

CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA MÉDIA: A ANÁLISE DE TEXTOS

1 Introdução

Pretendo aqui proceder a uma reflexão sobre as contribuições que pode oferecer a Lingüística Textual para o ensino de língua portuguesa na escola média.

Constitui o fundamento desta reflexão uma concepção sócio-interacional de linguagem, vista, pois, como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, através da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece.

O contexto, da forma como é aqui entendido, engloba não só o co-texto, como a situação de interação quer imediata, quer mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto cognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento lingüístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, tanto de tipo declarativo, quanto de tipo episódico (“frames”, “scripts”) (cf. KOCH, 1997), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (gêneros ou tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), bem como o conhecimento de outros textos que permeiam cada cultura (intertextualidade).

A mobilização desses conhecimentos por ocasião da produção e compreensão de textos realiza-se através de estratégias de diversas ordens:

- cognitivas, como as de inferenciação, de focalização, de busca da relevância;
- sócio-interacionais, como as de preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de

causas a (possíveis) malentendidos, de negociação, etc.;

- textuais: conjunto de decisões concernentes à organização textual, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações).

2 “Balanceamento” entre implícito x explícito

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão-somente da estrutura textual em si mesma (daí a metáfora do texto como um “iceberg”). Visto que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto precisa proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (cf. NYSTRAND & WIEMELT, 1991; MARCUSCHI, 1994). Na verdade, é este o grande segredo do locutor competente.

Um texto será explícito não quando o que é dito coincide com o que o produtor pretende significar, mas quando o que é dito consegue estabelecer um balanceamento adequado entre o que necessita ser dito e o que pode ser presumido como partilhado. A explicitude deve ser avaliada em termos da reciprocidade entre produtor e leitor/ouvinte tal como mediada pelo texto (Nystrand & Wiemelt, 1991). Quais significados devem ser tornados explícitos depende, em larga escala, do uso que o produtor do texto faz dos fatores contextuais (modelos cognitivos de contexto, conforme Van Dijk, 1995).

Assim sendo, para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos - lingüístico, enciclopédico, episódico, procedural, macro - e superestrutural (ou esquemático) e interacional - devem ser, ao menos em parte, compartilhados, visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos (os malentendidos surgem, em grande

parte, de pressuposições errôneas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte do(s) interlocutor(es)). É isso que permite afirmar que o contexto cognitivo engloba todos os demais tipos de contexto, já que tanto o co-texto, como a situação comunicativa, imediata ou mediata, bem como as ações comunicativas e interacionais realizadas pelos interlocutores passam a fazer parte do domínio cognitivo de cada um deles, isto é, têm uma representação em sua memória, o mesmo ocorrendo com o contexto sócio-histórico-cultural.

Para SPERBER & WILSON(1986), uma proposição é relevante em primeira instância não somente em relação ao discurso, mas ao contexto, ou seja, em relação a um conjunto de proposições ou hipóteses derivadas não apenas do discurso precedente, mas também da memória, da percepção do entorno, através de inferências. Isto é, a informação é relevante para alguém quando interage, de certa forma, com suas suposições prévias sobre o mundo, quando tem *efeitos contextuais* em dado contexto que lhe é acessível.

Cabe, pois, ao interlocutor, no momento da interação, proceder a uma *seleção do contexto* relevante para a interpretação.

As relações entre informação textualmente expressa e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização” textual, por meio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo (situação comunicativa, “scripts” sociais, conhecimentos intertextuais e assim por diante).

DASCAL & WEIZMAN (1987) postulam que um texto pode ser opaco de duas formas, estabelecendo assim uma distinção entre *incompletude*, que exige o recurso ao co-texto e ao contexto para o preenchimento de lacunas (**gaps**), isto é, para introduzir informações faltantes no texto; e *indiretude*, responsável pelo desalinhamento (**mismatch**) entre o expresso (**utterance-meaning**) e o pretendido (**speaker's meaning**, cf. GRICE, 1975), ou seja, o descompasso entre a informação explícita e fatores, como conhecimento de mundo, princípios comunicativos, condições de adequação e outros. Segundo eles, o texto fornece pistas ou indícios (**cues**) para a identificação da necessidade de preenchimento de lacunas e para a distinção entre opacidade e indiretude; e “chaves” (**clues**), quer co-textuais, quer contextuais, para a apreensão da significação pretendida pelo autor.

3 Contextualizadores

GUMPERZ (1982,1992), como é sabido, designa por *pistas de contextualização* os sinais verbais e não verbais utilizados por falantes/ouvintes, na interação face-a-face, para relacionar o que é dito em dado tempo e em dado lugar ao conhecimento adquirido através da experiência, com o objetivo de detectar as pressuposições em que se devem basear

para manter o envolvimento conversacional e ter acesso ao sentido pretendido. Entre tais pistas, o autor inclui: prosódia (entonação, acento de intensidade, mudanças de clave); sinais paralingüísticos como pausas, hesitações, sobreposições de turnos, tom e volume de voz; escolha do código ou do registro; formas de seleção lexical ou expressões formulaicas. Aqui entram também os gestos, expressões fisionômicas, movimentos de corpo ou dos olhos, que podem significar apoio, oposição, ironia ou sarcasmo, ênfase, aborrecimento etc.

Tais pistas de contextualização têm também sua contraparte na escrita. NYSTRAND (1987), postulando que os escritores habilidosos exploram toda uma escala de recursos para “modular a fala”, cita, entre estes, as aspas, para determinar ironia, ceticismo, ou distanciamento crítico; o uso de sinais de exclamação, para veicular ênfase; o uso de recursos gráficos, para distinguir tipos de conteúdo. Também DASCAL & WEISMAN, ao analisar textos jornalísticos, mencionam as aspas, a seleção lexical, certas questões retóricas, o uso de dadas formas de tratamento e assim por diante como pistas importantes para a captação do sentido pretendido pelo produtor do texto.

Entre os recursos gráficos são importantes, também, para a construção do sentido, a diagramação, a localização do texto na página ou no veículo, em se tratando de jornais ou revistas, o tipo de letra, os travessões, parênteses, destaques (itálico, negrito), entre outros mais.

4 Estratégias textuais-interativas

O uso de determinados recursos lingüísticos funciona também como índice de implicitude, isto é, tais recursos levam à exploração do contexto tal como definido acima. Entre as principais estratégias de organização textual, podem-se mencionar as seguintes:

4.1 Uso ou não de elementos coesivos

A coesão não é condição necessária nem suficiente para a construção do sentido, embora, dependendo do tipo de texto, o uso dos recursos tanto de coesão remissiva, como de coesão sequencial (cf. KOCH, 1989) venha a tornar-se altamente desejável, por aumentar a legibilidade, auxiliando, assim, o interpretador na construção da coerência.

Através da remissão, opera-se: 1. a retomada (repetição) de referentes textuais, re-allocando-os na memória operacional do interlocutor, para servir de suporte a novas predicções; 2. a dêixis (sinalização) textual, que tem por função situar espaço-temporalmente o leitor no texto, orientando-o na direção de porções ou elementos textuais anteriores ou subsequentes.

Os mecanismos de sequenciação (recursos de manutenção e de progressão temática, articuladores discursivos, recorrência de determinados tempos

verbais etc.), por seu turno, permitem proceder à progressão textual, ao mesmo tempo que sinalizam a continuidade dos sentidos.

4.2 Estratégias de organização da informação e de estruturação textual

A informação semântica contida no texto distribui-se, como se sabe, em (pelo menos) dois grandes blocos: o *dado* e o *novo*, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido. A informação dada - aquela que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores (cf. CHAFE, 1987) - tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova. A retomada de informação já dada no texto se faz, como foi mencionado acima, por meio de remissão ou referenciação textual, formando-se destarte no texto as *cadeias coesivas*, que têm papel importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto. A remissão se faz, freqüentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a “conteúdos de consciência”, isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual, são (re)ativados, via inferenciação. É o que se denomina *anáfora associativa* ou *anáfora profunda*. É em grande parte através de inferências que se podem (re)construir os sentidos que o texto implícita.

Com ancoragem na informação dada, opera-se a progressão textual, através da introdução de informação nova, estabelecendo-se, assim, relações de sentido entre: a. segmentos textuais de extensões variadas; b. segmentos textuais e conhecimentos prévios; c. segmentos textuais e conhecimentos e/ou práticas socioculturalmente partilhados.

As relações entre segmentos textuais estabelecem-se em vários níveis: 1. no interior do enunciado, através da articulação tema-remata. A informação temática é normalmente dada, enquanto a remática constitui, em geral, informação nova. O uso de um ou outro tipo de articulação tema - remata (progressão com tema constante, progressão linear, progressão com tema derivado, progressão por subdivisão do remata, progressão com salto temático - cf. DANES, 1974) tem a ver com o tipo de texto, com a modalidade (oral ou escrita), com os propósitos e atitudes do produtor; 2. entre orações de um mesmo período ou entre períodos no interior de um parágrafo (encadeamento), por meio dos conectores interfrásicos, aqui considerados tanto aqueles que estabelecem relações de tipo lógico-semântico, como aqueles responsáveis pelo estabelecimento de relações discursivas ou argumentativas (cf. KOCH, 1984, 1987 e 1989a); 3. entre parágrafos, seqüências ou partes inteiras do texto, por meio dos “articuladores textuais” ou também por mera justaposição.

O produtor do texto pode recorrer a uma série de estratégias de focalização, para dar destaque quer à informação nova, quer à informação dada, bem

como para realizar a tematização ou a retematização (cf. KOCH, 1997).

4.3 Estratégias de formulação textual

Com o intuito de facilitar ao interlocutor o processamento do texto e, portanto, a construção de um sentido alinhado com seu projeto de dizer, o produtor utiliza, com freqüência, estratégias metaformativas, ou seja, *inserções* dos mais diversos tipos, *repetições*, *parafraaseamentos*, *correções* etc.(cf. KOCH, 1992, 1997).

4.4 Recurso à intertextualidade

A intertextualidade, quando implícita (cf. KOCH, 1991, 1997, *inter alia*), isto é, sem citação expressa da fonte, exige do interlocutor uma busca na memória, para a identificação do intertexto. Quando este não é identificado, grande parte ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicada.

4.5 Marcação do tópico discursivo

A indicação clara do tópico discursivo - através de títulos, subtítulos, marcadores de armação e de enquadramento tópico, anúncios ou convites, em se tratando de interação falada, etc.- é estratégia de grande importância para que o interlocutor possa ativar e/ou construir o contexto adequado para a interpretação das expressões definidas presentes no texto, para buscar em sua memória o intertexto adequado, bem como para desfazer possíveis ambigüidades decorrentes do uso de termos homônimos ou polissêmicos.

É importante, também, que a focalização dada ao tópico, de alguma forma, fique clara para o ouvinte/leitor, através da indicação da perspectiva sob a qual o assunto está sendo enfocado, do uso de delimitadores (**hedges**), de advérbios de domínio, bem como de outros recursos que permitam identificar o *domínio estendido de referência*, ou seja, tanto o foco explícito como o foco implícito (cf. SANFORD & GARROD, 1985).

4.6 Estratégias argumentativas

Podem-se mencionar aqui, apenas a título de exemplo, dentre as inúmeras estratégias de ordem argumentativa, a estratégia da referenciação por expressões nominais definidas, o uso de operadores ou conectores argumentativos, o emprego de modalizadores, de índices de pressuposição ou de avaliação, o uso argumentativo dos tempos verbais, a seleção lexical e o interrelacionamento de campos lexicais, a argumentação por autoridade polifônica, entre muitas outras.

O emprego, por exemplo, de uma expressão nominal introduzida por artigo definido ou por pronome demonstrativo (descrição definida) implica uma pressuposição de conhecimento partilhado e obriga o interlocutor a uma busca no contexto, cognitivo ou situacional. Por outro lado, visto que a descrição definida opera, com muita freqüência, uma seleção, entre as possíveis propriedades, qualidades

e defeitos do referente, daquela ou daquelas que, em determinado contexto, interessa ressaltar (ou mesmo anunciar), isto é, seleciona aquelas mais adequadas ao projeto de dizer do produtor do texto, seu emprego vai exigir do interlocutor a percepção do porquê da escolha de uma e não de outra, no contexto dado. Tais expressões têm, ainda, a importante função de sumarizar, recategorizando-os, segmentos anteriores do texto, dando-lhe, ao fazê-lo determinada orientação argumentativa. (cf. KOCH, 1997, 1998).

Considerações finais

O uso dos diversos tipos de estratégias de processamento textual é monitorado por um tipo particular de modelo cognitivo, descrito por VAN DIJK (1995) como *modelo cognitivo de contexto*.

Trata-se, segundo ele, de uma representação do evento comunicativo como um todo, que engloba: papéis, posições e relações sociais dos participantes; seus objetivos, propósitos, interesses, expectativas, opiniões; grupos sociais e outros grupos a que pertencem (idade, raça, gênero, classe social, profissão, etc.); representações sociais compartilhadas (atitudes, ideologias); condicionamentos institucionais e sociais da interação; gêneros textuais e variedade de língua apropriados ao evento; preferências culturalmente determinadas com relação à situação; circunstâncias da interação, como tempo, lugar, objetos, tipos de participação.

A função de tais modelos é, pois, a de monitorar a própria organização do texto com vistas à produção do sentido em cada situação de interação verbal, no que diz respeito, por exemplo, a decisões sobre as estratégias textuais a serem mobilizadas, como: ordem ou proeminência dada aos enunciados ou a segmentos destes; interesse, necessidade ou inconveniência de explicitação de informações ou de recursos responsáveis pela coerência local; introdução de conteúdos pressupostos ou conveniência de sua explicitação, em função do gênero, de necessidades de ordem pedagógica, de relações sociais ou interesses grupais; recurso ou não a repetições; sumarização ou não de informação já dada, bem como o próprio nível de sumarização ou abstração; apresentação ou não de pormenores; uso ou não de apagamentos, parafraseamentos, inserções, correções; uso de fórmulas de polidez e marcadores de atenuação, etc., etc.

Desta forma, enquanto os demais modelos cognitivos (*frames, scripts, cenários, modelos episódicos, esquemas, modelos mentais*) controlam o conteúdo semântico do texto, ou seja, o que está sendo ou será dito, os modelos de contexto controlam o *como*, a maneira como os interlocutores vão formular tais conteúdos em função do contexto em que a interação se realiza.

É por esta razão que, segundo VAN DIJK, os modelos de contexto desempenham o papel de *sistema de controle*, responsável não só pelo fluxo de

informação entre os outros tipos de modelos e o texto, como também pela monitoração da interação como um todo, em função de suas características específicas - e, em particular, pela forma como o texto será construído - inclusive em termos do *balanceamento entre implícito e explícito* - e pela maneira como, por ocasião da leitura, cada contexto vai condicionar, de certa maneira, a construção dos sentidos.

Em suma, a coerência global de um texto para os participantes de um "jogo de atuação comunicativa" decorre da possibilidade de construírem, para ele, determinado(s) sentido(s).

Desta forma, tenho procurado demonstrar que o sentido não está **no** texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação. Uma vez construído **um** - e não **o** - sentido, adequado ao contexto (no sentido amplo aqui defendido) e à forma como o texto se encontra lingüisticamente construído, a manifestação verbal será considerada coerente pelo leitor/ouvinte (KOCH & TRAVAGLIA, 1989, 1990; KOCH, 1997).

A Lingüística Textual é o ramo da ciência lingüística que tem dado o respaldo necessário à reflexão sobre todas as questões aqui levantadas, o que evidencia as importantes contribuições que seu estudo pode trazer ao aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa na escola média.

Bibliografia

- DANEŠ, F. 1974. *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: The Hague.
- DASCAL, M. & E. WEIZMAN. 1987. Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model. In: J. Verschueren & M Bertucelli-Papi (eds.), *The Pragmatic Perspective - Selected papers from the 1985 International Pragmatic Conference*. Amsterdã: J. Benjamins, 1987:31- 46.
- _____. 1988. *On clues and cues: strategies of text-understanding*. (mimeo)
- GOODWIN, C. & A. DURANTI. 1992. *Rethinking Context: an Introduction*. In: DURANTI & GOODWIN (eds.), Cambridge: Cambridge University Press, pp.1-42.
- GUMPERZ, J.C. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1992. Contextualization and understanding. In: DURANTI & GOODWIN (eds.), pp. 229-252.
- KOCH, I.G.V. 1991. "Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno?". *D. E. L. T. A.*, vol.7(2): 529-541.
- _____. 1989. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- _____. 1992. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- _____. 1997. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

- _____. 1998. A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional.(mimeo).
- KOCH, I.G.V. & L.C. TRAVAGLIA. 1989. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- _____.1997. Estratégias de processamento textual. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq. Relatório final relativo ao biênio 1995-1997
- MARCUSCHI, L. A. 1994. *Contextualização e explicititude na atividade de formulação textual na fala e na escrita* (mimeo)
- MOESCHLER, J. & A . REBOUL. 1994. *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*. Paris: Seuil.
- NYSTRAND, M. & WIEMELT, J. 1991. *When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions*. *Text* 11(1), 1991:25-41..
- NYSTRAND, M. 1987. The role of context in written communication.In: R.HOROWITZ & S.J. SAMUELS, *Comprehending Oral and written language*. San Diego: Academic Press, pp. 197-214.
- SANFORD, A.J. & S.C.GARROD. 1985. The role of background knowledge in psychological accounts of text comprehension. In: J. Alwood & E. Hjelmquist (eds.). *Foregrounding background*,Lund:Doxa.
- SINCLAIR, M. 1993. Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication. *Text* 13 (4): 529-558.
- SPERBER, D. & D. WILSON. 1986. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- VAN DIJK, T.A. 1995. *Cognitive context models and discourse*. 1997.(mimeo).