso coesivo bastante privilegiado é o da recorrência, por razões cognitivas. Por outro lado, podemos também afirmar que cada nova paráfrase no texto tem a sua razão de ser, uma vez que retrata diferentes facetas de Napoleão; o que nesse contexto específico contribui para entendermos a simpatia ou o desprezo que algumas personagens sentem pelo imperador.

3.5 Pro-formas

Vimos até agora que recursos tais como a recorrência total e parcial, o paralelismo e a paráfrase contribuem para a coesão porque estabelecem ligações entre diferentes partes do texto no nível formal. Apesar dessa semelhança, vimos que cada recurso tem um efeito e uma utilidade diferente no texto. Nesta seção, então, vamos estudar um novo recurso, o das pro-formas: palavras curtas que são em si, “vazias” de significado, mas que são usadas no lugar de outras palavras ou idéias tornando o texto mais econômico.

O exemplo mais claro e talvez mais recorrente do uso de pro-formas são os pronomes. Veja o exemplo abaixo.

(19) *Sugiro a justeza de se assegurar uma ampla área a oeste do Mississippi para ser entregue às tribos índias, enquanto **elas** a ocuparem.*
(Dee Brown, *Enterrem Meu Coração na Curva do Rio*)

Nesse texto, observamos o emprego de uma palavra curta, “elas”, que é um pronome pessoal da língua portuguesa. A palavra “elas”, nesse texto, é utilizada no lugar de uma outra expressão, “tribos índias”, estabelecendo assim uma relação entre duas partes do discurso no nível formal do texto. Nesse uso dos pronomes, dizemos que a relação estabelecida foi *anafórica*, porque o pronome recuperou algo que foi apresentado anteriormente no discurso.

É muito claro para todos que o pronome “elas” não significa “tribos índias”. Na verdade, o pronome, em si, não tem muito significado. Ele apenas designa um referente do gênero feminino (pelo morfema *-a*) e de pluralidade (pelo morfema *-s*). O referente ao qual “elas” se refere, então, só pode ser descoberto no contexto, observando qual é o elemento que o pronome está substituindo. Nesse contexto, o único referente feminino e plural é a expressão “tribos índias”, o que nos permite fazer essa ligação entre as diferentes partes do texto no nível formal.

Perceba que o pronome, assim como outras pro-formas, tem o efeito de tornar o texto mais econômico, mais eficiente: usamos menos palavras para dizer o que queremos. No exemplo (19), o autor poderia ter utilizado a recorrência para recuperar a idéia de “tribos índias”, como nas frases (20) e (21) abaixo, mas ele optou por tornar seu texto mais econômico.

(20) *Sugiro a justeza de se assegurar uma ampla área a oeste do Mississippi para ser entregue às tribos índias, enquanto **as tribos** a ocuparem.*

(21) *Sugiro a justeza de se assegurar uma ampla área a oeste do Mississippi para ser entregue às tribos índias, enquanto **as tribos índias** a ocuparem.*

Os exemplos acima mostram como seria o texto se o autor tivesse utilizado a recorrência. Vemos que o texto fica mais carregado, maior do que o texto original, diferentemente de quando utilizamos os pronomes. Por outro lado, diferentemente do uso do pronome, o uso da recorrência ganha em clareza e determinação. Por exemplo, quando lemos os trechos de (20) e (21), é muito claro que o sujeito de “ocuparem” se refere às “tribos índias”. Diferentemente, quando lemos o texto em (19), o pronome “elas” nos diz muito pouca se nós não conseguirmos fazer a ligação desse pronome com a expressão anterior a qual ele substitui.

Considerando essa perda de clareza, o uso de pro-formas anafóricas é mais bem sucedido quando apenas uma única expressão anterior pode ser retomada pela pro-forma. O exemplo em (19) ilustra essa situação, uma vez que a pro-forma aponta para um referente feminino e plural, que só pode ser recuperado pela expressão “tribos índias”. Contudo, quando o pronome e a expressão co-referencial estão distantes, outras novas possíveis expressões podem aparecer no texto e confundir o leitor na hora de ele estabelecer as ligações necessárias. Nesse caso, o receptor do texto precisa utilizar processos de inferência para descobrir qual elemento o pronome vem substituir. Veja o exemplo abaixo:

(22) *João chutou a bola, que pegou em cheio no rosto de Pedro. Ele sentou no chão e começou a chorar.*

No exemplo acima, embora o pronome não esteja distante das expressões co-referenciais, há dois possíveis candidatos para co-referência: “João” e “Pedro”. Como saber qual dos dois está sendo recuperado pela pro-forma “ele”? Nesse caso, percebemos que, ao estabelecer as relações no nível formal do texto, empregamos também relações de inferência utilizando nosso conhecimento de mundo. Sabemos, por exemplo, que uma bolada no rosto machuca e que a dor pode levar alguém a chorar. Esse conhecimento nos permite relacionar o pronome “ele” com Pedro, que levou a bolada, e não com João, que deu o chute. Fica mais claro aqui o fato de as pro-formas ganharem em eficiência, mas perderem em clareza e determinação, exigindo um maior esforço cognitivo do receptor do texto para estabelecer as relações coesivas do texto.

Ainda olhando para o exemplo (19), repetido abaixo em (23), podemos ver que um outro pronome foi empregado na mesma frase que o pronome “ela”. Trata-se do pronome “a”:

(23) *Sugiro a justeza de se assegurar uma ampla área a oeste do Mississippi para ser entregue às tribos índias, enquanto elas a ocuparem.*

(24) *Sugiro a justeza de se assegurar uma ampla área a oeste do Mississippi para ser entregue às tribos índias, enquanto elas ocuparem a área.*

(25) *Sugiro a justeza de se assegurar uma ampla área a oeste do Mississippi para ser entregue às tribos índias, enquanto elas ocuparem a área a oeste do Mississipi.*

O pronome oblíquo “a”, bastante compacto, recupera o sintagma nominal complexo, “uma ampla área a oeste de Mississippi”. Se, ao invés de utilizar o pronome, o autor tivesse optado pela recorrência, as frases (24) ou (25) poderiam ter sido produzidas, com o efeito de tornar o texto bem mais carregado e ineficiente. Assim como o pronome “elas”, que tem apenas um significado muito geral (feminino e plural), o pronome “a” também tem um sentido geral, indicando um referente feminino e singular. A diferença entre o pronome oblíquo “a” e o pronome pessoal “ela” é a de que o pronome oblíquo corresponde à função de objeto direto, ao passo que o pronome pessoal corresponde à função de sujeito da oração. Veja o exemplo a seguir, ilustrando essa diferença:

(26) *O garoto ganhou uma chuteira. O garoto lustrava a chuteira todos os dias.*

(27) *O garoto ganhou uma chuteira. **Ele a** lustrava todos os dias.*

Um texto como em (26) faz uso da recorrência de duas expressões, “o garoto” e “a chuteira”, ao passo que o texto em (27) opta pelo uso mais econômico dos pronomes. É

comum, nos textos, usarmos pronomes quando os argumentos do verbo já foram introduzidos no discurso. Por exemplo, o verbo transitivo “lustrar”, na segunda oração, tem um argumento como sujeito (o garoto) e um argumento como objeto (a chuteira). Ao invés de usarmos as expressões completas como argumentos, podemos substituí-las por pronomes. Apesar disso, a função sintática do argumento, como sujeito ou objeto direto, é importante, uma vez que a posição de sujeito só pode ser ocupada por pronomes pessoais (eu, tu, ele, nós, etc), ao passo que a posição de objeto direto só pode ser ocupada por pronomes oblíquos (o, a, me, se, etc). *(Em textos informais do português, é comum vermos o uso dos pronomes pessoais também na posição de objeto direto, como em “Eu vi ela ontem”, em que “ela” é objeto direto do verbo transitivo “ver”. Contudo, o contrário nunca acontece. Nunca vemos o uso de pronomes oblíquos na posição de sujeito, como em “Me não gosta de chocolate”. Em textos escritos, que tem um caráter normativo mais forte, esse uso de pronomes pessoais como objeto direto não é permitido). (É importante também perceber que o sujeito nem sempre aparece antes do verbo e o objeto nem sempre aparece depois do verbo, embora esse seja o padrão. No exemplo em (23), assim como no exemplo em (27), o objeto direto aparece antes do verbo: “a ocuparem”; “a lustrava”).*

Na passagem em (19), vimos dois exemplos de emprego anafórico de pronomes, um deles pessoal e o outro oblíquo. Esse uso anafórico dos pronomes é o mais comum. Contudo, uma outra possibilidade é o chamado emprego catafórico dos pronomes. Veja o exemplo abaixo:

(28) – O que você acha dos políticos hoje em dia?

– O que eu penso sobre os políticos é **isso**: eles só estão interessados em conquistar o poder, não em ajudar o povo.

Nesse caso, vemos que o pronome “isso” se refere a uma idéia que ainda não apareceu no discurso. Na verdade, o pronome demonstrativo “isso” substitui não apenas uma palavra ou expressão, mas toda a sentença que aparece após os dois pontos. Pode haver vários motivos distintos para o uso da catáfora, mas, de maneira geral, esse recurso parece criar uma expectativa no receptor do texto pela expressão que deverá preencher a lacuna de sentido criada pelo pronome. Isso pode ter como resultado o aumento da atenção do receptor para a expressão co-referencial que se segue, algo que interessa aos produtores de texto quando eles querem destacar alguma informação que considerem mais importante.

Em muitos contextos, especialmente nos textos orais, o uso do pronome pode não apontar para uma expressão do próprio discurso, mas para algo fora do discurso, no evento de fala. Imagine a situação em que, diante de uma bola que caiu no quintal de sua casa, uma dona de casa ouve o pedido de uma criança:

(29) Tia, a senhora pode pegar ela pra mim?

Nesse caso, vemos que o pronome “ela” não está se referindo a nenhuma expressão anterior ou posterior do discurso. Isto é, o pronome “ela” não está sendo usando nem na sua função anafórica, nem na sua função catafórica. Nesse caso, o pronome está apontando para fora do discurso, para um objeto que aparece no evento de fala. Mesmo assim, vemos que o pronome continua sendo um elemento que não traz um significado fixo, mas que depende do contexto para ter a sua significação construída.

Os pronomes são apenas um dos elementos que servem como pro-formas. Outras classes de palavras, como por exemplo verbos, adjetivos e advérbios também podem desempenhar papel semelhante. Veja abaixo alguns exemplos:

(30) *Ao descer do ônibus, João deixou cair todos os seus documentos e não percebeu nada. Ele **fazia isso** sempre.*

(31) *Depois de verem suas casas derrubadas com o trator, os ex-moradores ficaram muito tristes e deprimidos. Eu, testemunha de tudo, senti **o mesmo**.*

(32) *A casa do meu amigo era uma bagunça: roupas no chão, cama revirada, restos de comida em cima da mesa. Ficava me perguntando como ele podia viver **assim**.*

Nos três exemplos, vemos o uso de outras classes de palavras funcionando como pro-formas. No exemplo em (30), a pro-forma complexa “fazia isso”, que combina um verbo e um pronome demonstrativo que lhe serve de complemento, permite recuperar de uma só vez duas ações previamente mencionadas: “deixar cair os documentos” e “não perceber nada”. Em (31), o adjetivo “mesmo” é utilizado para recuperar a idéia anteriormente citada de estar “muito triste e deprimido”. Em (32), o advérbio “assim” é empregado para recuperar toda a descrição da bagunça na casa do amigo.

Em todos os casos, as pro-formas contribuem para a economia de recursos no texto, sintetizando idéias expressas por palavras, expressões, frases ou até mesmo seqüências maiores de frases em palavras bastante compactas. Ao mesmo tempo, as pro-formas contribuem para uma diminuição da clareza e determinação dos elementos no texto. O seu receptor deve ser capaz de fazer as ligações entre a pro-forma e seu elemento co-referencial de maneira adequada para que possa ter uma compreensão do texto como uma unidade coesa.

3.6 *Elipse*

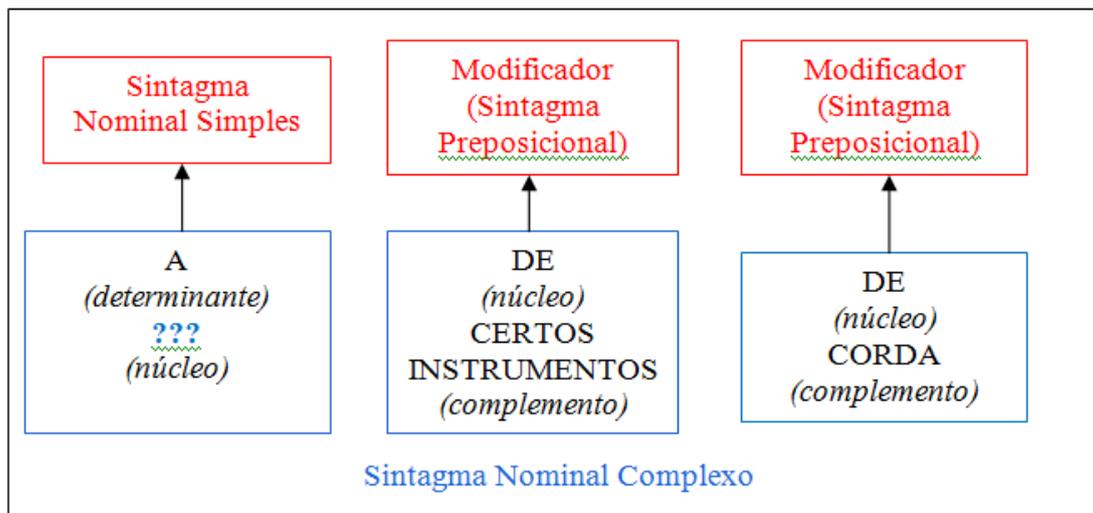
Assim como as pro-formas, a elipse é um recurso coesivo que contribui para tornar o texto mais eficiente e econômico, embora ela também tenha como efeito a diminuição da clareza e da determinação do texto. A elipse ocorre quando percebemos uma descontinuidade no nível formal do texto, isto é, quando percebemos que algo obrigatório está faltando na frase. Vejamos um primeiro exemplo:

(33) *Já me referi à condição mórbida de seu nervo auditivo, que lhe tornava toda música intolerável, exceto a [] de certos instrumentos de corda.
(Edgar Allan Poe, A Queda da Casa de Usher)*

No exemplo (33) acima, o colchete “[]” indica que um elemento obrigatório da frase está faltando. Vimos na Unidade II que a estrutura do sintagma nominal tem como núcleo o nome/substantivo. No exemplo em (33), contudo, o sintagma nominal traz apenas o artigo determinante “a” e os sintagmas preposicionais modificadores “de certos instrumentos” e “de corda”. Qual é o substantivo que esses sintagmas preposicionais modificam? Trata-se do substantivo “música”, mencionado anteriormente na sentença. Podemos ver como ficaria a passagem se o autor optasse por não utilizar o recurso da elipse:

(34) *Já me referi à condição mórbida de seu nervo auditivo, que lhe tornava toda música intolerável, exceto a **música** de certos instrumentos de corda.*

Só é possível fazer essa ligação entre um elemento obrigatório que falta e a expressão co-referencial quando conhecemos a estrutura dos constituintes sintáticos ou unidades gramaticais da língua. É esse conhecimento gramatical que nos torna capazes de perceber que um elemento obrigatório está faltando, o que exige de nós uma busca pelo item lingüístico que pode preencher a lacuna adequadamente. Na figura abaixo, vemos a falta do substantivo (núcleo do sintagma nominal complexo) indicada pelas interrogações.

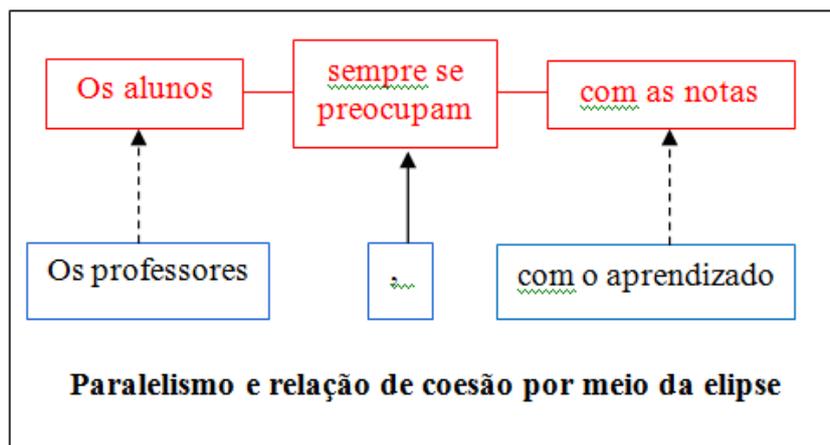


Nesse exemplo, um substantivo que é núcleo de um sintagma nominal complexo, e que portanto é obrigatório na frase, foi elidido. Isso exige do receptor do texto buscar antes, no discurso, o referente que deve ocupar essa posição. Em outros contextos, outros elementos da frase também podem ser elididos, como o verbo, na frase (35) abaixo:

(35) *Os alunos sempre se preocupam com as notas. Os professores, com o aprendizado.*

(36) *Os alunos sempre se preocupam com as notas. Os professores **sempre se preocupam** com o aprendizado.*

O exemplo em (35) ilustra um sinal muito importante da elipse nos textos escritos: a vírgula. Em alguns contextos, a vírgula é utilizada no lugar em que o elemento elidido deveria aparecer. Em (35), por exemplo, a vírgula está no lugar de toda a expressão “sempre se preocupam”, como mostra a re-escrita em (36). Sabemos isso porque, conhecendo a gramática do português, sabemos que não é possível existir uma oração sem verbo, como “Os professores, com o aprendizado”. Além disso, somos capazes de perceber que a estrutura da 1ª e da 2ª oração no texto são semelhantes. De fato, em muitos casos de elipse, somos capazes de recuperar com maior facilidade o elemento anterior justamente porque percebemos um paralelismo na construção das duas frases.



A elipse possivelmente mais freqüente de ser observada é a elipse do sujeito da frase, como mostra o exemplo abaixo:

(37) *Ausente do companheiro, a cachorra Baleia tomou a frente do grupo. Arqueada, as costelas à mostra, [] corria ofegando, a língua fora da boca. E de quando em quando [] se detinha, esperando as pessoas, que se retardavam.*
(Graciliano Ramos, *Vidas Secas*)

Nos locais em que colchetes “[]” foram inseridos, somos obrigados a retomar como sujeito a expressão que serviu como sujeito da primeira sentença: “a cachorra Baleia”. Na língua portuguesa, a realização do sujeito nem sempre é obrigatória, como acontece em línguas tais como o inglês. Apesar disso, entendendo elipse no sentido amplo do termo, podemos considerar que os sujeitos nas sucessivas frases foram elididos, tornando o texto mais eficiente e compacto, embora menos claro. Se o receptor do texto não for capaz de estabelecer a ligação entre os sujeitos das três sentenças, ele terá dificuldades em compreender todas as ações descritas como relacionadas a uma mesma personagem, a cachorra Baleia.

3.7 Conectivos

Até agora, vimos elementos coesivos que criam ligações entre diferentes partes do texto por meio de repetições (recorrência total parcial), substituições (paralelismo, paráfrase e as pro-formas) e omissões (elipse). Em todos esses casos, podemos notar que o recurso coesivo tem como função recuperar (ou, em alguns casos mais raros, projetar para frente) algum trecho do texto. Recorrências, pro-formas e elipse recuperam expressões lingüísticas anteriores; o paralelismo recupera constituintes sintáticos; e a paráfrase recupera conceitos.

Os conectivos são um outro tipo de recurso de coesão que ajuda a construir ligações entre diferentes partes do texto. De maneira geral, os conectivos aparecem no início das frases, estabelecendo algum tipo de relação lógica entre o texto que veio antes e o texto que se segue depois. Dependendo do valor do conectivo, os textos precedentes e subsequentes podem receber interpretações muito diferentes. Vejamos alguns exemplos:

(38) *Pedro odiava futebol e nunca foi a um estádio assistir a uma partida.*

(39) *Pedro odiava futebol, **mas** nunca foi a um estádio assistir a uma partida.*

(40) *Pedro odiava futebol, **por isso** nunca foi a um estádio assistir a uma partida.*

(41) *Pedro odiava futebol **porque** nunca foi a um estádio assistir a uma partida.*

Os exemplos (38) a (41) mostram duas frases ligadas por conectivos: a primeira, que vou chamar de F1, “Pedro odiava futebol” e a segunda, que vou chamar de F2, “(ele) nunca foi a um estádio assistir a uma partida”. Os exemplos são todos idênticos, exceto pelo fato de apresentarem diferentes conectivos ligando F1 e F2. Essa pequena diferença basta, porém, para trazer diferenças importantes de sentido de uma frase para outra. Tal como vimos com as palavras gramaticais, a escolha entre um conectivo e outro vai resultar em diferenças significativas de sentido entre cada uma das frases.

No exemplo (38), o texto faz duas afirmações. O conectivo “e” (assim como “também”, “ainda”, “além de”, “não só...mas também”, etc) liga duas orações que levam a uma mesma conclusão. A função desse conectivo, portanto, é de *junção*, isto é, adição, soma, agrupamento de duas idéias. Assim, tanto F1 quanto F2 se somam para apontar o mesmo fato: Pedro nunca gostou de futebol em sua vida.

No exemplo (39), a interpretação de F1 e F2 já é bem diferente. O conectivo “mas” (assim como “porém”, “contudo”, “entretanto”, “no entanto”, etc) liga duas orações que são contraditórias entre si, que trazem idéias opostas. A função desse conectivo, portanto, é a de *contrajunção*, isto é, a de introduzir uma afirmação que contradiz o que veio antes. Por causa desse sentido de “mas”, nossa leitura de F1 e F2 muda consideravelmente. “Odiar futebol” e “nunca ir a um estádio de futebol assistir a uma partida” são colocados como idéias que não combinam. Em outras palavras, Pedro odiava futebol como uma espécie de preconceito, sem nenhum aparente motivo. Se ele tivesse ido algum dia a um estádio de futebol, é possível que ele não odiasse esse esporte.

No exemplo (40), a interpretação de F1 e F2 mais uma vez se modifica. O conectivo “por isso” (assim como, “devido a isso”, “assim”, “por causa disso”, “desse modo”, etc) estabelece uma relação de causa-conseqüência entre duas idéias. A função desse conectivo, portanto, é a de *subordinação*, uma vez que a noção de causa está subordinada à idéia de que alguma coisa resultou a partir dela. Assim, no exemplo (40), interpretamos F1 como a causa de F2, isto é, Pedro nunca foi ao estádio assistir a uma partida pelo fato de odiar o esporte. Não sabemos as razões de ele odiar futebol, apenas as razões de ele nunca ter ido a um estádio.

No exemplo (41), a interpretação de F1 e F2 é oposta à do exemplo (40). O conectivo “porque” (assim como “pois”, “portanto”, “já que”, etc) estabelece uma relação *não* de causa-conseqüência, mas uma relação inversa de conseqüência-causa. A função desse conectivo também é de subordinação, apenas invertendo a causalidade lógica entre as orações que o exemplo em (40) apresenta. Em (41), então, o produtor do texto explica o fato de Pedro odiar futebol como sendo resultado de ele nunca ter ido a um estádio. Fica implícito, portanto, que ir a um estádio e assistir uma partida faça qualquer um gostar de futebol. Pedro só odeia o esporte porque nunca foi a um estádio, seja lá qual for o motivo disso.

O conectivo “e” – juntamente com outros de função similar – é o mais freqüente no discurso, em especial nos discursos orais. Caso o produtor do texto opte apenas por juntar duas idéias, sem especificar a relação semântica entre elas de uma maneira mais detalhada e explícita, esse conectivo *aditivo* será preferido. Veja no exemplo (42)

abaixo, por exemplo, que o conectivo “e” poderia ser substituído por outro conectivo mais específico, indicando causa-conseqüência, caso o produtor desejasse tornar mais explícita e específica a relação entre as orações.

(42) *O menino levou um tapa e chorou.*

(43) *O menino levou um tapa e, por isso, chorou.*

O conectivo mais específico aparece em (43), mas ambas as frases trazem a mesma interpretação. A diferença é que, no primeiro caso, a relação de causa-conseqüência precisa ser inferida pelo receptor, ao passo que no segundo ela é explicitada formalmente pelo produtor do texto com um conectivo mais específico.

Os conectivos não são sempre obrigatórios. Na verdade, grande parte das frases do discurso aparecem sem conectivos e o leitor estabelece a relação entre essas frases por meio de inferências – tais como as que estudamos na Unidade I. De qualquer maneira, o uso dos conectivos aumenta a coesão textual pelo fato de explicitar e especificar a relação lógica entre as frases do discurso. O seu uso adequado vai depender, mais uma vez, de uma consideração dos vários fatores de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, grau de informação, situação, intertextualidade) que estão envolvidos no processo de produção e recepção de textos.

3.8 Conclusão

Nesta Unidade, demos continuidade ao estudo da coesão iniciado na Unidade II. Ao passo que na Unidade II o foco de estudo foi a coesão dentro da frase, nesta Unidade III o foco de estudo foi o estabelecimento da coesão fora da frase, isto é, entre trechos maiores de discurso. Apesar disso, a distinção entre a coesão dentro e fora da frase nem sempre é clara. Na Unidade II, por exemplo, vimos que os *artigos* constroem relações não apenas dentro da frase, mas também entre diferentes frases. Similarmente, vimos nesta Unidade III que *pronomes* e *conectivos* podem estabelecer relações dentro de frases, embora eles sirvam também para relacionar trechos maiores de discurso.

Uma analogia interessante de se fazer é comparar a coesão como um ato de costura. Imagine você diante de vários pedaços de tecido. Você pode fazer muitas coisas com aqueles pedaços: meias, blusas, colchas, cachecóis, etc. Você pega a agulha e a linha e começa a costurar os pedaços de tecido, estabelecendo diferentes ligações entre eles. Ao final, o conjunto de pedaços de tecido, costurado de uma maneira particular, apresenta um caráter de unidade: ele será visto ou como uma blusa, ou como uma colcha, ou como um cachecol, etc. É o modo como você costura os pedaços de tecido que vai determinar essa unidade final.

Com a língua acontece a mesma coisa. Nós produzimos a língua por meio de palavras, expressões e frases. *Dentro* de uma frase, podemos pensar que as palavras de conteúdo são como os pedaços de tecido. A agulha e a linha são os recursos gramaticais que utilizamos para estabelecer ligações, relações, conexões entre as palavras de conteúdo. Dependendo do modo como relacionarmos essas palavras de conteúdo, vamos chegar a sentidos diferentes de cada frase. O sentido final de uma frase pode ser entendido como o produto final da costura: a meia, a colcha, o cachecol, etc.

Da mesma maneira, podemos pensar a coesão *fora* da frase como a costura de pedaços de tecido. O discurso é construído por meio de frases (sintagmas, orações e sentenças), que são os pedaços de tecido. Dependendo do tipo de agulha e linha que utilizamos, isto é, dependendo de qual recurso coesivo empregamos, nós iremos produzir discursos com sentidos e funções distintas. O discurso pode ser comparado, então, ao produto final da costura: as blusas, o cachecol, à meia, etc. A agulha e linha, que são as ferramentas da costura, podem ser comparadas aos recursos de coesão, que são as ferramentas da construção textual.

Nesta Unidade III, estudamos os seguintes recursos de coesão: a recorrência total e parcial, o paralelismo, a paráfrase, as pró-formas, a elipse e os conectivos. Cada um desses recursos tem funções específicas, mas todos eles ajudam a tornar o texto mais coeso, costurando as suas diferentes partes de maneiras específicas para produzir um sentido preciso.

Veja na tabela abaixo uma síntese dos principais recursos de coesão textual, bem como dos mecanismos que esses recursos usam com o intuito de contribuir para a unidade formal do texto:

	Mecanismos de coesão			
	Repetição	Substituição	Omissão	Sinalização de relações
Recorrência total	item lexical ou frase	--	--	--
Recorrência parcial	morfema	morfema	--	--
Paralelismo	constituente sintático	palavras e expressões	--	--
Paráfrase	conceitos	palavras e expressões	--	--
Pró-forma	--	qualquer trecho de discurso	--	--
Elipse	--	--	Posição num constituinte	--
Conectivos	--	--	--	conjunção, contrajunção, subordinação, etc

A recorrência envolve a repetição total ou parcial de palavras ou expressões. A repetição tal qual o original é a chamada *total*, ao passo que a repetição *parcial* envolve a modificação morfológica da palavra para torná-la adequada a diferentes contextos sintáticos, em que um mesmo morfema raiz aparece como verbo, substantivo, adjetivo, advérbio, etc. Um dos resultados da recorrência é o de diminuição da eficiência, da economia no texto; esse efeito é compensado pela busca de eficácia em algum aspecto, como, por exemplo, o destaque de uma idéia considerada importante.

O paralelismo envolve a repetição de um constituinte sintático ou unidade gramatical já utilizada anteriormente, preenchendo as suas posições com diferentes palavras. Diferentemente da recorrência, esse recurso não diminui a eficiência do texto, porque permite que novas informações sejam acrescentadas, além da vantagem adicional de trazer uma maior organização às informações do texto. Em geral, vimos que as frases

paralelas no texto mostram algum tipo de relação semântica próxima, mesmo que para fins de contraste.

A paráfrase envolve a repetição de um mesmo conceito por meio do emprego de diferentes palavras, expressões ou frases. Vimos que, mesmo quando falamos de sinônimos, nunca duas expressões lingüísticas podem ser consideradas idênticas, pois elas trazem nuances de significado particulares. Assim, as paráfrases num texto somam-se umas às outras para construir gradativamente a idéia relacionada a um conceito, e não simplesmente retomam o mesmo conceito repetidas vezes. As paráfrases são muito exigidas em tipos de textos em que as várias facetas de um conceito devem ser explicitadas a fim de se minimizar as ambigüidades e sentidos implícitos.

As pro-formas envolvem a repetição de um conceito através do uso de alguns verbos, pronomes, advérbios e adjetivos. Palavras que funcionam como pro-formas, de maneira geral, têm um sentido vago que, em si, traz pouco significado. O seu sentido efetivo só é construído quando nós somos capazes de estabelecer uma relação entre a pro-forma e a palavra, expressão ou frase co-referencial a ela. O efeito das pro-formas é o de tornar o texto muito mais eficiente e econômico, embora outro efeito resultante seja a diminuição da clareza e determinação do sentido do texto.

A elipse envolve a repetição de uma palavra ou expressão através da omissão de uma posição obrigatória de um item numa frase. Em muitos casos, a elipse é mais facilmente percebida quando nos deparamos com o paralelismo de estruturas sintáticas em duas frases diferentes. A comparação das estruturas e o nosso conhecimento sobre os constituintes sintáticos nos fazem perceber a ausência de um elemento obrigatório que deve ser recuperado na frase anterior. Assim como as pro-formas, a elipse torna o texto mais econômico, embora menos claro e determinado em seu sentido.

Por fim, os conectivos são palavras que utilizamos no texto para estabelecer relações lógicas de diferentes tipos entre trechos de discurso. Vimos que alguns conectivos estabelecem relação de *junção*, outros de *contrajunção*, outros ainda de *subordinação*. Esses são apenas alguns exemplos, pois a língua portuguesa possui inúmeros outros tipos de conectivos, possibilitando a expressão de uma grande gama de relações lógicas na construção do discurso. Sem conhecer o sentido dos conectivos, o leitor pode construir interpretações completamente equivocadas sobre as idéias de um texto.

Vimos na Unidade I que o uso dos recursos de coesão depende de vários fatores de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade e aceitabilidade, grau de informação, situação, intertextualidade). Por isso, o quanto um texto deverá ser costurado por meio dos recursos coesivos é uma questão que não pode ser respondida sem considerar todos esses fatores. Por exemplo, alguns textos, como o acadêmico, são altamente costurados, porque precisam deixar muito claras e explícitas as relações entre conceitos; outros textos, como as poesias modernistas, preferem deixar para o receptor o trabalho de fazer toda essa costura.

Unidade 4: Textos orais e textos escritos

Conceitos-chave: texto, oralidade, escrita, sistema de notação, condições de produção, eventos e objetos, entoação, reparo, evento de fala, implicação e explicitação, improvisação e planejamento, contextualização e descontextualização, tipos de texto ou gêneros textuais, foneticização da escrita.

4.1 A escrita e o estudo da língua

Na primeira Unidade, fizemos um estudo geral sobre os sete fatores que afetam a textualidade (coesão, coerência, grau de informação, intencionalidade e aceitabilidade, situação e intertextualidade). Vimos que esses fatores se relacionam de maneiras complexas para construir aquilo que chamamos de texto. Em seguida, principalmente pela limitação de tempo do curso, nos concentramos no estudo da coesão: num primeiro momento, na Unidade II, a coesão por meio de recursos gramaticais, que opera dentro da frase; e, num segundo momento, na Unidade III, a coesão por meio de recursos lingüísticos que costuram trechos maiores de discurso.

Agora é o momento de voltarmos para uma das primeiras observações feitas no curso: a de que existe um equívoco em relação ao significado do conceito de “texto”, que em geral costuma ser associado apenas às produções escritas. Como vimos na Unidade I, a lingüística textual tem mostrado como essa visão está errada através da identificação de propriedades textuais que podem ser encontradas tanto nos textos escritos quanto nos textos orais. Mas porque será que as produções escritas tem tido essa primazia sobre as produções orais nos estudos do texto?

A resposta pode envolver inúmeros aspectos, mas todos eles estão de algum modo relacionados a um fator principal: a escrita foi o que permitiu, antes de qualquer outra coisa, o estudo científico da língua. Mais do que isso, podemos pensar que a escrita permitiu o estudo não apenas da língua, mas de todas as ciências tal como elas são hoje conhecidas. Isso não significa dizer que as sociedades pré-letradas não traziam ou não trazem sua própria sabedoria e conhecimento sobre o mundo. Certamente elas trazem. O que podemos dizer é que o tipo de conhecimento científico que hoje possuímos (com seu interesse pela abrangência, abstração e complexidade de classificação) seria impensável sem a escrita.

E no caso da língua especificamente? Porque é difícil o seu estudo científico sem o aparato da escrita? Ora, o uso de qualquer língua numa interação viva, face-a-face, é sempre evanescente, isto é, dura muito pouco. Tão logo eu acabo de enunciar uma palavra sonoramente, ela já desapareceu. Com a língua de sinais não é diferente: tão logo as mãos, braços e o corpo realizem gestos no ar, esses gestos já desapareceram. Esse caráter evanescente da língua tem profundas conseqüências na organização da língua e também no modo como nós entendemos esse fenômeno.

Com o surgimento da escrita, então, a humanidade descobriu uma forma de fazer um registro da língua, isto é, de tornar a língua permanente. As marcas que hoje aparecem no computador e no papel, e que antigamente apareciam no papiro, no barro, nas pedras, fazem com que as palavras da língua não deixem de existir tão logo sejam enunciadas. A língua é capaz de durar, na escrita, infinitamente mais do que na fala. Isso nos

permite observar certos padrões de organização da língua que antigamente não eram perceptíveis, ou que eram percebidos apenas intuitivamente, mas não explicitamente. E, como temos visto na faculdade, um dos objetivos da ciência é exatamente o de explicitar fenômenos naturais e humanos cuja existência no mundo nos parece relevante.

O primeiro grande estudo da língua que possui características de um estudo científico foi feito por Panini, por volta de 500 anos antes de Cristo, com o sânscrito, língua falada na região da atual Índia. Esse estudo pioneiro, que envolveu uma descrição da unidade do sânscrito, principalmente no nível fonológico e morfológico, já não seria possível sem a tecnologia da escrita. Desde esse passado remoto, a escrita tem sido praticamente a única ferramenta para o estudo da língua até cerca de 50 anos atrás, quando os recém-inventados gravadores de som se tornaram portáteis o suficiente para começar a chamar a atenção dos lingüistas como possíveis instrumentos de análise.

Por volta da década de 60, com a tecnologia de registro de sons avançando rapidamente, alguns estudiosos começaram a dedicar mais atenção à língua falada, antes ofuscada pela escrita. Essa tendência foi reforçada com o avanço das tecnologias de registro não apenas de áudio, mas também de vídeo. Os estudos voltados para a língua falada começaram a aumentar e os potenciais e limitações dos estudos clássicos, feitos com base na escrita, começaram a ser melhor dimensionados. Embora a escrita continue reinando de maneira hegemônica como ferramenta de análise dos lingüistas, hoje já temos conhecimento razoável sobre textos orais para poder compará-los com os nossos conhecimentos acerca dos textos escritos. É essa análise comparativa que será o tema desta Unidade IV. *(Pense nos estudos das línguas de sinais para refletir sobre a importância da escrita para os estudos da língua. O primeiro estudo verdadeiramente gramatical sobre uma língua de sinais foi feito por William Stokoe, com a língua de sinais americana (ASL). Na época de Stokoe, as câmeras de registro de imagem já haviam sido inventadas, mas todo o aparato de filmagem era muito pesado, grande e caro. Para conseguir realizar seus estudos da ASL, Stokoe se viu obrigado a elaborar uma escrita própria para registro da ASL, que ficou conhecida como o “sistema notacional de Stokoe”. A diferença entre um sistema de notação e uma escrita é a de que a escrita é usada para as mais diversas funções da vida humana, ao passo que o sistema de notação é mais restrito a uma função específica, como a de transcrever a língua para propósitos de análise. Por meio desse sistema de notação, então, Stokoe, conseguiu identificar uma organização fonológica e morfológica da ASL que nunca antes havia sido percebida explicitamente, embora os falantes surdos conhecessem intuitivamente tal organização.)*

4.2 As condições de produção oral e escrita

Para entender as diferenças das características entre os textos escritos e os textos orais, precisamos entender claramente as diferenças entre as condições de produção do texto escrito e as do texto oral.⁴ Antes de estudar essas diferenças, contudo, vamos pensar num exemplo bastante banal para entendermos como as condições de produção podem afetar as características da língua.

⁴ Para esse capítulo, utilizei como referência os trabalhos de Wallace Chafe, “Discourse, consciousness and time” e o trabalho de Mary Kato, “No mundo da escrita”.

Se você já não reparou, repare um dia, quando for a uma rodoviária, no modo como as pessoas se comunicam quando seus entes queridos já entraram dentro do ônibus. Sem as tradicionais janelas que abrem, por causa do ar condicionado nos ônibus modernos, a comunicação entre quem está dentro do ônibus e quem está fora do ônibus é modificada. Do ponto de vista visual, as condições de produção mudam muito pouco, pois as pessoas conseguem se ver mesmo através da janela. Contudo, do ponto de vista sonoro, as condições de produção mudam muito, porque quem está dentro do ônibus não ouve quem está fora e vice-versa. Como conversar em língua oral com uma pessoa que não pode nos ouvir? É comum, então, sob essas condições, observarmos mudanças no uso da língua tais como: um alto grau de gesticulação, uma maior articulação da boca, uma simplificação das frases, o aumento excessivo do som da fala ou o apagamento completo da fala, entre outras modificações. Todas essas modificações na produção linguística refletem a mudança nas condições de produção da comunicação, em que o som perde o seu valor. *(Esse exemplo não foi escolhido arbitrariamente. Observe que a situação de comunicação entre um ouvinte que não sabe libras e um surdo muitas vezes se aproxima dessa situação. O problema de equivaler essas duas situações é o de que, no caso da rodoviária, a pessoa que está do outro lado sem ouvir também é um falante da língua portuguesa e ainda tem acesso, embora reduzido, ao som, quando esse é emitido mais alto. Diferentemente, os surdos, mesmo com resíduos auditivos, conhecem uma outra língua, que tem características muito diferentes da língua oral. Apesar dessa diferença, é interessante perceber que os ouvintes, mesmo quando equivocadamente falam alto na frente de um surdo, estão simplesmente aplicando seus conhecimentos intuitivos sobre a utilização de textos de acordo com variações nas condições de produção e recepção).*

4.2.1 Evanescência versus permanência

Vamos, então, pensar nas mudanças que ocorrem nas condições de produção da língua a partir do momento em que a escrita se estabelece. Uma primeira diferença nós já mencionamos: a questão da permanência *versus* a evanescência. Sem a escrita, os sons das línguas orais ou os gestos das línguas de sinais não têm permanência. Mesmo sabendo que os sons e imagens podem permanecer em nossa memória por alguns instantes, esses sons e imagens são percebidos como eventos dinâmicos, efêmeros. Diferentemente, quando olhamos para um texto escrito, as palavras parecem adquirir a característica estável de objetos, não mais de eventos. Essa diferença nas condições de produção afeta as características do texto oral e do texto escrito em importantes aspectos. Vamos nos concentrar num deles.

O língua oral é produzida, não como um jato ininterrupto de uma torneira aberta, mas como uma goteira de uma torneira semi-aberta. A água, nessas condições, cai em pequenas quantidades a cada novo momento, embora algumas gotas possam emendar e acabar caindo em pingos maiores. O nosso corpo é mais ou menos como uma torneira semi-aberta. A língua que produzimos é expressa aos poucos, uma pequena quantidade a cada novo momento. Nas línguas orais, o recurso que faz esse agrupamento de porções da língua em pequenos pacotes de informação é a *entoação*: diferentes modos de usar a voz ao produzir uma determinada frase que criam o efeito de diferentes curvas sonoras. Veja um exemplo hipotético de como a entoação agrupa pedaços de língua num trecho de discurso.

(1) *o João a irmã dele agora estuda letras e não é que ele só fica em casa ajudando ela*

(2) *O João, a irmã dele agora estuda letras. E não é que ele só fica em casa ajudando ela?*

O exemplo em (1) mostra que um trecho de discurso oral é agrupado em pequenas porções por meio da entoação. Cada linha acima do exemplo (1) mostra o tipo de curva entoacional e as porções de língua que cada curva agrupa. Algumas dessas entoações são representadas na escrita por meio de sinais como a vírgula (,), o ponto final (.) e o sinal de interrogação (?), como mostra o exemplo em (2). Contudo, isso não significa que, quando escrevemos, nós simplesmente passamos para o papel a língua oral, substituindo a entoação por marcas de pontuação. O fato de a língua oral ser evanescente e a língua escrita ser permanente têm conseqüências importantes sobre a organização dos textos orais e dos textos escritos. Compare, por exemplo, o trecho (1) com o trecho (3) abaixo, extraído de um livro acadêmico:

(3) *A orientação da atividade mental no interior da alma não pode ser separada da realidade de sua orientação numa situação social dada.*

(Mikhail Bakhtin, Marxismo e Filosofia da Linguagem)

Quando comparamos o texto escrito em (3) com o texto oral em (1), podemos observar uma enorme diferença no tamanho das unidades. O trecho em (1) apresenta 3 frases bastante curtas, com informações limitadas. O trecho em (3) apresenta uma única frase, uma enorme sentença, que pode ser quebrada em inúmeros sintagmas nominais, verbais e preposicionais menores. Cada frase em (1) tem de 2 a 7 palavras, totalizando 14 palavras ao longo de 3 frases, enquanto a frase em (3) tem sozinha 22 palavras! Porque essa enorme diferença?

O lingüista Wallace Chafe mostrou que os agrupamentos de pequenas porções de informação por meio da entoação são fundamentais no uso oral da língua, porque nós temos uma limitação de processamento cognitivo de informação. Se nós produzíssemos a língua como um jato ininterrupto, seria muito difícil processar todas as informações que a comunicação oral exige. Lembre-se de que a compreensão de um texto envolve o estabelecimento de relações, tanto no nível formal (coesão), quanto no nível do conteúdo (coerência). Como na língua oral as palavras desaparecem tão logo são enunciadas, isso exige que nós apresentemos as informações aos poucos, de maneira limitada, de modo que nosso interlocutor possa estabelecer as relações entre os trechos de discurso apropriadamente. Fazendo uma outra analogia, agora com a alimentação, os pacotes prosódicos que produzimos na língua oral podem ser vistos como pacotes com uma quantidade limitada de *alimento*, isto é, como pacotes *digeríveis* cognitivamente pelo interlocutor.

Na escrita, diferentemente, o leitor tem acesso à língua como um objeto permanente. As palavras na enorme frase em (3) permanecem no papel, ou no computador, de maneira estável. O leitor que se perder num determinado ponto da frase pode voltar quantas vezes quiser ao seu início e retomar a leitura. A permanência da escrita (diferentemente da evanescência da oralidade) nos serve como um grande ponto de apoio cognitivo, o que motiva certos tipos de organização dos textos escritos que vão diferir bastante da organização dos textos orais.

4.2.2 Espontaneidade *versus* planejamento

Uma segunda mudança nas condições de produção de textos orais e textos escritos se refere à espontaneidade da oralidade *versus* o planejamento cuidadoso da escrita. A língua oral, produzida em tempo real, permite muito pouco planejamento por parte do falante. Podemos perceber no uso da língua oral a presença de pausas e hesitações, que podem ser usadas como momentos de breve planejamento. Contudo, até mesmo as pausas e hesitações costumam ser curtas demais para qualquer planejamento mais cuidadoso. De fato, no texto oral, o ato de *apresentação* do texto ao receptor ocorre quase que simultaneamente ao ato de *formulação* do texto por parte do produtor.

Diferentemente, a escrita é uma forma de comunicação predominantemente atemporal. Tipicamente, nós escrevemos sem ter nosso interlocutor presente no momento da escrita. Isso nos dá a possibilidade de planejarmos cuidadosamente o que vamos escrever. O texto deste curso, por exemplo, foi escrito e re-escrito (modificado, aumentado, apagado, recortado, re-estruturado, etc) incontáveis vezes, por incontáveis dias. Somente após meses de planejamento e modificação, o texto foi finalizado e disponibilizado aos seus receptores (os alunos do curso de letras-libras). Desse modo, entre a *formulação* do texto escrito pelo produtor e a sua *apresentação* ao receptor, há uma grande lacuna de tempo que permite um grande planejamento do que se fala. *(Nesse sentido, a escrita pode ser entendida como uma escultura, em que o artista fica por meses ou anos talhando o material bruto, até que ele considere a obra de arte adequada para apresentação ao público)*

A questão do tamanho das unidades do texto e da quantidade de informação passada a cada novo momento, discutida na seção 4.2.1, também está relacionada à questão da espontaneidade *versus* planejamento. Contudo, podemos pensar em outros aspectos importantes dos textos escritos e dos textos orais que serão afetados por essa segunda diferença nas condições de produção. Veja o diálogo hipotético abaixo para entendermos um desses aspectos:

- (4) (A) *Essa semana eu tava vendo “Cães de Aluguel” e fiquei chocado com a parte...*
 (B) *O que você tava vendo? O que é “Cães de Aluguel”?*
 (A) *“Cães de Aluguel”! Aquele filme do Quentin Tarantino, em que alguns caras se juntam para fazer um roubo de diamantes e no fim acaba quase todo mundo morto.*
 (B) *Ah, sim, verdade. O que tem esse filme?*
 (A) *Então, ontem eu tava vendo o filme e fiquei chocado com a parte em que o ladrão louco tortura o policial só por diversão!*

No diálogo hipotético acima nós vemos um exemplo de um tipo de negociação muito comum na língua oral: o reparo. Vemos que (A) ia contar suas impressões sobre um filme quando (B) interrompe para saber do que ele estava falando. O que aconteceu é que (A), ao contar sua experiência, previu que o nome “Cães de Aluguel” fosse familiar para (B), o que não era verdade. Com o reparo de (B), contudo, o esclarecimento de que esse nome se referia a um filme foi feito, o filme foi lembrado, e a partir daí (A) pode continuar a narrar suas impressões sobre o filme e a relacioná-lo com a vida real.

Tal negociação, iniciada por (B) com o pedido de esclarecimento, só foi possível porque (A) e (B) compartilhavam o mesmo tempo real de interação. Imaginemos que (A) fosse um escritor que produzisse ensaios sobre diversos temas para uma página da internet. Nesse caso, ele precisaria planejar muito melhor a sua fala. Uma das coisas que ele teria

que pensar com muito cuidado é: qual é o conhecimento que o leitor dessa página possui? Será que o leitor já conhece o nome “Cães de Aluguel”? Ou será que eu devo explicitar para ele a que esse nome se refere, uma vez que, se ele não conhecer, ele não vai ter a oportunidade de me fazer perguntas? Veja o reflexo desse tipo de consideração nos exemplos abaixo:

(5) *Essa semana eu estava vendo um filme famoso, “Cães de Aluguel”, do diretor americano Quentin Tarantino. O filme fala sobre uma quadrilha de ladrões que resolve praticar um grande roubo de diamantes. Numa cena, um dos ladrões mais insanos tortura um policial por diversão, dizendo que sente prazer em ver um policial sofrer.*

Na passagem em (5), acima, vemos que o escritor precisa, ao redigir seu texto escrito, prever que seus leitores (o seu público-alvo) poderiam não estar familiarizados com o filme “Cães de Aluguel”. Prevendo essa possível falta de conhecimento, o escritor se sente na necessidade de incorporar no texto uma breve descrição do filme, antes de contar suas impressões e opiniões. *(Essa previsão das possíveis respostas do interlocutor, com a conseqüente incorporação da negociação interacional no texto escrito, é uma das manifestações do dialogismo que Bakhtin afirmava ser constitutivo da linguagem, e não exclusivo das situações de diálogo real).* É verdade que na língua oral nós também fazemos previsões sobre o estado de conhecimento de nossos interlocutores. Contudo, esse planejamento é muito mais curto e, quando ele acarreta em falhas de comunicação, o problema pode ser facilmente reparado. A facilidade do reparo por meio de uma troca rápida de turnos também diminui a necessidade de um planejamento cuidadoso.

Diferentemente, no texto escrito, a falta de planejamento pode ter sérias conseqüências sobre a comunicação. Se o leitor não souber a que o nome “Cães de Aluguel” se refere, e se o escritor não tiver o cuidado de prever e explicitar a referência desse nome, o leitor pode simplesmente não entender do que o escritor está falando. Ao contrário da interação oral em tempo real, ele não vai ter a chance de interromper a comunicação e fazer um reparo, perguntando ao escritor sobre esse nome. O resultado pode ser uma quebra no fluxo de informação e uma possível comunicação malsucedida. Assim, vemos que a diferença entre a espontaneidade da fala em oposição ao planejamento da escrita também trazem conseqüências para a estruturação dos textos orais e dos textos escritos.

4.2.3 Dependência contextual versus independência contextual

Uma terceira mudança nas condições de produção de textos orais e textos escritos se refere à dependência contextual da oralidade *versus* a independência contextual da escrita. Na interação em língua oral, isto é, na interação viva, imediata, face-a-face, os interlocutores sempre compartilham a mesma *situação* num dado evento de fala. Em outras palavras, eles compartilham um tempo, um espaço e tudo o que de significativo pode estar contido nesse evento.

Diferentemente, na escrita, vimos que o processo de produção do texto é realizado independentemente da situação de uso desse texto. Na verdade, como a escrita é estável e permanece como um objeto, os textos escritos podem ser transportados para espaços e

tempos e interlocutores tão diversos que muitas vezes o autor sequer pode imaginar. Por esse motivo, ao escrever um texto, o escritor tem a tarefa fundamental de saber recriar todos os detalhes contextuais relevantes para o seu texto, situando a leitura do receptor que se vê separado espacial e temporalmente.

Vamos retomar o exemplo de um diálogo hipotético, discutido na Unidade I, para entender o modo como a dependência contextual afeta a forma que um texto pode assumir:

- (6) (A) *O café tá bom?*
 (B) *Só escrevi duas páginas até agora!*
 (A) *E eu sinto falta da meditação.*

Vimos na discussão sobre esse exemplo que o diálogo aparentemente sem nenhuma coesão e coerência apresentado em (6) ganhava rapidamente um sentido, tão logo o seu contexto pragmático era explicitado. O texto oral em (6) era perfeitamente bem construído para os seus produtores e receptores (A e B, um casal de jornalistas) porque a fala de ambos se apoiava sobre um rico contexto pragmático que era acessível a eles, embora implícito. Mas e se tivéssemos que pensar em um receptor para esse texto que não compartilhasse de todo esse rico contexto pragmático? Como seria uma versão escrita desse texto?

Vamos imaginar que um dos membros do casal, Pedro, morasse agora num lugar distante de seus familiares e que se comunicasse com eles apenas esporadicamente. Os pais não estariam sabendo das dificuldades do casal com o trabalho e com os estudos e Pedro decide informar a eles sobre esse problema e, em especial, sobre o recente evento de fala apresentado em (6). Nesse caso, Pedro se veria na necessidade de reconstruir textualmente, como no exemplo (7) abaixo, todo o universo do discurso que para ele e sua esposa manteve-se naturalmente implícito:

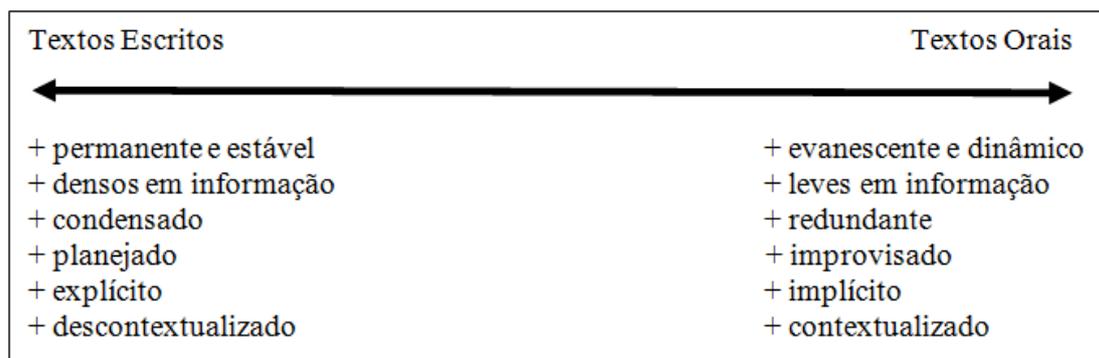
(7) *Nos últimos tempos, eu e Maria temos ficado muito estressados. Eu, porque estou estudando muito para a pós-graduação; a Maria, porque precisa publicar um editorial por semana na nova revista onde ela trabalha. Na noite passada, por exemplo, em plenas 2 horas da madrugada, acordei preocupado com a prova do dia seguinte e não consegui mais dormir. Vi a luz do monitor do computador ainda acesa e a poltrona vazia e fui até a cozinha. Lá estava ela, sentada com os olhos fixos no chão e um copo cheio de café na mão. **Ela me disse que faltava ainda escrever muita coisa e eu comentei como eu sentia falta da meditação.***

Podemos pensar no exemplo em (7) como um exemplo de escritura do texto oral em (6), considerando-se, entre outras coisas, o fator da independência contextual da escrita. Em (7), vimos que Pedro evoca em sua carta, como fatores pragmáticos relevantes ao universo do discurso, pelo menos cinco aspectos: *quem eram os participantes da interação* (um casal que convivia diariamente na mesma casa); o *espaço* (a cozinha de sua casa); o *tempo* (as 2 horas da madrugada); os *aspectos do ambiente circundante* (a luz do monitor do computador acesa, a poltrona vazia, o café na mão de Maria); além do *conhecimento compartilhado pelo casal* (as pressões que vinham sofrendo no trabalho e no estudo). O fato de todos esses fatores estarem implícitos na situação de diálogo entre o casal contribuiu de maneira decisiva para o texto oral em (6) ser produzido da maneira como foi, e não, por exemplo, da mesma maneira que o texto em (7).

É verdade, a escrita também é utilizada dentro de contextos pragmáticos específicos. Por exemplo, quando recebemos um texto escrito numa sala de aula de um curso universitário, criamos determinadas expectativas sobre a função e o significado do texto. Essas expectativas vão influenciar a nossa interpretação sobre esse texto. Mesmo assim, podemos pensar que a escrita apresenta uma independência contextual no sentido de que o texto escrito pode ser lido pelas mais diversas pessoas, nos mais variados tempos e espaços. Isso força o escritor a reconstruir lingüisticamente o contexto relevante do discurso, explicitando inúmeras informações que, no contexto da interação oral, poderiam ser pressupostas e mantidas implícitas pelo compartilhamento de tempo, espaço e conhecimento entre os interlocutores.

4.3 Os cruzamentos entre oralidade e escrita

Até agora, temos falado de escrita e oralidade como se fossem pólos opostos, que não apresentam nada em comum. Essa, contudo, não é uma visão correta. Quando definimos a oralidade como evanescente, espontânea e dependente do contexto, e a escrita como permanente, planejada e independente do contexto, estamos na verdade falando de dois extremos. Alguns gêneros do discurso se enquadram muito bem nessas definições extremas. Por exemplo, a conversação é um gênero típico da oralidade, em que o texto oral é altamente evanescente, espontâneo e dependente da situação; diferentemente, o artigo acadêmico é um gênero típico da escrita, em que o texto escrito é altamente permanente, planejado e independente de situações particulares de uso.



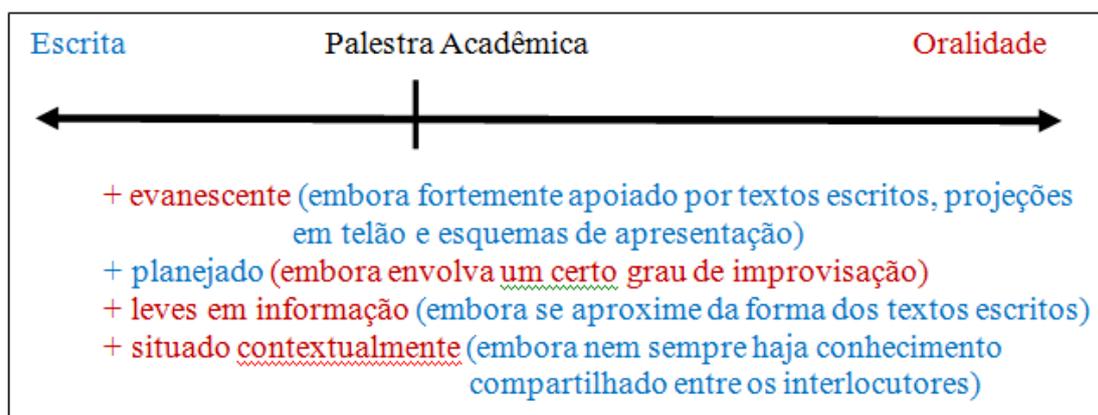
Contudo, na maioria dos casos, os textos que encontramos em nosso dia-a-dia nem sempre são textos que estão localizados em algum desses extremos. A grande maioria dos textos, na verdade, se localiza em algum ponto intermediário desse contínuo. Mais uma vez, o que vai determinar as características do texto são as suas condições de produção, que muitas vezes misturam as características da oralidade e da escrita discutidas na seção 4.2 e resumidas na figura acima. Vamos, então, ver dois exemplos de tipos de texto para pensar como eles divergem das características típicas da oralidade e da escrita.

Primeiramente, vamos pensar na palestra acadêmica. Embora esse tipo de texto seja associado à modalidade oral, é fácil notar como as suas condições de produção se aproximam da escrita. Por exemplo, as palestras são altamente planejadas. O professor precisa escrever um texto prévio, ou um esquema de apresentação, re-escrever, prever as possíveis dúvidas do público, os pontos polêmicos, incorporá-los na discussão, até que ele chegue numa versão final de apresentação. Nesse processo, é muito comum

também ele treinar sozinho sua apresentação, mentalizando suas partes ou até mesmo “falando para as paredes”, para que possa produzir um texto bem organizado e articulado na hora da palestra. Além disso, é comum as palestras serem ministradas com o apoio de textos escritos, projeções em telão e distribuição de um esquema de apresentação ao público (*handout*).

Por outro lado, algumas dimensões da oralidade também estão claramente presentes na palestra acadêmica. Quando um professor fala numa palestra, ele faz uso da língua oral, que como nós vimos tem um caráter evanescente: as palavras desaparecem tão logo sejam enunciadas. Por isso, a sua fala costuma trazer uma quantidade mais limitada de informações a cada novo momento – agrupadas em pequenos pacotes prosódicos – e um número maior de recorrências de palavras. Tudo isso permite à platéia estabelecer as ligações de coesão e coerência do texto com maior facilidade, apesar da possível dificuldade dos conteúdos acadêmicos. Além disso, durante a palestra, não importa quanto o professor tenha planejado, há sempre possibilidade e necessidade de improvisação. A interação com a platéia é bem menor do que numa conversação, por exemplo, na qual o interlocutor pode interromper, reparar, comentar, etc. Contudo, o professor utiliza os sinais não-verbais mostrados pela platéia (expressões faciais, olhares, postura, etc) para direcionar sua fala de uma ou de outra maneira e tentar melhorar a qualidade da recepção de seu texto.

Do ponto de vista da contextualização, a palestra novamente mistura aspectos da oralidade e escrita. Por um lado, os dois interlocutores desse tipo de texto (palestrante e platéia) compartilham tempo e espaço de interação. Apesar disso, o tipo de platéia das palestras varia muito, como costuma variar o público de um texto escrito. Às vezes, o professor sabe que irá falar para um público altamente especializado, que compartilha o seu conhecimento sobre o tema em discussão, o que permitirá a ele deixar muita coisa implícita; em outros momentos, o público pode ser de estudantes iniciantes, e o professor deverá saber como explicitar os vários aspectos da discussão para que os alunos possam acompanhar bem sua discussão – principalmente porque a possibilidade de interação durante a palestra é reduzida, de modo que se o aluno perder uma parte, ele não poderá iniciar um reparo e remediar a falha na comunicação.

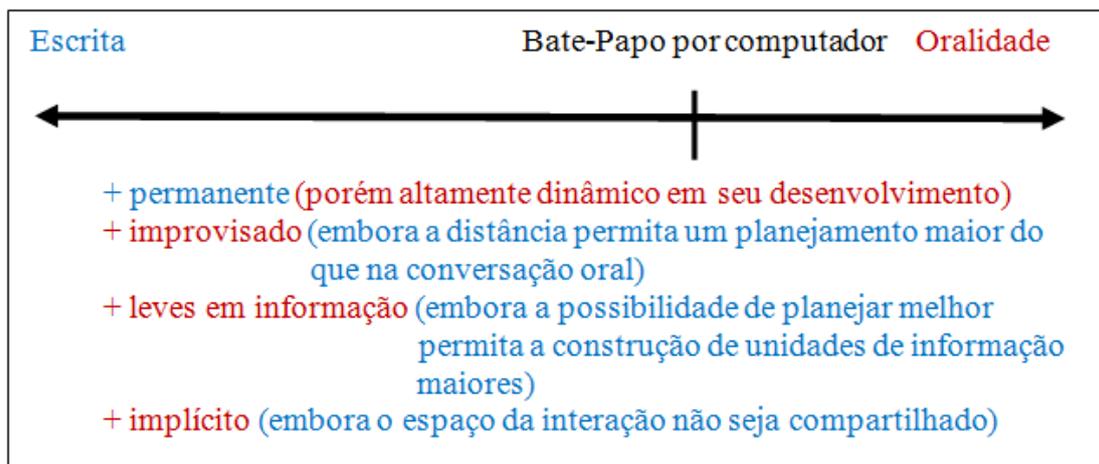


A palestra, portanto, é um tipo de texto que não se encaixa perfeitamente, nem na oralidade, nem na escrita. Suas condições de produção misturam as condições típicas da oralidade (evanescência, certo grau de improvisação, leveza de informação, implicitação de informações dependendo do público-alvo) e outras condições típicas da escrita (estabilidade com possível suporte da escrita, alto grau de planejamento, densidade de certos conteúdos, explicitação de acordo com o público-alvo).

Um segundo tipo de texto interessante de analisar em termos das condições de produção é o bate-papo pela internet. Embora esse tipo de texto seja associado à modalidade escrita, é fácil notar como as suas condições de produção se aproximam da oralidade. Por exemplo, o bate-papo é realizado em tempo real e marcado essencialmente pela improvisação. Há um elevado grau de interação e os dois interlocutores participam ativamente da construção do texto. A pressão do tempo e a possibilidade de uma maior interação minimizam a necessidade de planejamento da produção, embora a distância espacial ofereça, se necessário, uma margem de tempo maior para planejamento e reformulação do que dispomos no bate-papo oral.

Diferentemente das palestras, o bate-papo preserva a língua em uso na memória do computador. Com o desenrolar da conversa, as falas mais antigas vão dando espaço para as falas mais recentes, embora sempre seja possível voltar em partes anteriores da conversa para reler algo que foi perdido. De qualquer modo, o compartilhamento do tempo imediato e o alto grau de interação parece privilegiar os mesmos mecanismos de resolução de problemas que encontramos na conversação, como o reparo.

Do ponto de vista da contextualização, o bate-papo também se aproxima, ora da escrita, ora da oralidade, pois alguns aspectos pragmáticos são compartilhados, mas não outros. Por exemplo, o espaço de interação não é compartilhado, pois os dois interlocutores estão se comunicando à distância. Isso faz com que, em alguns momentos, seja necessário que um interlocutor explicita para o outro alguma coisa que está vendo, ou ouvindo, ou acontecendo em seu ambiente e que está afetando a sua produção, mas que o seu interlocutor não teria como ter acesso senão por meio dessa explicitação. Por outro lado, como afirmado acima, o tempo de interação é compartilhado, o que diminui a possibilidade de planejamento e aumenta a possibilidade de negociação de sentidos. Por fim, a aproximação desse tipo de texto com a conversação mostra que, em geral, os interlocutores compartilham uma série de conhecimentos que não precisam ser explicitados na conversa e que dão suporte para a produção e recepção das falas de cada um.



O bate-papo por computador, portanto, é um tipo de texto que não se encaixa perfeitamente, nem na oralidade, nem na escrita. Suas condições de produção misturam as condições típicas da oralidade (improvisação e dinamismo, tendência à leveza de informação, implicação de informações pelo tempo e conhecimento compartilhados) e outras condições típicas da escrita (permanência, deslocamento espacial, possibilidade maior de planejamento e de condensação de informação do que na conversação oral).

Esses dois exemplos já são suficientes para vermos que oralidade e escrita são dois pólos extremos e que, na verdade, os diferentes tipos de texto vão misturar, em diferentes graus, características que pertencem tanto à oralidade quanto à escrita. A interação dessas diferentes condições de produção é o que vai determinar, de maneira geral, porque é que um texto apresenta certas características e não outras.

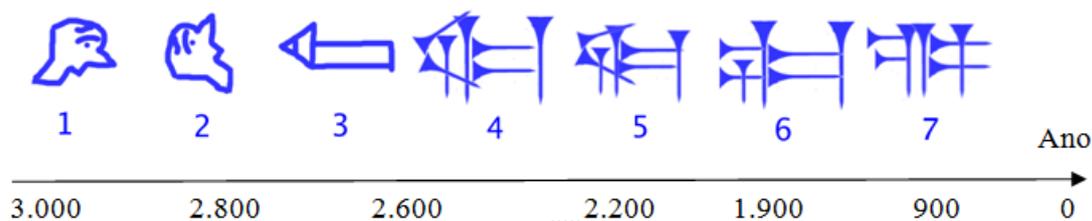
4.4 *Relações entre oralidade e escrita na história*

A escrita, que nasceu do desenho, não surgiu como uma forma de representação da língua oral. Inicialmente, o homem primitivo utilizava desenhos apenas para expressar idéias visualmente. Com o passar do tempo, alguns sistemas pictográficos começaram a ser utilizados para a comunicação em esferas específicas da vida social, como, por exemplo, para a realização de transações comerciais. Mesmo nesse último caso, contudo, a escrita ainda era uma forma de representação direta de idéias, sem qualquer mediação da língua oral.

Foi por volta de 3000 anos antes de Cristo que começamos a observar mudanças mais significativas nas características da escrita. Os símbolos escritos começaram a sofrer um processo progressivo de simplificação e estilização, e a ligação do símbolo com o seu significado começa a se perder. Com a perda da iconicidade dos símbolos, aumenta a tendência de esses símbolos deixarem de se referir aos referentes do mundo e passarem a ser associados a palavras. Veja, por exemplo, na escrita cuneiforme, o desenvolvimento histórico do signo SAG (“cabeça”), com as datas aproximadas referentes aos períodos antes de Cristo em que o signo foi encontrado.⁵

Ano

⁵ Retirado de texto sobre a escrita cuneiforme disponível em:
http://en.wikipedia.org/wiki/Cuneiform_script



Mas o acontecimento fundamental para que a escrita se tornasse uma representação da língua e não mais dos referentes do mundo foi o surgimento da técnica do *rébus*. Para entender como essa técnica funcionava, vamos pensar numa situação em que um usuário da escrita antiga precisasse representar um nome próprio, de uma pessoa ou de lugar. Como fazer isso, se os símbolos representavam diretamente entidades do mundo? Por exemplo, para se referir a um homem específico não adiantaria desenhar um homem, pois esse desenho poderia se referir a qualquer homem. Em casos como esse, parecia útil empregar os símbolos com seu valor sonoro, não com seu valor referencial. Vamos ver um exemplo de como seria utilizar a técnica do rébus usando imagens e nomes dos dias de hoje:



Se imaginarmos que uma escrita possua um símbolo pictográfico para a idéia de “mar” e um símbolo pictográfico para a idéia de “selo”, juntando os dois símbolos e utilizando o seu valor sonoro, não semântico, poderíamos construir a idéia de um referente específico, com nome próprio. O processo de valorização do aspecto sonoro dos símbolos escritos foi chamado de *foneticização* da escrita. A partir do momento em que a escrita começou a ser mais associada à língua, ela apresentou diferentes desenvolvimentos ao redor do mundo, em alguns casos permanecendo ainda bastante atrelada à representação direta de referentes (a escrita ideográfica) e em outros casos se tornando mais atrelada à representação mais direta dos sons da língua (a escrita alfabética e a escrita silábica).

A escrita alfabética, que é a que utilizamos na língua portuguesa, desenvolveu-se em X a.C, na Grécia. É interessante vermos como as características da escrita alfabética antiga eram distintas da escrita moderna. Por exemplo, muitos textos escritos antigos mostram que os escritores não demarcavam as diferentes partes do texto espacialmente: títulos, parágrafos, frases e até mesmo as palavras eram todas concatenadas uma ao lado da outra, sem espaço, pontuação ou qualquer tipo de marcação, como mostra a figura abaixo.



Você já imaginou ler um texto inteiro sem divisões de palavras, frases ou parágrafos do discurso?

Uma das dificuldades de ler um texto desse tipo se deve ao fato de os leitores proficientes já terem se acostumado a fazer da leitura um processo quase que exclusivamente mental, bastante desvinculado da oralidade. Contudo, durante muito tempo, os textos escritos foram utilizados para serem lidos em voz alta. Essa oralização da escrita, com o apoio dos agrupamentos prosódicos, facilitava a identificação das quebras entre palavras, frases e partes do texto. De fato, a escrita foi durante séculos e séculos altamente dependente da fala, isto é, tanto as suas características quanto a sua utilização estavam intimamente ligadas às características e utilização da fala. *(Pense, por exemplo, que na fala nós concatenamos uma palavra a outra de maneira consecutiva. Será que numa cultura oral, sem qualquer contato com a escrita, os falantes têm uma intuição sobre a sua língua como sendo formada por diferentes palavras, como nós temos? E será que esses falantes teriam intuições sobre unidades gramaticais, como sintagmas, orações e sentenças? Ou será que as palavras e unidades gramaticais só foram percebidas pelos lingüistas por intermédio da escrita?)*

Mais do que isso, grandes pensadores do passado, como Platão, se posicionavam contra o uso da escrita, considerando-a facilmente falsificável (pelo fato de o texto escrito não ser capaz de responder a um questionamento do leitor) e prejudicial para o desenvolvimento cognitivo humano (pelo fato de o registro do conhecimento em material permanente eximir os homens da responsabilidade pela sua memorização). Para esses pensadores e para a maioria da sociedade de sua época, a palavra oral era a que trazia os valores de verdade, beleza e refino no uso da língua.

A consolidação da escrita e a sua disseminação para diversas esferas da atividade humana, contudo, foi progressivamente tornando alguns usos da escrita mais independentes da oralidade. O caráter permanente da escrita e a sua possibilidade de transporte para vários tempos e lugares estimularam um maior acúmulo de conhecimento e a consolidação de certas variantes da língua como o padrão normativo de uso da língua. A possibilidade de planejamento do texto permitiu que as unidades sintáticas fossem mais incrementadas e que o texto adquirisse maior organização. A separação dos contextos pragmaticamente ricos da fala estimulou o aumento de vocabulário pela necessidade de recriação dos contextos ausentes por meio da língua. Com o passar do tempo, vários tipos de textos escritos ganharam características próprias, que os distinguiam dos textos orais. Além disso, o fato de todo esse

desenvolvimento da escrita estar historicamente restrito a esferas da atividade humana dominadas pelas elites fez com que valores como os de veracidade, beleza e refino passassem a ser atribuídos mais à escrita do que à oralidade, que era acessível a todos.

Assim, podemos perceber que, do ponto de vista histórico, a escrita teve seus primeiros séculos de desenvolvimento em forte dependência da oralidade. Além disso, a escrita era vista com desdém, como algo não confiável e prejudicial à cognição humana. Com o passar do tempo, especialmente com o surgimento de tecnologias que facilitaram o processo de uso e disseminação da escrita (como a invenção da escrita sobre o papel, da imprensa e, mais tarde, dos recursos eletrônicos), a escrita foi se tornando progressivamente independente da oralidade. Nos tempos modernos, podemos observar uma verdadeira inversão de valores, com a escrita se tornando cada vez mais valorizada e a fala sendo estigmatizada socialmente como mais secundária, pobre e limitada. Vimos um exemplo dessa primazia da escrita no início desta Unidade, em que discutimos o modo como a escrita direcionou os estudos lingüísticos e a nossa visão sobre língua.

4.5 *Relações entre oralidade e escrita no letramento*

É interessante perceber que o desenvolvimento do letramento no indivíduo apresenta similaridades significativas com o desenvolvimento histórico da escrita em relação à oralidade. Mary Kato afirma que, no desenvolvimento escolar das crianças, é possível observar um interessante padrão, representado no esquema abaixo:

$$Fala_1 \rightarrow Escrita_1 \rightarrow Escrita_2 \rightarrow Fala_2$$

A *Fala₁*, segundo a autora, se refere à fala do indivíduo pré-letrado, isto é, antes de a pessoa estar alfabetizada. Depois de ser alfabetizada, a etapa de *Escrita₁* representa o momento em que o indivíduo utiliza a escrita de uma maneira muito próxima da oralidade, o que faz com que as características da sua escrita reflitam o uso oral da língua da forma mais natural possível. Depois de anos de letramento e escolarização, o indivíduo vai aprimorando seu conhecimento da escrita e se adaptando às suas normas mais rígidas e às suas condições de produção. Na etapa de *Escrita₂*, então, o que observamos é que a escrita se torna independente da oralidade e passa a apresentar características próprias. Por fim, quando a escrita adquire essa autonomia, um processo inverso parece ocorrer: a fala dos indivíduos passa a ser influenciada pelas características da escrita. Na etapa da *Fala₂*, o indivíduo acaba por utilizar a língua oral aproximando-a das características da escrita, além de transferir para a oralidade o forte caráter normativo da escrita (a idéia de que exista um jeito certo de falar, quando nos aproximamos da escrita, e um jeito errado de falar, quando nos desviamos ou distanciamos da escrita).

Mas quais seriam exatamente essas características da *Fala₁* que a *Escrita₁* se aproxima? Basicamente, a fala pré-letramento é marcada por uma maior limitação de vocabulário, maior recorrência de palavras e expressões ao longo do texto, maior apoio sobre a prosódia e sobre o contexto pragmático, maior improvisação e uso de estruturas sintáticas simples. Todas essas características aparecem também na *Escrita₁* dos indivíduos. Além disso, a atividade de leitura nessa fase tende ser feita em “voz alta”, de

maneira lenta e sempre em contextos de interação com adultos que ajudam na construção dos sentidos. E quais seriam as características da *Escrita₂*, que a *Fala₂* se aproxima? Basicamente, a escrita autônoma em relação à fala é marcada por uma menor repetição de palavras e expressões e um conseqüente aumento da densidade de vocabulário, uma substituição da prosódia por palavras e estruturas sintáticas mais complexas, uma progressiva independência do contexto pragmático e um maior grau de planejamento. Além disso, a escrita tende a se desprender da oralidade, tornando-se um processo mais descorporalizado, automático e no qual a única interação necessária ocorre entre o leitor, isolado, e o texto.

Nós já vimos os reflexos dessa diferença nos exemplos (1) e (3) desta Unidade. Mas vamos voltar ao exemplo (1), reproduzido abaixo em (8), e pensar sobre como poderíamos aproximá-lo de um discurso escrito típico. Uma possível aproximação desse tipo é apresentada abaixo no exemplo (9). Podemos ver que as três frases em (8) são condensadas numa única sentença, com uma estrutura mais complexa, vocabulários novos e expressões mais formais.

(8) o João a irmã dele agora estuda letras e não é que ele só fica em casa ajudando ela

(9) Não é que o João, cuja irmã estuda letras atualmente, nada mais faz a não ser ficar em casa ajudando-a?

A inversão das relações de dependência entre escrita e oralidade no desenvolvimento do letramento e da escolarização na criança tem implicações importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita. As diferenças entre *Escrita₂* e a *Escrita₁* são tão significativas que podemos pensar na aquisição da *Escrita₂* como uma aquisição de segunda língua. Quando um falante de português vai aprender inglês, ele precisa conhecer novos vocabulários e novas estruturas gramaticais. De maneira similar, o indivíduo que deseja dominar a *Escrita₂* precisa ampliar muito seu vocabulário e aprender a lidar com estruturas novas e complexas. Certamente que os aspectos comuns entre a escrita e a oralidade, no que se refere a vocabulário e estruturas sintáticas, contribuem para essa transição de uma maneira que não acontece com a aquisição de segunda língua. Contudo, é importante perceber que não basta à criança falar português (*Fala₁*) para que ela saiba escrever com proficiência (*Escrita₂*), pois a escrita possui normas próprias e é produzida e recebida sob condições bastante distintas da oralidade.

Esse raciocínio aproxima a situação das crianças ouvintes e das crianças surdas diante dessa necessidade de se tornarem futuros escritores e leitores proficientes do português. Os contextos de uso da libras estão predominantemente associados aos contextos orais de conversação espontânea e, portanto, se mostram intimamente relacionados às características e às condições de produção da *Fala₁*. Nessa situação, a etapa de *Escrita₁* é um momento fundamental para o sucesso da transição para a *Escrita₂*. É essa etapa inicial que vai permitir ao aluno fazer a ponte entre as diferenças do mundo da oralidade, com o qual ele já está familiarizado, e o mundo da escrita, com suas normas e condições particulares de uso que o aluno precisa se familiarizar. É crucial que essa transição seja feita de maneira prazerosa e significativa para o aluno e é importante reconhecer que essa adaptação ocorre de maneira lenta e progressiva, ao longo de muitos anos, e não de uma hora para a outra. Pense que o aprendizado da *Escrita₂* envolve não apenas o aprendizado de novos vocabulários e estruturas, mas, acima de

tudo, novos processos cognitivos, isto é, uma nova maneira de pensar e de lidar com o processo de comunicação.

Uma maneira interessante de pensarmos sobre a transição entre oralidade e escrita é o uso de tipos de textos (gêneros textuais) da escrita que se aproximam mais da oralidade. Vimos na seção 4.3 que alguns tipos de textos são mais tipicamente relacionados à escrita, enquanto outros misturam características da oralidade e da escrita. Esses textos escritos que se misturam com a oralidade em um ou vários aspectos podem ter uma função pedagógica importante na construção dessa transição entre *Fala*₁ e *Escrita*₂.

Por exemplo, os bate-papos à distância por meio de computador são hoje bastante restritos ao âmbito pessoal da vida social, mas não há porque não refletirmos sobre como eles poderiam desempenhar uma função pedagógica na escola moderna. Vimos que os bate-papos à distância, embora sejam realizados por meio da escrita, se aproximam muito da oralidade pelo seu caráter altamente dinâmico e interativo e pelo compartilhamento do tempo de interação e de conhecimento entre os seus interlocutores. Isso pode ser um elemento facilitador para a entrada do indivíduo nesse novo mundo da escrita. Além disso, o fato de o professor estar presente na mesma sala que o aprendiz, cada um em seu computador, permite que até mesmo o *espaço* de interação possa ser compartilhado e que esse outro fator contextual possa ser explorado quando necessário, diferentemente do que ocorre nos bate-papos à distância.

Outro tipo de texto não mencionado nesta Unidade, mas que podemos citar como exemplo de textos que trazem características da oralidade, são os livros infantis. Muitos professores de crianças surdas já viram e utilizaram livros infantis nas séries iniciais de escolarização. Porque esses livros apresentam uma riqueza tão grande de imagens e uma quantidade tão pequena de textos? Uma razão pode ser o fato de as crianças terem especial atração por desenhos e cores. Outra razão importante, contudo, é a de que os desenhos ajudam a recriar o contexto pragmático por meio de imagens visuais ricas, facilitando a construção da significação do texto escrito pela criança, ao mesmo tempo em que a introduz no mundo da escrita. Quanto mais contextualizadas forem as atividades de produção e recepção da escrita, mais significativas elas deverão ser para o aluno, principalmente nessa fase de alfabetização.

Em suma, essas são apenas algumas reflexões muito gerais que podemos fazer dentro da limitação de um curso introdutório. As questões que envolvem o processo de produção e recepção de textos, tanto os orais quanto os escritos, são complexas e não há respostas fáceis e prontas para solucionar os atuais problemas da educação de surdos. Esse curso pretende servir, portanto, como uma breve introdução para as várias questões envolvidas, com o objetivo oferecer aos futuros professores um maior embasamento para uma reflexão sobre sua prática. Em particular, espera-se que os conceitos aprendidos neste curso contribuam para o seguinte questionamento do professor de libras: como levar os alunos surdos a aprimorarem seu conhecimento sobre os textos (corp)orais da libras e os textos escritos da língua portuguesa?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1979) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec
- BEAUGRANDE, Robert-Alain De; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. (1981) **Introduction to text linguistics**, Longman, London, New York.
- CHAFE, WALLACE L. (1994) **Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing**. Chicago: The University of Chicago Press.
- KATO, M. (1995). **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática.
- KOCH, I. V. G.; TRAVAGLIA, L. C. (1989). **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez.
- ONG, W. (1998). **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papyrus
- SACKS, H. (1974) 'On the Analyzability of Stories by Children', in R. Turner (ed.) *Ethnomethodology*, Penguin, Harmondsworth, pp. 216-232. In "Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication".
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 2006
- STOKOE, W. (1960). **Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf**. *Studies in Linguistics*, nº 8. University of Buffalo.