

Universidade Federal de Uberlândia
Curso de Letras/Inglês

**ESTUDOS DO TEXTO: COESÃO, COERÊNCIA E
TIPOLOGIA INTEGRADA À PRÁTICA EDUCATIVA 2
(PIPE 2)**

*Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni
Profa. Dra. Maria Cecília de Lima*

ESTUDOS DO TEXTO: COESÃO, COERÊNCIA E TIPOLOGIA INTEGRADA À PRÁTICA EDUCATIVA 2 (PIPE 2)

Reitor

Valder Steffen Júnior

Coordenador UAB/CEAD/UFU

Maria Teresa Menezes Freitas

Conselho Editorial

Aléxia Pádua Franco - UFU

Bruno Franceschini - UFG

Diva Souza Silva - UFU

Maria Teresa Menezes Freitas - UFU

Simone Tiemi Hashiguti - UFU

Stella Esther Ortweiler Tagnin - USP

Viviane Cabral Benzegen - UFV

Edição

Centro de Educação a Distância

Comissão Editorial - CEAD/UFU

Diagramação

Equipe CEAD/UFU

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Michel Miguel Elias Temer

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Rossieli Soares da Silva

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES
Carlos Cezar Modernel Lenuzza

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
REITOR
Valder Steffen Júnior

VICE-REITOR
Orlando César Mantese

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

SUPLENTE UAB/UFU
Aléxia Pádua Franco

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA - ILEEL - UFU
DIRETOR
Ariel Novodvorski

CURSO DE LETRAS INGLÊS - LICENCIATURA EM INGLÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

COORDENADORA
Simone Tiemi Hashiguti (Inglês)

EQUIPE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFU - CEaD/UFU

ASSESSORA DA DIRETORIA

Sarah Mendonça de Araújo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Alberto Dumont Alves Oliveira

Darcus Ferreira Lisboa Oliveira

Dirceu Nogueira de Sales Duarte Júnior

Gustavo Bruno do Vale

Otaviano Ferreira Guimarães

RESPONSÁVEL PELO SETOR DE TECNOLOGIA

Eucidio Pimenta Arruda

RESPONSÁVEL PELO SETOR PEDAGÓGICO

Marisa Pinheiro Mourão

EQUIPE DE ESTAGIÁRIOS DO CEAD E DO CURSO DE LETRAS INGLÊS

Ana Cecília Ferreira Goulart

Gustavo Araújo Rodrigues

Ilana Luzia Alves dos Reis

Lívia de Souza Blondin

Ludmila Cruz Rezende Senna e Silva

Matheus Bessas Ribeiro

Matheus Martins Ananias Xavier

SUMÁRIO

SUMÁRIO	5
FIGURAS	8
INFORMAÇÕES	9
SOBRE AS AUTORAS	11
INTRODUÇÃO	12
SOBRE A DISCIPLINA	13
SOBRE O PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 2	16
AGENDA DA DISCIPLINA	20
AGENDA DO MÓDULO 1	22
SUMÁRIO QUINZENAL	24
<i>MÓDULO 1 - LINGUÍSTICA TEXTUAL: UMA VISÃO GERAL</i>	24
I - TAREFA 1: FÓRUM DE APRESENTAÇÃO	25
II - TAREFA 2: LEITURA DO MÓDULO 1	24
1 LINGUÍSTICA TEXTUAL: UMA VISÃO GERAL	26
1.1 TEXTO E DISCURSO	32
III - TAREFA 3: FÓRUM DE DÚVIDAS	37
IV - TAREFA 4: FÓRUM DE DISCUSSÃO	37
V - TAREFA 5: LEITURA COMPLEMENTAR	38
VI - REFERÊNCIAS	39
ANOTAÇÕES	41
AGENDA DO MÓDULO 2	43
SUMÁRIO QUINZENAL	44
<i>MÓDULO 2 - TIPOLOGIA TEXTUAL: OS TIPOS TEXTUAIS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS</i>	44
I - TAREFA 6: LEITURA DO MÓDULO 2	45
II - TAREFA 7: FÓRUM DE DÚVIDAS	46
2 TIPOLOGIA TEXTUAL: TIPOS E GÊNEROS	46
2.1 TIPOLOGIA TEXTUAL	46
2.2 GÊNEROS	48
III - TAREFA 8: REALIZANDO ATIVIDADES	58
IV - TAREFA 9: ELABORANDO UM GLOSSÁRIO	64

SUMÁRIO

V - TAREFA 10: LEITURA COMPLEMENTAR	64
VI - REFERÊNCIAS	65
ANOTAÇÕES	66
AGENDA DO MÓDULO 3	67
SUMÁRIO QUINZENAL	68
MÓDULO 3 - COESÃO TEXTUAL	68
I - TAREFA 11: LEITURA DO MÓDULO 3	69
II - TAREFA 12: FÓRUM DE DÚVIDAS	70
3 COESÃO TEXTUAL	70
3.1 COESÃO: CONCEITO E MECANISMOS	70
3.1.1 REFERENCIAÇÃO	73
3.1.2 SEQUENCIAÇÃO	76
III - TAREFA 13: REALIZANDO ATIVIDADES	83
IV - TAREFA 14: ELABORANDO UM GLOSSÁRIO	84
V - TAREFA 15: LEITURA COMPLEMENTAR	85
VI - REFERÊNCIAS	86
ANOTAÇÕES	87
AGENDA DO MÓDULO 4	88
SUMÁRIO QUINZENAL	90
MÓDULO 4 - COERÊNCIA TEXTUAL	90
I - TAREFA 16: LEITURA DO MÓDULO 4	91
4 COERÊNCIA TEXTUAL	92
4.1 OS PRINCÍPIOS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO SENTIDO	93
4.1.1 O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	93
4.1.2 O CONHECIMENTO DE MUNDO	94
4.1.3 O CONHECIMENTO PARTILHADO	95
4.1.4 AS INFERÊNCIAS	96
4.1.5 OS FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO	98
4.1.6 A SITUACIONALIDADE	98
4.1.7 A INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE	99

SUMÁRIO

II - TAREFA 17: LEITURA COMPLEMENTAR	100
4.1.8 A INFORMATIVIDADE	101
4.1.9 A FOCALIZAÇÃO	101
4.1.10 A INTERTEXTUALIDADE	102
III - TAREFA 18: PESQUISANDO NA REDE	106
IV - TAREFA 19: PESQUISANDO NA REDE	106
V - TAREFA 20: LEITURA COMPLEMENTAR	107
4.1.11 A CONSISTÊNCIA E A RELEVÂNCIA	108
VI - TAREFA 21: LEITURA COMPLEMENTAR	109
VII - TAREFA 22: ANÁLISE DO ESTABELECIMENTO DA COERÊNCIA EM UMA CRÔNICA	109
VIII - TAREFA 23: FÓRUM DE DÚVIDAS	112
X - REFERÊNCIAS	114
ANOTAÇÕES	116
X - TRABALHO FINAL: PIPE 2	117
ANOTAÇÕES	120

FIGURAS

Figura 1: Objetos educacionais	27
Figura 2: Confissão de político	37
Figura 3: Caneta e livro	47
Figura 4: Pulso telefônico	56
Figura 5: Coerência textual	92
Figura 6: Anúncio publicitário	104

INFORMAÇÕES

Caro/a aluno/a:

Ao longo deste guia você encontrará alguns “ícones” que o ajudarão a identificar as atividades.

Fique atento/a ao significado de cada um deles. Isso facilitará a sua leitura e seus estudos.



Esperamos realizar uma ótima parceria!



Que tal investir na compra de alguns livros? Eis algumas indicações:

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 35-52.

KOCH, I. G. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

KOCH, I. G. V. ; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual** .5 ed. São Paulo: Contexto, 1993.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Aparecida Resende Ottoni

Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). cursou graduação em Letras – Português/Inglês e mestrado em Linguística na UFU. É doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Atuou como assistente administrativo na UFU, como professora do ensino fundamental na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA) e como professora do ensino superior em faculdade particular. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemico-Funcional e membro de grupos de pesquisa e estudo vinculados ao ILEEL/UFU e do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS/CEAM/UnB). Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase nos seguintes temas: gêneros; ensino de Língua Portuguesa; humor; análise crítica dos discursos; identidade; representação de atores sociais.

Maria Cecília de Lima

Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU) cursou graduação em Letras (Português-Inglês) nessa mesma universidade (1991). Fez mestrado (1997) e doutorado em Linguística (Análise de Discurso Crítica), ambos pela Universidade de Brasília, tendo realizado estágio de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2007). Atualmente é vice-líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemico-Funcional. Realiza pesquisa com ênfase em: discurso, gênero discursivo, identidades, mudança discursiva e social.

INTRODUÇÃO

Caro/a aluno/a:

É com muito prazer que iniciamos a disciplina “Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia integrada à prática educativa 2 (PIPE 2)” .

Esperamos que você esteja motivado/a para o início desta nova etapa de sua vida. Certamente, tudo que você estudará nesta disciplina e nas outras que compõem o curso enriquecerá sua formação profissional e contribuirá para o seu crescimento intelectual e pessoal.

O objetivo precípuo desta disciplina é iniciar você nos estudos do texto, propiciando-lhe um entendimento sobre o conceito de texto, de discurso, de gênero e sobre os fatores responsáveis pela constituição dos sentidos dos textos. Tudo isso lhe servirá de subsídio ao longo de todo o curso.

É importante lembrá-lo/a de que a leitura desse guia deve ser articulada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle). Você também deve estar atento/a às orientações que receberá ao longo do curso, por meio do seu/sua tutor/a.

Considerando a ementa e os objetivos da disciplina, organizamo-la em quatro módulos, a saber:

Módulo 1 – Linguística textual: uma visão geral

Módulo 2 – Tipologia textual: tipos textuais e gêneros discursivos

Módulo 3 – Coesão textual

Módulo 4 – Coerência textual

Procure ler com atenção o material e fazer as atividades propostas.

Desejamos-lhe sucesso em mais esta etapa do curso!

SOBRE A DISCIPLINA

ESTUDOS DO TEXTO: COESÃO, COERÊNCIA E TIPOLOGIA INTEGRADA À PRÁTICA EDUCATIVA 2 (PIPE 2)

Esta disciplina é de suma importância para você, aluno/a de um curso de Letras.

Nela, vamos conhecer um pouco sobre uma das teorias linguísticas acerca da qual tecemos rápidas considerações no módulo 5 da disciplina Introdução aos Estudos da Linguagem integrada à Prática Educativa 1 (PIPE 1): a Linguística Textual.

Como o próprio nome aponta, é uma teoria linguística que tem o texto como objeto de estudo. Assim, em nossos estudos, apresentaremos alguns conceitos de texto, de discurso; estudaremos os tipos textuais e os gêneros do discurso e os fatores responsáveis pela constituição de sentidos nos, dos e a partir dos textos.

Todos esses conhecimentos são e serão fundamentais a você, pois no curso de Letras o/a estudante estará sempre lendo e produzindo textos de diferentes gêneros e, na prática como docente, estará sempre ensinando a lê-los e a produzi-los.

Como a disciplina está atrelada à prática educativa 2 (PIPE 2), você terá, ainda, a oportunidade de fazer uma investigação, em que relacionará teoria e prática.

Temos a certeza de que isso será muito enriquecedor.

Os **objetivos** que nortearão esta disciplina são:

Parte teórica:

- Trabalhar com o texto em seus múltiplos aspectos, subsidiando a leitura e produção de variados gêneros do discurso.

Parte prática:

A partir da temática: concepção de texto, concepção de discurso, coesão, coerência em livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica:

- a) Investigar a concepção de texto e de discurso presentes em manuais didáticos utilizados na escola onde o aluno-professor trabalha;
- b) Investigar como é desenvolvido o trabalho com a coesão e coerência nesses manuais e em outros materiais utilizados pelo aluno-professor;
- c) Refletir criticamente sobre os resultados dessas investigações, à luz dos conhecimentos teóricos construídos na disciplina.

Para atingir esses objetivos, nosso **programa** contemplará:

- Uma visão geral da Linguística Textual;

SOBRE A DISCIPLINA

- Conceitos de texto e de discurso;
- Tipologia textual: tipos textuais e gêneros do discurso;
- A coesão textual: conceitos, categorias e estabelecimento nos diferentes gêneros;
- A coerência textual: conceitos, fatores e estabelecimento nos diferentes gêneros.

Principais materiais didáticos utilizados no curso

- Guia;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle;
- Materiais complementares.

Tempo de dedicação na disciplina

Você deverá planejar cuidadosamente a distribuição do seu tempo no decorrer dos estudos.

Considerando a carga horária da disciplina, 105 horas, a sugestão é que você disponibilize, no mínimo, 10 horas semanais para cada módulo. Essas horas serão distribuídas entre atividades e avaliações desenvolvidas no AVA, leitura do material impresso e da bibliografia de apoio.

- Carga horária da disciplina:

Total de 105 horas, sendo 60 horas de parte teórica e 45 horas de parte prática. Esse total é distribuído em:

- 08 horas presenciais (divididas em dois encontros presenciais de 04 horas cada);
- 97 horas a distância: ambiente Moodle.

Principais formas de avaliação

A avaliação será processual e ocorrerá ao longo de todas as semanas do curso, sendo considerado requisito para a aprovação no curso a participação em, pelo menos, 75% das atividades programadas. Serão apresentadas avaliações abertas, fechadas, fóruns etc. e elas serão realizadas pelo AVA e presencialmente.

ATENÇÃO: Toda e qualquer atividade, ainda que a ela não seja atribuída nota, será acompanhada pelos responsáveis.

Seguindo legislação relativa à educação a distância, os 100 pontos serão distribuídos da seguinte forma:

- 60 pontos – prova presencial, individual e sem consulta;

SOBRE A DISCIPLINA

- 20 pontos – trabalho final referente ao PIPE 2;
- 20 pontos – atividades diversas realizadas ao longo dos módulos.

Apoio e acompanhamento

Durante todo o desenvolvimento da disciplina, você terá o apoio pedagógico e tecnológico para:

- Desenvolver as atividades propostas;
- Entrar no ambiente virtual de aprendizagem Moodle;
- Participar de fóruns, chats e demais atividades comunicativas;
- Enviar materiais relativos às atividades de colaboração;
- Realizar as avaliações;
- Esclarecer quaisquer dúvidas sobre a disciplina.

Algumas ações permanentes do/a aluno/a ao longo desta disciplina:

- Leitura frequente do quadro de avisos;
- Leitura frequente da caixa de e-mail;
- Envio de mensagens para desenvolvimento das atividades;
- Desenvolvimento de atividades colaborativas.

SOBRE O PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 2 (PIPE 2)

De acordo com o Projeto Pedagógico de nosso curso, as Práticas Educativas fazem parte do Projeto Integrado de Práticas Educativas – PIPE, estão integradas a componentes curriculares dos núcleos de formação específica e pedagógica e serão vivenciadas ao longo de todo o curso.

Essa integração tem o objetivo de promover a investigação de diferentes aspectos do ensino de língua inglesa e respectivas literaturas nos materiais didáticos e na prática de sala de aula, na educação básica.

As Práticas Educativas constituem um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do/a aluno/a e/ou do/a professor/a-aluno/a. Elas preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do estudante. Sua execução proporcionará ao/à aluno/a a oportunidade de analisar e refletir sobre o fazer no contexto escolar, sobre os materiais utilizados na prática docente, sobre a realidade da educação na sociedade atual. Proporcionará, ainda, aos/às discentes, que já atuam como professores/as, a possibilidade de reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática, à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso.

As Práticas Educativas serão desenvolvidas com ênfase nos procedimentos de: reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos/as alunos/as-professores/as ou por professores/as da Educação Básica em sala de aula, com o registro dessa reflexão; de resolução de situações-problema; e de ação na prática.

O resultado das várias Práticas Educativas desenvolvidas ao longo do curso será exposto em dois momentos ao longo do curso: no 4º período, quando será realizado o Seminário 1 do Projeto Integrado de Práticas Educativas; e no 8º período, quando será realizado o Seminário 2 do Projeto Integrado de Práticas Educativas. Dessa forma, todo o trabalho desenvolvido ao longo do curso, como fruto da integração das Práticas Educativas a disciplinas da Formação Específica e da Formação Pedagógica, culminará no Seminário 2.

De acordo com o Projeto Integrado de Práticas Educativas, cada Prática Educativa seguirá uma temática e objetivos que a nortearão e que estão diretamente relacionados à disciplina a qual está integrada e ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa.

Conforme a ficha de nossa disciplina, esta é atrelada à Prática Educativa 2, cuja temática é: concepção de texto, concepção de discurso, coesão e coerência em livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica. Os objetivos do PIPE 2 são:

- a) Investigar a concepção de texto e de discurso presente em manuais didáticos utilizados na escola onde o aluno-professor trabalha;
- b) Investigar como é desenvolvido o trabalho com a coesão e coerência nesses manuais e em outros materiais utilizados pelo aluno-professor;
- c) Refletir criticamente sobre os resultados dessas investigações, à luz dos conhecimentos teóricos construídos na disciplina.

Assim sendo, ao longo do desenvolvimento da disciplina, você fará uma investigação pautada no que se propõe a seguir e a apresentará como um trabalho final, seguindo a estrutura apresentada mais adiante.

SOBRE O PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 2 (PIPE 2)

Qual é a proposta do PIPE 2?

Nosso foco será a investigação das concepções de texto e de discurso em manuais didáticos ou outros materiais utilizados por professores/as de língua portuguesa ou de língua inglesa, em diferentes níveis de ensino, e a investigação de como o trabalho com a coesão e a coerência são desenvolvidos nesses manuais e/ou em outros materiais utilizados pelos/as professores/as.

Para realizá-la, você deverá analisar um livro ou manual ou outro material didático adotado por um/a professor/a de língua portuguesa ou inglesa, no ensino fundamental, médio ou superior. Nessa análise, você deve observar os seguintes aspectos:

- a) O livro ou manual explicita a concepção de texto ou as concepções de texto com a/as qual/is trabalha? Se sim, retire do livro ou manual a/s concepção/ões.
- b) O livro ou manual explicita a concepção de discurso ou as concepções de discurso com a/as qual/is trabalha? Se sim, retire do livro ou manual a/s concepção/ões.
- c) No livro ou manual, há atividades voltadas para a abordagem da coesão? Se sim, elas são desenvolvidas tendo em vista o gênero a que cada texto pertence ou não? Elas focalizam os diferentes tipos de coesão ou não?
- d) No livro ou manual, há atividades voltadas para a abordagem da coerência? Se sim, elas são desenvolvidas tendo em vista o gênero a que cada texto pertence ou não? Como são essas atividades e o que elas focalizam?

Depois de analisar o material didático, seguindo o roteiro proposto, você vai refletir criticamente sobre os resultados de sua investigação, à luz dos conhecimentos teóricos construídos na disciplina.

E, como não poderia faltar, em seu trabalho deve constar uma reflexão sua acerca da disciplina, do PIPE 2 e dos resultados de sua investigação.

Em relação à estrutura do trabalho final, ele deve conter:

SOBRE O PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 2 (PIPE 2)

a) CAPA

b) PÁGINA DE ROSTO

c) SUMÁRIO

d) INTRODUÇÃO

Nesta parte, você deve dizer que o trabalho foi produzido como parte das atividades da disciplina – colocar o nome da disciplina -; você deve apresentar os objetivos do PIPE 2 e os motivos pelos quais ele se justifica; você deve informar como seu trabalho está organizado – as partes que o compõem.

e) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte você vai detalhar os passos que seguiu para a realização de seu trabalho.

f) ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte, você vai analisar os dados obtidos nos materiais didáticos, em conformidade com o que foi proposto. É importante destacar que as perguntas propostas para a análise do material didático são apresentadas apenas como orientação para a realização da análise. Você **NÃO** deverá redigir seu trabalho em forma de pergunta e resposta.

g) REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA E SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Nesta parte você vai apresentar a sua reflexão acerca da disciplina, do PIPE 2 e dos resultados de sua investigação.

h) ANEXOS (se possível/necessário)

i) REFERÊNCIAS

Nesta parte você vai listar os textos teóricos utilizados para a produção de seu trabalho.

Como foi dito, seu trabalho valerá 20 pontos e você terá 45 horas, dentro das 105 horas de nossa disciplina, para realizá-lo.

Não deixe para fazê-lo somente nas últimas semanas do curso. É importante que você faça um pouco do trabalho em cada módulo.

Você contará com o apoio dos/as tutores/as, os/as quais serão orientados/as pelas professoras formadoras.

Temos a certeza de que obteremos um ótimo resultado.

SOBRE O PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 2 (PIPE 2)



Para saber sobre como estruturar um trabalho acadêmico e como fazer referências e citações, acesse o seguinte link:

<http://www.praticadapesquisa.com.br/2011/05/apresentacao-de-trabalhos-academicos.html> e o arquivo em pdf, ORIENTAÇÃO EM NORMALIZAÇÃO DOCUMENTÁRIA, disponível no AVA.



Guarde com cuidado todos os resultados dos PIPES, pois, como explicado anteriormente, “o resultado das várias Práticas Educativas desenvolvidas ao longo do curso será exposto em dois momentos ao longo do curso: no 4º período, quando será realizado o Seminário 1 do Projeto Integrado de Práticas Educativas; e no 8º período, quando será realizado o Seminário 2 do Projeto Integrado de Práticas Educativas. Dessa forma, todo o trabalho desenvolvido ao longo do curso, como fruto da integração das Práticas Educativas a disciplinas da Formação Específica e da Formação Pedagógica, culminará no Seminário 2.”

AGENDA DA DISCIPLINA

SEMANA	MÓDULO	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADES / DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO	AVALIAÇÃO
1ª e 2ª semanas	Módulo I: Linguística textual: uma visão geral	25h, sendo 10h práticas (PIPE2) e 15h teóricas	Tarefa 1: Fórum de apresentação Tarefa 2: Leitura do módulo 1 Tarefa 3: Fórum de dúvidas Tarefa 4: Fórum de discussão Tarefa 5: Leitura Complementar	Fórum de discussão Valor: 5 pontos
3ª e 4ª semanas	Módulo II: Tipologia textual: tipos textuais e gêneros discursivos	25h, sendo 10h práticas (PIPE2) e 15h teóricas	Tarefa 6: Leitura do módulo 2 Tarefa 7: Fórum de dúvidas Tarefa 8: Realizando atividades Tarefa 9: Elaborando um glossário Tarefa 10: Leitura complementar	Realizando atividades Valor: 5 pontos
5ª e 6ª semanas	Módulo III: Coesão textual	25h, sendo 10h práticas (PIPE2) e 15h teóricas	Tarefa 11: Leitura do módulo 3 Tarefa 12: Fórum de dúvidas Tarefa 13: Realizando atividades Tarefa 14: Elaborando um glossário Tarefa 15: Leitura complementar	Realizando atividades Valor: 5 pontos
7ª e 8ª semanas	Módulo IV Coerência textual	30h, sendo 15h práticas (PIPE2) e 15h teóricas	Tarefa 16: Leitura do módulo 4 Tarefa 17: Leitura complementar Tarefa 18: Pesquisando na rede Tarefa 19: Pesquisando na rede Tarefa 20: Leitura complementar Tarefa 21: Leitura complementar Tarefa 22: Análise do estabelecimento da coerência em uma crônica Tarefa 23: Fórum de dúvidas	Análise do estabelecimento da coerência em uma crônica Valor: 5 pontos
			Tarefa 24: Trabalho final: PIPE 2	Trabalho final Valor: 20 pontos

PRODUÇÃO DE TRABALHO FINAL – PIPE 2 – 20 pontos

AGENDA DO MÓDULO 1

CONTEÚDO	DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO	AVALIAÇÕES
<p>1. Linguística textual: uma visão geral</p> <p>1.1 Texto e discurso</p>	<p>Tarefa 1: Fórum de apresentação</p> <p>Para iniciarmos nossa disciplina, é interessante sabermos um pouco sobre a sua expectativa com relação a ela. Então, participe desse fórum! Fale um pouco sobre o que este curso de Letras tem representado para você e sobre suas expectativas com relação a esta disciplina, especificamente. Assim, nós, professoras, tutores/as e colegas, conheceremos um pouco mais de cada aluno/a.</p> <p>Tarefa 2: Leitura do módulo 1</p> <p>Tarefa 3: Fórum de dúvidas</p> <p>Este fórum é o espaço para você apresentar suas dúvidas, esclarecê-las, saber quais são as dúvidas de seus/suas colegas e ajudá-los/as.</p> <p>Tarefa 4: Fórum de discussão</p> <p>Para participar deste fórum de discussão, você produzirá, primeiramente, um texto com uma síntese e comentários sobre os momentos representativos da evolução da Linguística. Seu texto deverá ter no mínimo 10 linhas e, no máximo, 25 linhas. Após concluí-lo, você deve postá-lo no fórum.</p> <p>Como é um fórum de discussão, é necessário que você também comente a resposta de pelo menos um/a colega.</p> <p>Além disso, você vai postar no fórum uma análise de uma charge animada. Para isso, em primeiro lugar, você deve acessar o seguinte endereço eletrônico: http://charges.uol.com.br/2012/02/14/cotidiano-eramos-mais-felizes/, para ler, pelo menos duas vezes, a charge animada “Cotidiano - Éramos felizes”, produzida em 14/02/12. Em seguida, você deve produzir uma análise da charge, explicitando:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) o que entendeu da charge animada; b) quais são os recursos que compõem a charge animada; c) como a charge ilustra a concepção de que texto e discurso não são sinônimos; d) quais são os discursos materializados na charge e por meio de quais recursos cada discurso é materializado. <p>Depois de postar a sua análise no fórum, é necessário que você leia as análises feitas por seus/as colegas e comente a resposta de pelo menos um/a aluno/a.</p>	<p>Tarefa 5: Fórum de discussão</p> <p>Valor: 5 pontos</p>

AGENDA DO MÓDULO 1

Tarefa 5: Leitura Complementar

Para ampliar um pouco mais seus conhecimentos sobre o assunto tratado no módulo 1, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

KOCH, I. G. V. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v.15. nº especial, p.167-182, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4015.pdf>. Acessado em 17/11/08.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual** – uma entrevista com Ingedore. 2007. Disponível em: www.dilsonlages.com.br/noticias.asp?id=176. Acessado em 15/12/08.

Módulo 1 - Linguística Textual: Uma Visão Geral

Conteúdos básicos

- Visão geral da Linguística Textual
- Conceitos de texto e de discurso

Objetivos

- Apresentar uma visão geral da teoria linguística voltada para o estudo do texto;
- Apresentar os conceitos que fundamentam a teoria.

Caro/a aluno/a:

É com muito prazer que iniciamos o primeiro módulo da disciplina “Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia integrada à prática educativa 2 (PIPE 2)” do Curso de Letras - Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Principais materiais

Neste módulo, além do guia, você acessará alguns links e desenvolverá suas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (Moodle).

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 10 horas semanais para: leitura do material didático e desenvolvimento de atividades avaliativas e não avaliativas.

Principais formas de avaliação

Fórum de discussão.



I - TAREFA 1: FÓRUM DE APRESENTAÇÃO

Para iniciarmos nossa disciplina, é interessante sabermos um pouco sobre a sua expectativa com relação a ela. Então, participe desse fórum! Fale um pouco sobre o que este curso de Letras tem representado para você e sobre suas expectativas com relação a esta disciplina, especificamente. Assim, nós, professoras, tutores/as e colegas, conheceremos um pouco mais de cada aluno/a.

II - TAREFA 2: LEITURA DO MÓDULO 1

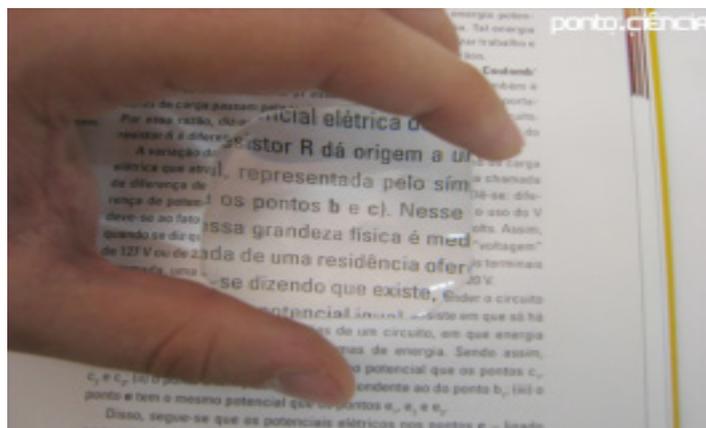


Figura 1: Objetos Educacionais

Fonte: : http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/20237/IMG_0998.jpg?sequence=1

1. Linguística textual: uma visão geral

A segunda metade da década de 60 assinala o início de uma nova perspectiva para os estudos linguísticos, com o surgimento, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha, da Linguística Textual. Ela constitui um ramo da linguística que toma como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase, mas, sim, o texto, por se considerar que os textos são a forma específica de manifestação da linguagem.

Ao longo de seu desenvolvimento, essa perspectiva teórica abrigou diferentes concepções de texto, o que acarretou, de acordo com Koch (2009), significativas diferenças entre as etapas de sua evolução.

Sobre essa evolução, Conte (1977) distingue três momentos ou tipos de desenvolvimento teórico fundamentais na passagem da teoria da frase à teoria do texto: **a) o da análise transfrástica; b) o das gramáticas textuais; e c) o da construção de teorias de texto.** Segundo Conte, essa distinção dos momentos não se dá por ordem cronológica, mas, sim, tipológica. Contudo, Koch (1997 e 2003) considera que há uma cronologia envolvida nessa distinção.

Tendo em vista os estudos produzidos após a publicação de Conte, Koch, em seu artigo de 2004, “Linguística Textual hoje: questões e perspectivas”, distingue quatro momentos na evolução da Linguística Textual: **a) o da análise transfrástica e das gramáticas textuais; b) o da virada pragmática; c) o da virada cognitivista; d) o da perspectiva sociocognitivo-interacionista.**

A seguir vamos tecer algumas considerações sobre os quatro momentos distinguidos por Koch, pois consideramos que a divisão feita por essa autora engloba a que foi feita por Conte e está mais próxima do que foi vivenciado no campo da Linguística Textual até o momento.

Com relação ao primeiro momento, podemos dizer que, com o avanço dos estudos linguísticos, os pesquisadores identificaram que a análise não poderia mais ficar restrita aos limites da frase. Se assim continuasse, não se conseguiria dar conta de muitos fenômenos que ocorrem para além desse limite, tais como: a seleção do artigo, a concordância de tempos verbais, a relação semântica entre as frases não ligadas por conectivo, etc. Assim, os linguistas investiram em tentativas de encontrar regras para o encadeamento das sentenças, a partir dos métodos utilizados na análise sentencial, e começaram a observar, no nível interfrasal ou transfrástico, o que antes era observado no nível frasal. Por isso, o primeiro momento dos estudos que marcaram a passagem da teoria da frase para a teoria do texto compreende o “da análise transfrástica”.

Conforme Koch (2004, p. 23),

Na sua fase inicial, que vai, aproximadamente, desde a segunda metade da década de 60 até meados da década de 70, a L.T. teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto.

Nesse primeiro momento, o texto era definido como “sequência pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968), “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, 1971), como “uma frase complexa”, “signo linguístico primário” (HARTMANN, 1971).

Estruturalistas, gerativistas e funcionalistas, segundo Koch, dedicaram-se a análises transfrásticas e suas pesquisas se concentravam em:

prioritariamente no estudo dos recursos de coesão textual (a propriedade de cohere, hang together), a qual, para eles, de certa forma, englobava o da coerência, nesse momento entendida como mera propriedade ou característica do texto” (KOCH, 2009, p. 5).

Para essas análises, os métodos adotados ainda eram os mesmos utilizados na análise frasal e não se olhava para o texto como um todo. Por isso, a tentativa de se desenvolver uma linguística textual como uma linguística da frase ampliada mostrou-se insatisfatória e foi abandonada. Conforme avaliam Fávero e Koch,

Embora se deva reconhecer que, nesse primeiro momento, deu-se um passo à frente, ao se superarem os limites da frase, e que se preparou, de certa forma, o terreno para uma gramática textual, não se pode dizer, porém, que se tenha chegado a um tratamento autônomo do texto, nem que se tenha construído um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados (FÁVERO & KOCH, 1994, p. 14-15).

Assim, com a continuidade do avanço dos estudos, chega-se à proposição das gramáticas textuais, o que também acontece no primeiro momento, segundo divisão de Koch (2004). Nesse período, os esforços são canalizados para a elaboração de gramáticas textuais, com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos não explicáveis por meio de uma gramática da frase.

Para isso, o método adotado passa a ser o descendente - parte-se do texto para se chegar a unidades menores, por meio da segmentação, para classificá-las – e não o usado anteriormente, o ascendente – da frase para o texto.

Segundo Koch (2009, p. 5), as tarefas básicas de uma gramática do texto seriam:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos.

Nessa primeira fase da Linguística Textual, o texto é concebido como “a unidade linguística hierarquicamente mais elevada”, o qual “constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual” (KOCH, 2009, p. 6). Dessa forma, o texto é entendido como produto acabado e, como tal, pode ser descrito com base em uma abordagem sintático-semântica.

Nessa perspectiva, o texto é visto como o signo linguístico primário e muito mais que uma simples soma de frases. Assim sendo, apresenta-se como postulado a existência de uma competência textual à semelhança da competência linguística chomskyana. Isso significa conceber que a compreensão e a produção de textos dependem de uma capacidade específica dos falantes: a competência textual.

Você se lembra do que estudamos sobre a competência linguística na disciplina Introdução aos Estudos da Linguagem integrada à Prática Educativa 1?

Conforme vimos em Ottoni (2011, p. 61),

Chomsky denomina de competência linguística o conhecimento inconsciente que o falante possui sobre a sua língua. É a capacidade que todo falante tem de produzir e compreender as frases da língua. Ela também engloba um saber que o falante tem a respeito das frases. É com base nesse saber que ele consegue comparar estruturas sintáticas semelhantes, separar frases que fazem parte da língua das que não fazem.



No primeiro semestre do curso, quando estudou o Gerativismo, você tomou conhecimento do conceito de competência linguística, certo? Então, considerando que no primeiro momento da evolução da Linguística Textual postula-se a existência da competência textual à semelhança da competência linguística, o que você imagina que seja essa competência textual? Registre aqui sua opinião:

A competência textual é o que permite aos falantes “distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumi-lo, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um título dado” (KOCH, 1997, p. 69).

Com o avanço dos estudos e com o declínio da influência da Gramática Gerativo-Transformacional, conforme Koch (1997), foi-se percebendo que era inviável elaborar gramáticas do texto nos moldes das gramáticas da

frase e que o projeto era pouco produtivo. Algumas perguntas foram surgindo, as quais acabaram levando ao abandono da tarefa de se elaborarem gramáticas do texto. Koch (1997, p. 69) apresenta exemplos dessas perguntas:

Como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma língua natural L? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a colocá-las em xeque, ou, ainda, novos tipos de textos não previstos pelas regras da gramática?

Essas e outras perguntas fizeram os pesquisadores crer que o projeto de elaboração de gramáticas do texto era muito ambicioso e quase impossível de ser concretizado.

De acordo com Koch (1997) e Koch (2004 e 2009), destacam-se, nesse período de elaboração de gramáticas textuais, estruturalistas como Weinrich, os seguidores da Gramática Gerativa ou, pelo menos, estudiosos que se formaram no interior desse paradigma. A autora cita como exemplo os trabalhos de Van Dijk, do início da década de 1970, os de Petöfi (1972, 1974), e os de estudiosos da época que deram uma orientação semântica às suas pesquisas, como Dressler (1970, 1972), Brinker (1973), Rieser (1973, 1978) e Viehweger (1976, 1977). Estes tratam de fenômenos semânticos, como as cadeias isotópicas, as relações semânticas entre enunciados do texto não ligados por conectores etc.

Koch (2004 e 2009) afirma que a coerência de que esses estudiosos falam começa a diferenciar-se da coesão, mas é ainda apenas a coerência sintático-semântica; não se leva em conta a perspectiva pragmática.

É no segundo momento da evolução da LT, denominado de “a virada pragmática” (KOCH, 2004 e 2009), que os linguistas de texto sentiram a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica e de adotar uma perspectiva pragmática no estudo dos textos. Surgem, então, as teorias de base comunicativa e, com isso, os estudos em LT deixam de se centrar na pesquisa da língua como sistema autônomo e passam a olhar para o seu funcionamento nos processos comunicativos dentro de uma sociedade. Desse modo, muda-se o foco de interesse, pois ele deixa de ser a estrutura abstrata da língua e passa a ser o uso que os falantes fazem dessa língua. Nessa perspectiva, os fatores que regem as escolhas linguísticas na interação social passam a ser alvo de investigação.

Isso produz mudanças também no modo de se ver os textos. Estes passam a ser considerados como “unidade básica de comunicação/interação humana” (KOCH, 2004, p.3), “elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (Heinemann, 1982: 219)” e não mais “como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente” (KOCH, 2004, p. 27).

Segundo Koch (2004, p. 27; 2009, p. 14), Wunderlich foi um dos principais responsáveis pela incorporação da pragmática às pesquisas sobre o texto e, em suas obras, tratou de “uma série de questões de ordem enunciativa, entre elas a dêixis, particularmente a dêixis espacial, os atos de fala e a interação face-a-face de modo geral”. A autora afirma, ainda, que van Dijk, especialmente no início da década de 80, é um dos grandes responsáveis pela “virada pragmática”. Para ele, “a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem levar-se em conta a interação, bem como as crenças, desejos, preferências, normas e valores dos interlocutores” (KOCH, 2009, p. 19).

Como se vê, o conceito de coerência não mais aparece incorporando apenas fatores sintático-semânticos. Há uma ampliação, de modo que ele passa a incorporar uma série de fatores de ordem pragmática e contextual. Fruto e parte dessa ampliação, Charolles (1983) passa a considerar a coerência um “princípio de interpretabilidade do discurso”, dependente da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto com o qual interagem. Essa capacidade pode ter limites variáveis para o mesmo usuário, dependendo da situação, e para usuários diferentes, dependendo de vários fatores, como conhecimento partilhado, conhecimento de mundo, etc.

Nessa perspectiva, numa situação de interação, considera-se que é sempre possível construir um contexto em que uma sequência aparentemente incoerente passe a fazer sentido. Assim, Charolles (1983) postula que

não existem sequências de enunciados incoerentes em si.

Portanto, é na década de 80 que se amplia significativamente o conceito de coerência e se adota uma perspectiva pragmático-enunciativa, no tratamento dos textos. Assim, tem-se o que Koch (2004 e 2009) denomina como “a virada pragmática” – segundo momento na evolução da Linguística Textual. Nesse período, a coerência deixa de ser entendida como mera propriedade ou qualidade do texto em si e passa a ser concebida como:

um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional. (KOCH, 2009, p. XIII).

Como se pode ver, essa “virada pragmática” foi de grande importância na evolução da LT, pois ampliou o seu campo de interesse da LT, uma vez que inseriu em seu escopo de análise o contexto comunicativo e a intenção dos participantes de uma situação de interação e passou a levar em conta o texto como processo e não como produto acabado.

Com relação ao terceiro momento, “a virada cognitivista”, nele as obras de Beaugrande e Dressler e de Van Dijk desempenham papel de vital importância, conforme Koch (2009).

Na década de 80, o interesse pelo processamento cognitivo do texto ganha relevo e os linguistas do texto passam a levar em conta a ativação de determinados conhecimentos, por parte dos interlocutores, no momento da interação.

A tônica nesse período é nas operações de ordem cognitiva e, nesse enfoque cognitivista, o

...texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. Assim, eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam conhecimentos e experiências quando da motivação e estabelecimento de metas, em todas as fases preparatórias da construção textual, não apenas na tentativa de traduzir seu projeto em signos verbais (comparando entre si diversas possibilidades de concretização dos objetivos e selecionando aquelas que, na sua opinião, são as mais adequadas), mas também por ocasião da atividade da compreensão de textos. (KOCH, 2004, p.29).

Nessa perspectiva, para o processamento textual, quatro sistemas cognitivos são postulados por Heinemann e Viehweger (1991) como necessários: a) o conhecimento linguístico – compreende os conhecimentos gramatical e lexical; b) o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo – é o “conhecimento que vamos adquirindo ao longo de nossa vida, em conformidade com nossas experiências, é individual, particular (...) vai sendo armazenado em nossa memória, à medida que interagimos com nosso ‘eu’, com o outro e com o mundo” (OTTONI, 1999, p. 16); c) o interacional – conhecimento sobre formas de interagir por meio da linguagem; d) o conhecimento de modelos textuais globais – é aquele que nos permite saber se um texto é um exemplar do gênero notícia ou do gênero carta, se é um exemplar do tipo narrativo ou dissertativo, por exemplo.

Koch (2009) explica que o processamento textual é estratégico, uma vez que, ao processar um texto, recorreremos a diferentes estratégias relacionadas aos quatro sistemas cognitivos mencionados. Da mesma forma, Van Dijk & Kintsch (1983) defendem que o processamento cognitivo de um texto consiste de diferentes estratégias processuais.

Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material entrante (incoming), podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada on-line (KOCH, 2009, p. 26).

Esse processamento estratégico ocorre na dependência não só das características textuais como também das características dos usuários da língua, segundo Koch (2004 e 2009). Isso significa que os objetivos, as crenças, os valores e o conhecimento de mundo do usuário influenciarão nesse processamento. A partir da materialidade de um texto, nós, por exemplo, começamos a levantar hipóteses sobre o gênero a que ele pertence, sobre o tema do qual trata e a nossa compreensão desse texto dependerá do objetivo de nossa leitura e do conhecimento de mundo que temos.

Enfim, a virada cognitiva marca a entrada da Linguística Textual em uma nova fase, que, conforme Koch (2009), levará a uma nova concepção de texto, o que propiciará desenvolvimentos posteriores importantes.

Chegamos, agora, ao quarto momento na evolução da Linguística Textual: **o da perspectiva sociocognitivo-interacionista.**

No início da década de 90, os estudos do texto passam a ter uma forte tendência sociocognitivista. O que isso significa? Significa que se deixou de separar os fenômenos mentais (cognitivos) dos sociais, como se fazia na perspectiva apenas cognitivista.

Várias áreas das ciências, como a antropologia, a neurobiologia e a própria linguística começaram a investir mais na investigação da relação mente e corpo e descobriram que “muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e capacidade de atuação física no mundo” (KOCH, 2009, p. 30) e que a cognição acontece, em grande parte, fora da mente e não apenas dentro dela. Dessa forma, percebeu-se que muitos processos cognitivos não acontecem exclusivamente nos indivíduos, mas na sociedade. Por isso, os estudos do texto passaram a adotar uma perspectiva que considerasse o cognitivo e o social em conjunto.

Conforme Koch (2004), a visão que incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo tem se mostrado necessária para explicar tanto fenômenos cognitivos quanto culturais.

Segundo essa abordagem, entende-se que a interação está na base de toda a atividade linguística, que usar a linguagem é sempre se engajar em alguma ação e que as ações verbais são ações conjuntas. Por isso, no nome do quarto momento aparece também o elemento “interacionista”.

Koch (2009, p. 32) afirma que:

As abordagens interacionistas consideram linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função frente ao desenvolvimento cognitivo: inter-cognitivo (sujeito/mundo) e intra-cognitivo (linguagem e outros processos cognitivos). Cognição, aqui, define-se como um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado por linguagem, mas de sua responsabilidade: os processos cognitivos, dependentes, como linguagem, da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade.

Nesse sentido, há uma relação constitutiva entre linguagem, cognição e sociedade, uma vez que se concebe que fora da linguagem não há possibilidades plenas de pensamento ou domínios cognitivos, da mesma forma que não há possibilidades de linguagem desvinculada da interação.

Neste quarto momento, a noção de contexto é mais ampliada. De uma noção vinculada apenas ao co-texto

- como se entendia no primeiro momento -, de outra que abrangia inicialmente a situação comunicativa, no segundo momento, e de uma terceira que incluía o entorno sócio-histórico-cultural, passa-se a uma concepção do contexto segundo a qual ele constitui a própria interação e os sujeitos nela envolvidos. Desse modo, é na interação que o contexto se constrói, em grande parte.

A noção de texto também se modifica neste momento. Ele é considerado, na perspectiva sociocognitiva-interacionista, como o próprio lugar da interação. E os participantes dessa interação, os interlocutores, são considerados como sujeitos ativos que, dialogicamente, constroem-se no texto e são construídos por ele.

Assumem importância particular temas como referência, inferência, a oralidade, a relação oralidade e escrita, hipertexto. Da mesma forma, o estudo dos gêneros textuais, conduzido sob a perspectiva bakhtiniana, volta a ocupar um lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e tem sido foco de atenção de muitos pesquisadores até os dias de hoje.

Como você pode ver, a Linguística Textual percorreu um longo caminho até chegar ao momento atual. Sem dúvida, ela vem dando uma excelente contribuição para um melhor conhecimento e entendimento de como a produção de sentidos é realizada.

Por esse breve panorama, você deve ter observado que várias concepções de texto fundamentaram os diferentes momentos da evolução da linguística textual. Mas, provavelmente, você ainda não tem clareza de como definir um texto no campo da Linguística Textual.

No próximo tópico, vamos apresentar a vocês conceitos de texto adotados atualmente por linguistas do texto e explicitar a distinção entre texto e discurso, a qual é importante para o estudo dos textos.

1.1 Texto e discurso

Ao longo de sua vida, você deve ter ouvido falar e deve ter já usado várias vezes as palavras texto e discurso, assim como deve ter tido acesso a vários textos e discursos. Com base em tudo que já vivenciou, pare e pense!



O que é um texto? Ele pode ser composto de uma só palavra? Quando estamos conversando com um colega de trabalho, estamos produzindo um texto? Texto é o mesmo que discurso? Se não, o que os diferencia?

Koch e Fávero (1994, p. 23-24) explicam que muitos confundem texto e discurso: ora os termos são considerados sinônimos, ora entidades diferentes. E uma das causas dessa confusão é o fato de, em algumas línguas, como o alemão e o holandês, só existir o termo “texto” (do qual se criaram as denominações “linguística textual” e “gramática textual”), e em outras, como as românicas, a par do termo “texto”, existir também o termo “discurso”. Nas traduções de textos produzidos nessas duas línguas, muitas vezes se encontram os termos texto e discurso usados como sinônimos.

Contudo, é importante que você tenha clareza de que os dois termos referem-se a conceitos distintos, mas que estão diretamente imbricados, pois, “Apesar de diferentes do ponto de vista da definição, discurso e texto estão profundamente interligados” (BRANDÃO, 2009, p. 9).

Como afirma Marcuschi (2008, p. 81), “a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo”.

Vejamos algumas definições dos dois termos e como eles se relacionam.

De acordo com Koch e Travaglia (1989, p. 9),

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta, que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Segundo Fávero e Koch (1994, p. 25),

...texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos.

Isso significa que o texto é uma unidade de sentido e que não há uma extensão definida para que se considere que uma manifestação da linguagem seja um texto. Da mesma forma que há textos do gênero reportagem com três ou mais páginas em uma revista, como se pode ver em:

http://www.istoe.com.br/reportagens/85367_MISTERIO+NO+FUTEBOL+PARTE+1 e

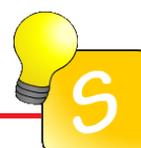
http://www.istoe.com.br/reportagens/85381_MISTERIO+NO+FUTEBOL+PARTE+2, há textos bem curtos.

Vejamos alguns exemplos:

TEXTO 1	TEXTO 2									
 <p>WWW.100CRISE.COM **NORTE SHOPPING** ZON Lusomundo Cinemas, S.A Av. 5 de Outubro, 208 1069-203 Lisboa NIPC: 503584320 - CCR de Lisboa 5992 Cap. Social 1.250.000 EUR NOME: _____ NIF/BT: _____ Reserve:707 Cinema = 707 246362 Compre: www.zonlusomundo.pt</p> <p>Data: 27-06-2009 Hora: 14:23 NR VD CashPoint 10</p> <table border="1"><thead><tr><th>Artigo</th><th>Quant</th><th>Valor</th></tr></thead><tbody><tr><td>Bilhete cinema</td><td>1</td><td>2.75</td></tr><tr><td>Bilhete cinema</td><td>1</td><td>2.75</td></tr></tbody></table>	Artigo	Quant	Valor	Bilhete cinema	1	2.75	Bilhete cinema	1	2.75	<p>Oi, cara: tá td bem? Vamos curtir um cineminha hj?</p> <p>Até,</p> <p>Dudu</p> <p>-----</p>
Artigo	Quant	Valor								
Bilhete cinema	1	2.75								
Bilhete cinema	1	2.75								
Disponível em : http://www.100crise.com/wp-content/uploads/2009/06/bilhete-zon-lusomundo.jpg (Acesso em 10/02/2012).	Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18871 (acesso em 10/02/2012)									

TEXTO 3	TEXTO 4
 <p>Chargeonline.com.br - © Copyright do autor</p>	
<p>Jornal de charges - O melhor do humor gráfico brasileiro na Internet - ano XVII - Sábado 10/03/2012 Pelicano, hoje no Bom Dia (SP). Disponível em: http://www.chargeonline.com.br/index.htm</p>	<p>Disponível em: http://www.sciarts.org.br/textos/txtcom_analzorba.asp (acesso em 10/02/12)</p>

O texto 1 é um bilhete de cinema; o texto 2 é um bilhete de um irmão para outro; o texto 3 é uma charge; e o texto 4 é um anúncio publicitário. Em todos, conseguimos perceber uma unidade de sentido.



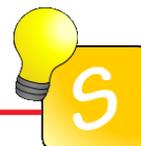
Você sabia que propaganda e publicidade não são a mesma coisa? Segundo Lara e Souza (2007, p. 3), “entende-se propaganda como a divulgação de uma mensagem buscando influenciar opiniões ou obter adesão para uma ideia ou doutrina. Visa, pois, a objetivos políticos e não comerciais e pode ter duplo papel na sociedade: manter o status quo ou implantar mudanças sociais. Já a publicidade tem por finalidade a divulgação de um produto, um serviço, uma marca, com fins comerciais. Assim, sua função primeira é fazer escoar as mercadorias, convencer as pessoas a adquirirem o que foi produzido.”

Pela definição de Fávero e Koch (1994) apresentada, percebemos que há textos verbais e não verbais e textos escritos e orais. Há ainda textos que mesclam o verbal e o não verbal, como a charge (texto 3) e o anúncio publicitário (texto 4). Conforme as duas autoras, “não só os textos verbais, mas também pictóricos, arquitetônicos, fílmicos ou quaisquer outros podem ser concebidos como ‘textos’, isto é, como manifestações de uma textualidade” (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 20-21).

Além de textos compostos apenas por recursos verbais, como o texto 2, e compostos pelos recursos verbais e visuais, como os textos 3 e 4, há também textos que incluem em sua composição o som e a animação. Você se lembra de algum texto que traz em sua composição esses diferentes recursos?

Um exemplo são as charges animadas. Na internet, você pode ter acesso a várias. Acesse o link a seguir para ler uma charge animada: <http://charges.uol.com.br/2004/08/10/zoando-a-propaganda-tente-outra-vez/>.

No site www.charges.com.br, você pode encontrar vários exemplares desse gênero produzidos por Maurício Ricardo.



Para saber sobre o gênero charge animada, leia as páginas 92-97 da tese intitulada “Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica”, de Ottoni (2007), disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1999>.

O gênero charge animada é considerado um gênero multimodal exatamente por ser constituído por vários modos semióticos. De acordo com Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), a multimodalidade diz respeito ao “uso de vários modos semióticos no *design* de um produto semiótico ou evento, junto com formas particulares em que esses modos são combinados”.

Podemos perceber que os textos diversos que circulam na sociedade contemporânea cada vez mais estão repletos de ilustrações coloridas, *layout* e tipografia sofisticados. Enfim, passou-se a usar uma variedade de modos semióticos (não mais só e principalmente o verbal) para a produção de sentidos nos textos, o que deu origem a textos multimodais (KRESS, 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001).

Vimos, então, até aqui, algumas noções relativas ao termo “texto”. Vamos agora nos concentrar nas definições do termo “discurso”.

Você já deve ter dito e/ou ouvido expressões como: discurso feminista, discurso político, discurso machista, discurso religioso e frases como “O discurso do candidato X foi muito mais convincente que o do candidato Y”, “Ele discursou bem”, “Este texto traz um discurso de esquerda”, “Nossa, que discurso preconceituoso!”. Será que em todas o sentido da palavra discurso é o mesmo? Não.

Em algumas frases, observamos que se tem um sentido de discurso como equivalente à fala, o que é comum na linguagem cotidiana, especialmente dos que não são especialistas no assunto. Já nas expressões e nas duas últimas frases, o termo discurso é empregado como um modo de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular; como modos particulares de representação de parte do mundo (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Assim, temos um discurso de esquerda, de direita, machista, feminista etc.

No campo da Linguística Textual, Fávero e Koch (1994, p. 25) definem discurso como:

atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor...) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos.

Definição similar é apresentada, no campo da Análise de Discurso, por Brandão (2009, p.2-3):

Podemos definir discurso* como toda atividade comunicativa entre interlocutores; atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes. O falante/ouvinte, escritor/leitor são seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. (...) O discurso se manifesta linguisticamente por

meio de textos. Isto é, o discurso se materializa sob a forma de textos. Dessa forma, é analisando o(s) texto(s) que se pode entender como funciona um discurso.

Como podemos ver, os textos, independentemente de sua extensão e de usarem apenas o recurso verbal ou de mesclarem vários recursos em sua composição, materializam o/s discurso/s. Em notícias de popularização da ciência, por exemplo, em geral temos materializados os discursos científico e jornalístico, e, na charge a seguir estão materializados os discursos religioso e o político. Veja:



Figura 2: Confissão de político

Fonte: http://www.orapois.com.br/humor/piadas/piadas-visuais/confissao-de-politico_id11199_p0_mc0_G.html

O discurso religioso realiza-se por meio do verbal (“confessar os seus pecados”, “padre”) e do não verbal (a vestimenta de padre) e o político também se realiza por meio dos dois recursos (“caro deputado”, “marqueteiro” e o traje de uso comum pelos deputados). Portanto, os textos materializam os gêneros (notícias, charges, cartas, receitas, artigos, bulas etc) e os discursos. Dessa forma, “o texto é visto como se fosse uma janela”¹ para se examinar os gêneros, os discursos e as práticas sociais das quais ele faz parte.

Você deve ter percebido que, em alguns momentos, neste módulo, mencionamos a palavra “gênero” e que não explicitamos seu conceito. No próximo módulo, você conhecerá alguns conceitos de gênero discursivo, alguns exemplos de gêneros e conhecerá os tipos textuais que existem e compõem os diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade.

1 A metáfora do texto como janela para o mundo social tem sido usada por Izabel Magalhães em suas aulas e em artigos recentes.



III - TAREFA 3: FÓRUM DE DÚVIDAS

Este fórum é o espaço para você apresentar suas dúvidas, esclarecê-las, saber quais são as dúvidas de seus/ suas colegas e ajudá-los/as.



IV - TAREFA 4: FÓRUM DE DISCUSSÃO

Para participar deste fórum de discussão, você produzirá, primeiramente, um texto com uma síntese e comentários sobre os momentos representativos da evolução da Língua Textual. Seu texto deverá ter no mínimo 10 linhas e, no máximo, 25 linhas. Após concluí-lo, você deve postá-lo no fórum.

Como é um fórum de discussão, é necessário que você também comente a resposta de pelo menos um/a colega.

Além disso, você vai postar no fórum uma análise de uma charge animada. Para isso, em primeiro lugar, você deve acessar o seguinte endereço eletrônico:

<http://charges.uol.com.br/2012/02/14/cotidiano-eramos-mais-felizes/>, para ler, pelo menos duas vezes, a charge animada “Cotidiano - Éramos felizes”, produzida em 14/02/12. Em seguida, você deve produzir uma análise da charge, explicitando:

- a) O que entendeu da charge animada;
- b) Quais são os recursos que compõem a charge animada;
- c) Como a charge ilustra a concepção de que texto e discurso não são sinônimos;
- d) Quais são os discursos materializados na charge e por meio de quais recursos cada discurso é materializado.

Depois de postar a sua análise no fórum, é necessário que você leia as análises feitas por seus/as colegas e comente a resposta de pelo menos um/a aluno/a.



V - TAREFA 5: LEITURA COMPLEMENTAR

Para ampliar um pouco mais seus conhecimentos sobre o assunto tratado no módulo 1, sugerimos a leitura do arquivo “PEAD sobre texto”, disponível no AVA, e dos seguintes textos:

KOCH, I. G. V. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v.15. nº especial, p.167-182, 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300007&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 17/11/08.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual** – uma entrevista com Ingedore. 2007. Disponível em: <http://www.portalentretextos.com.br/noticias/linguistica-textual-uma-entrevista-com-ingedore,176.html>. Acessado em 15/12/08.

NÃO SE ESQUEÇA DAS ATIVIDADES DO PIPE 2! NÃO DEIXE PARA FAZÊ-LAS SOMENTE NAS ÚLTIMAS SEMANAS.



VI - REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, M. H. N. **Analisando o discurso**. 2009. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analise-do-discurso/textos/analisandoodiscursosnagaminebrandao.pdf/view>.
- CHAROLLES, M. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. **Text**, Amsterdã, 3(1): 71-97, 1983.
- CONTE, M.E. **La linguística testuale**. Milão: Feltrinelli Economica, 1977.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres e Nova York: Routledge, 2003.
- _____. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FÁVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. **Linguística textual: introdução**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994
- HARTMANN, P. Text als linguistisches objekt. In: STEMPEL, W. (ed.). **Beiträge zur Textlinguistik**. München: Fink, 1971, pp.2-29.
- HARWEG, R. **Pronomina und Textkonstitution**. Munique: Fink, 1968.
- HEINEMANN, W.; VIEHWEGER, D. **Textlinguistik: eine Einführung**. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- ISENBERG, H. Überlegungen zur Texttheorie. In: IHWE, J. (ed.). **Literatur-wissenschaft und Linguistik I**. Frankfurt: Athenäum, 1971, pp. 155-72.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- _____. **Linguística Textual – uma entrevista com Ingedore**. 2007. Disponível em: <http://www.portalentretextos.com.br/noticias/linguistica-textual-uma-entrevista-com-ingedore,176.html>. Acessado em 15/12/08.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 149-157.
- _____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v.15. nº especial, p.167-182, 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300007&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 17/11/08.
- _____. ; TRAVAGLIA, L. C.. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: PEDRO, E. R. (ed.). **Discourse analysis**. Proceedings of the first international conference on discourse analysis. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996: 367-386.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres; Nova York: Routledge, 1996.



VI - REFERÊNCIAS

_____. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold Publisher; Nova York: Oxford University Press, 2001.

LARA, A. G. da C.; SOUZA, L. C. P. de. O gênero propaganda na escola: uma análise de aulas de leitura. **Revista Gatilho**. Ano III, v. 6, p. 1-11, set. 2007. Disponível em:
<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/O-gnero-propaganda-na-escola-Artigo-Gatilho1.pdf>

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OTTONI, M.A.R. **Introdução aos Estudos da Linguagem Integrada à Prática Educativa 1**. UAB/PARFOR/LETRAS/UFU, 2011.

_____. **O humor radiofônico**: um estudo sobre o estabelecimento da coerência em textos do programa “Café com bobagem”. Uberlândia, MG. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

_____. **Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem discursiva crítica. Uberlândia, MG. Tese (Doutorado em Linguística), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

ANOTAÇÕES

AGENDA DO MÓDULO 2

CONTEÚDO	DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO	AVALIAÇÕES
<p>Tipologia textual: tipos textuais e gêneros discursivos</p>	<p>Tarefa 6: Leitura do módulo 2</p> <p>Vamos estudar tipologia textual? Para isso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Leia o material do modulo 2; 2) Anote e poste no Fórum de Dúvidas – ideias que não entendeu, ideias que não ficaram claras ou outra dúvida sobre o conteúdo estudado. <p>Boa leitura!</p> <p>Tarefa 7: Fórum de dúvidas</p> <p>Este fórum é o espaço para você apresentar suas dúvidas, esclarecê-las, saber quais são as dúvidas de seus/suas colegas e ajudá-los/as.</p> <p>Tarefa 8: Realizando atividades</p> <p>Leia as instruções 8a, 8b, 8c e 8d, realize as atividades propostas e poste em arquivo único.</p> <p>Tarefa 9: Elaborando um glossário</p> <p>Depois de estudado todo esse módulo, que tal elaborar um glossário dos termos chave?</p> <p>Tarefa 10: Leitura Complementar</p> <p>Para ampliar um pouco mais seus conhecimentos sobre o assunto tratado no módulo 2, sugerimos a leitura do texto: de Ferreira e Dias (2005):</p> <p>Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos.</p> <p>Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf</p>	<p>Tarefa 8: Realizando atividades</p> <p>Valor: 5 pontos</p>

Módulo 2 - Tipologia Textual: Tipos Textuais e Gêneros Discursivos

Conteúdos básicos

- Tipologia textual;
- Tipos e gêneros.

Objetivos

- Compreender a noção de tipologia textual, tipos e gêneros;
- Identificar as principais características de um gênero;
- Reconhecer os principais tipos empregados em diversos gêneros;
- Reconhecer as principais características dos tipos textuais.

Caro/a aluno/a:

É com muito prazer que iniciamos o segundo módulo da disciplina “Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia integrada à prática educativa 2 (PIPE 2)” do Curso de Letras - Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Principais materiais

Neste módulo, além do guia de estudos, você acessará alguns links e desenvolverá suas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 10 horas semanais para: leitura do material didático e desenvolvimento de atividades avaliativas e não avaliativas.

Principais formas de avaliação

- Fórum de discussão;
- Elaboração de glossário.



I - TAREFA 6: LEITURA DO MÓDULO 2

Vamos estudar tipologia textual? Para isso:

- 1) Leia o material do modulo 2;
- 2) Anote e poste no Fórum de Dúvidas – ideias que não ficaram claras ou outra dúvida sobre o conteúdo estudado.

Boa Leitura!

II - TAREFA 7: FÓRUM DE DÚVIDAS

Este fórum é o espaço para você apresentar suas dúvidas, esclarecê-las, saber quais são as dúvidas de seus/ suas colegas e ajudá-los/as.

Acompanhe as postagens dos/as colegas ao longo da semana, procurando comentá-las. Lembre-se de que o fórum é um espaço de discussão. Não basta fazer uma postagem; é preciso discutir, construir conjuntamente.

2. TIPOLOGIA TEXTUAL: TIPOS E GÊNEROS



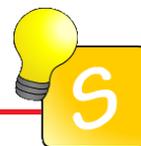
Figura 3: Caneta e livro

Fonte: http://1.bp.blogspot.com/_x4K1YZtp1c/SzDVsgwqTI/AAAAAAAAABII/ZEtIhVIZ_M/s320/677682_pen_and_book.jpg

2.1 TIPOLOGIA TEXTUAL

Há algum tempo, quando se falava em ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio, pensava-se logo no ensino de gramática tradicional e no ensino da redação. Você se lembra disso?

Nos estudos de gramática, estudavam-se a classificação das palavras, a análise sintática, por exemplo. Ou seja, a preocupação principal, naquela época, era com a forma. No ensino da redação, aprendia-se a fazer a dissertação, a narração e a descrição, pensando no sucesso em provas de processos seletivos. Nesse tipo de ensino, o saber estava relacionado principalmente a saber as regras.



TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

Até pouco tempo atrás, quando a visão de ensino de Língua Portuguesa era predominantemente essa, professores/as se sentiam seguros/as quanto ao que ensinar. Porém, a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1997), muitas dúvidas têm surgido em função de mudanças nos objetivos do ensino de língua materna. Antes, a ênfase era no ensino da forma, como já afirmado. A partir da publicação dos parâmetros, os objetivos do ensino de língua mudam e passam a ser: levar o/a aluno/a a

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; b) utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; c) conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; d) compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; f) valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; g) utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.; h) valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; i) usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; j) conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1997, 41-42)

Como se pode ver, os objetivos do ensino da língua se expandiram, deixando de ser apenas o domínio da forma, tendo agora preocupações com o **uso da língua em função do/a destinatário/a**, do **contexto**, do **propósito comunicacional**. Tal mudança leva à necessidade de domínio que vai muito além da forma, preocupação esta do paradigma de ensino de Língua Portuguesa até então.

Para operacionalizar os objetivos arrolados nos PCN (BRASIL, 1997), há a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa sofrer mudanças, pois o que se propõe nesse documento é um ensino centrado no uso e, conseqüentemente, nos **gêneros**, e não na **forma** da língua.

O que é proposto nos documentos oficiais tem refletido positivamente no ensino, pois livros têm sido produzidos com a tentativa de levar essa nova proposta em consideração, e professores/as também têm tentado novas formas de ensinar. Mas ainda temos muito a caminhar e a entender sobre os gêneros para que possamos trabalhar bem e seguros. E é por isso que vamos, neste módulo, discutir o que são os gêneros, os tipos e sua relação com o ensino de línguas.

2.2 GÊNEROS

O que são os gêneros? Como reconhecê-los? Por que aprender a utilizá-los?

Para responder a essas perguntas, vamos citar alguns gêneros orais e escritos: carta, notícia, carta ao leitor, telefonema, bilhete, reunião de condomínio, romance, receita culinária, bula de remédio, conferência, conversa, aula virtual.

A partir desses exemplos e de considerações de Bakhtin (1997), vamos apresentar, então, definição possível de gêneros.

Para esse autor, a utilização da **língua** está relacionada a todas as **esferas de atividade humana**. Por isso, seu uso (da língua) é muito amplo e variado, pois essas esferas também o são. A utilização da língua, segundo Bakhtin (1997, p. 279), “efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. O enunciado, segundo Bakhtin (1997, p. 279),

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Todo enunciado carrega esses três elementos – conteúdo, estilo e construção composicional - que, combinados com a **esfera comunicativa** na qual está inserido e com os **objetivos comunicacionais**, moldam o **gênero**. Com isso, considerar somente a estrutura da língua ou a comunicação como um ato individual, como uma forma pronta e acabada, é inviável. Para essa teoria, a língua é constituída por meio de relações dialógicas entre diferentes vozes sociais.

Bakhtin (1997, p. 279) assim define **gêneros**: “são tipos relativamente estáveis de enunciados.” Devido à heterogeneidade dos **gêneros do discurso** e à consequente dificuldade de se encontrar e definir o caráter genérico de enunciado, Bakhtin (1997, p. 281) propõe a distinção dos gêneros do discurso em dois tipos: os **primários**, também ditos simples, e os **secundários**, ditos complexos. Os **primários** seriam aqueles ligados à vida cotidiana como, por exemplo, diálogo cotidiano, carta. Já os **secundários** ou complexos – “o romance, o teatro, o discurso científico o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita: artística, científica, sociopolítico”.

Ainda segundo o referido autor, essa divisão entre gêneros primários e secundários é de vital importância, pois é da inter-relação entre os gêneros primários e o processo histórico de formação dos gêneros secundários, como o romance, que esclarece a natureza do enunciado e o problema da correlação entre língua, ideologia e visões de mundo.

Ao refletirmos sobre essa colocação, podemos ampliar a discussão, afirmando que os gêneros que surgem materializam estreita relação entre a sociedade e a língua. Língua essa que se transforma para se adequar às necessidades dessa mesma sociedade na qual está inserida; sociedade essa que está eivada de visões de mundo e de ideologias que são materializadas pela língua. Assim, como ensinar apenas a forma da língua, se o alcance da cidadania, dos bens materiais e imateriais de uma sociedade se dá por meio da língua como prática social? Se ensinarmos apenas a forma, negaremos o acesso à cidadania aos nossos estudantes. Lembra-se dos objetivos dos PCN? Então, através do ensino por meio dos gêneros, contribuiremos para a construção da cidadania, uma vez que nós nos comunicamos por meio de gêneros e que dominá-los pode nos possibilitar acesso a diferentes bens.

Voltando a Bakhtin, Faraco (2003), ao refletir sobre a obra desse autor, argumenta a respeito da distinção realizada entre gêneros primários e secundários e que esta não se trata de princípios de classificação do

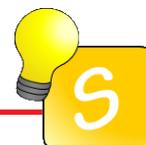
discurso, mas sim, de distinção entre esferas ideológicas. Os gêneros primários equivaleriam à **ideologia** do cotidiano e os secundários, aos sistemas ideológicos constituídos. Essas esferas são interdependentes. A primeira delas compreenderia, para Faraco (2003, p. 61),

a totalidade das atividades sócio-ideológicas centradas na vida cotidiana, desde os mais fortuitos eventos (um acidental pedido de informação na rua) até aqueles que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos (a leitura de um romance, por exemplo).

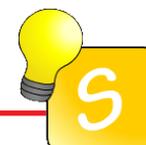
Esses gêneros são criados e recriados, gerando um número infinito deles. Essa infinita quantidade de gêneros se dá em função de as esferas se transformarem sempre e requererem mais gêneros que se adaptem as suas **necessidades funcionais**. Alves Filho (2011, p. 17) discute a aplicação do ensino por meio dos gêneros e afirma que:

o gênero não é apenas forma (estrutura textual) mas uma 'mistura' entre o modo como recorrentemente se fala de um conteúdo (a forma) e o significado do discurso que resulta das experiências compartilhadas pelas pessoas (conteúdo).

O autor discute o dinamismo dos gêneros, afirmando que “são maleáveis e se adequam às situações e não que são modelos predeterminados a serem seguidos” (ALVES FILHO, 2011, p. 21). Isso porque há vários **elementos que caracterizam os gêneros**. São eles: **forma, conteúdo, propósitos comunicativos, o evento deflagração, o tema, o contexto de situação e de cultura, as condições de produção e o suporte**.



Segundo Lopes-Rossi (2011, p. 74), “podemos entender por condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral, reveladas com respostas a indagações do tipo: quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu esse texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?”



Suporte: um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.

Exemplo: Carta pessoal (gênero), papel (suporte), tinta (material da escrita), correios (serviço de transporte)

Como há vários elementos que caracterizam os gêneros e contribuem com seu dinamismo, pensar que o ensino de gênero se resume ao ensino de classificações é um equívoco. Ao estudar gêneros, devemos pensar no conhecimento dos elementos que os caracterizam, pois, a cada mudança em um desses elementos, ocorrerão alterações na materialização do gênero.

Alves Filho (2011) fornece como exemplo uma carta escrita por escritores famosos a seus colegas de profissão. Segundo o autor, à época em que as cartas foram trocadas entre colegas, eram consideradas cartas pessoais. Depois de anos, quando resgatadas e publicadas em livros, já passaram a ser consideradas documentos históricos. Nesse caso, a forma e conteúdo são mantidos, mas a função e a interação são diferentes, mudando-se assim, a classificação do gênero.

Tendo em vista o exemplo anterior, dominar a classificação dos gêneros em função da **forma** não é o suficiente para que a capacidade comunicativa seja ampliada. Ainda para Alves Filho (2011, p. 24), “a classificação de gêneros pode ser mais frutífera se for vista em relação às **situações** em que os textos são usados.”

Outros autores também discutem e definem gêneros. Por exemplo: Fairclough (1995, p. 14 apud WODAK; KRZYZANOWSKI, 2008, p. 14) afirma que gênero pode ser caracterizado como “usos convencionalizados e socialmente ratificados da língua associados a uma atividade social particular”¹.

Para Bazerman (2005, p. 31):

podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Levando em consideração as discussões de Bakhtin (1997), de Fairclough (1995) e de Bazerman (2005), podemos começar a pensar na distinção entre **texto** e **gêneros do discurso**. Os textos materializam os gêneros e os discursos, como dissemos no módulo 1.

Os textos dizem respeito mais à forma, e os gêneros, à função; os gêneros são as materializações dos diferentes usos que fazemos da nossa língua. E, pensando em **função**, podemos acrescentar ao conceito de gênero anotado por Bakhtin, que temos a necessidade de, ao selecionar um gênero para desencadear determinada ação, levarmos em consideração: nosso **interlocutor**, as características do **contexto** e a **intenção comunicativa**.

Vamos pensar mais um pouco? Vamos supor duas situações distintas:

- 1) Você vai se candidatar a uma vaga de emprego e lhe foi solicitado um texto de próprio punho para a sua apresentação e para a apresentação de seu currículo;
- 2) Você quer se comunicar com uma amiga que mora longe, pois a saudade é grande. Porém, ela não tem acesso fácil à tecnologia.

1 Tradução nossa de: genre may be characterized as the conventionalized, more or less schematically fixed use of language associated with a particular activity, as a socially ratified way of using language in connection with a particular type of social activity. (FAIRCLOUGH, 1995, p. 14).

O que fazer em cada uma das situações?

Levando em consideração a **situação comunicativa** apresentada, o primeiro passo é selecionar adequadamente o gênero a ser utilizado. Se pensarmos que o gênero é uma forma de agir, temos de selecionar aquele que vai **desencadear a ação** que esperamos e cumprir o **objetivo comunicativo** definido por nós na situação posta. Um desses objetivos é a apresentação pessoal e de um currículo com vistas a conseguir uma vaga de trabalho e a outra é a interação com uma pessoa amiga.

Tendo em vista esses objetivos, a carta pode ser o gênero mais adequado para ambas as situações. Porém, em função do **contexto, da situação**, as cartas deverão ser um pouco diferentes. **Como?**

Ao levarmos em consideração as discussões de Bakhtin (1997) e de Alves Filho (2011) para respondermos ao questionamento anterior, teremos de dar atenção: à **estrutura composicional**, ao **estilo**, ao **conteúdo temático**, bem como ao **propósito comunicativo**, ao **evento deflagrador** e às **condições de produção**.

Em primeiro lugar, vamos mencionar o que as cartas de nossa suposição têm em comum: a **estrutura composicional** que, mesmo não sendo absolutamente rígida, tem pontos importantes a serem considerados. São eles:

- Cabeçalho (data, identificação dos interlocutores, vocativo);
- Corpo da carta (desenvolvimento);
- Fim da carta (encerramento do assunto, despedida, assinatura).

As cartas, de modo geral, apresentam uma **estrutura** que permite a sua identificação como tal mesmo antes de lê-las. Nós conseguimos identificar as cartas e vários outros gêneros porque, ao longo de nossa vida, adquirimos o que é chamado por alguns autores, como Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2008), de **competência metagenérica**.

Mas, para além da estrutura, para caracterizarmos um gênero, de acordo com Bakhtin (1997), devemos considerar o **estilo** e o **conteúdo temático**.

O **estilo** pode variar em função da situação comunicativa. Por exemplo: escrever uma carta para candidatar-se a uma vaga de emprego e a uma amiga requer estilos diversos.

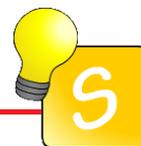
No primeiro caso, a carta deve ser formal, o que se reflete no uso cuidadoso da língua padrão, no emprego de pronomes de tratamento que indiquem respeito ao cargo de quem vai receber a carta, no modo cuidadoso de encerrar a carta, na colocação objetiva das informações, sem a externalização de emoções.

Já no segundo caso, a carta pessoal pode ser informal, não estando tão sujeita à estrutura canônica do gênero; podendo apresentar, sem problema algum, registro menos cuidadoso, com frases e termos que externalizem emoção.

Ambas não deixam de ser cartas, mas atendem a situações comunicativas distintas, pois os **eventos deflagradores** são diferentes. Por isso, a existência de diferenças entre elas. Diferenças essas que, mesmo existindo e sendo claras, ainda permitem que ambas sejam classificadas como cartas.

Ainda há outra situação a ser apresentada: os **gêneros híbridos**. Pense nesta mesma carta – a carta para uma amiga - escrita em forma de versos! Como classificar esse gênero? Será ele carta ou poema? Será carta. Por quê? Porque apesar de sua forma ser a de um poema, sua **função** continua sendo a de estabelecer contato com uma amiga. Então, a classificação é de gênero carta.

Esse exemplo ilustra a importância da identificação da função do gênero para realizarmos sua classificação. Ilustra também o que alguns autores, como Marcuschi (2008), chamam de intergenericidade ou intertextualidade genérica.



Veja exemplo de intergenericidade em: <http://noticiaemcordel.wordpress.com/>.

Assim, no **âmbito do ensino**, devemos pensar que ensinar apenas as formas, as estruturas de textos aos/às alunos/as tornou-se insuficiente. Temos de preparar nossos/as alunos/as para lidar com situações comunicativas e com as exigências de gêneros, pois só assim os objetivos preconizados nos PCNs serão alcançados.

Disso, surge a importância de hoje o/a professor/a entender o que seja gênero e tipos textuais.

Sobre gêneros, já discutimos. Passamos agora a discutir tipos textuais.

Segundo Köche (2010, p. 19), “as **tipologias textuais** são ferramentas essenciais a serviço dos gêneros textuais, e seu domínio é fundamental no trabalho com leitura e produção de textos.”

As tipologias, que devem ser estudadas no interior dos gêneros, são definidas por Marcuschi (2010, p. 23), como “espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”.

Se as tipologias devem ser estudadas no interior dos gêneros, podemos afirmar que os gêneros são constituídos de tipos. E, segundo Marcuschi (2010, p. 25):

para a noção de **tipo textual**, predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de **gênero textual**, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdos temático, estilo e composicionalidade.

Ainda conforme esse autor, “os **gêneros textuais** fundamentam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os **tipos textuais** fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais)”. (MARCUSCHI 2010, p. 36).

Os gêneros são inúmeros e aumentam em função da demanda social. Já os tipos são em número limitado, sendo os mais comuns, segundo Marcuschi (2010): narração, argumentação, exposição, descrição, injunção ou instrutivo, na terminologia de Oliveira (2012, p. 80)¹. Passaremos, a seguir, a estudar as principais características desses tipos.

O **tipo narrativo**, como o próprio nome diz, caracteriza-se por relatar situações. Para isso, apresenta esquema dividido em: situação inicial ou apresentação, complicação, clímax e desfecho.

Algumas marcas linguísticas caracterizam o tipo textual narrativo. Segundo Oliveira (2010, p. 79), são elas: verbos no pretérito e no pretérito imperfeito e de expressões adverbiais de tempo. Já Marcuschi (2010) apresenta como marca linguística desse tipo a sequência temporal.

É comum encontrarmos o tipo narrativo nos gêneros romance, novela, conto, crônica, fábula.

Veja, no exemplo a seguir, a presença de personagens e informações sobre o tempo e o espaço:

1 Travaglia (1991, 2002) apresenta dois outros tipos: o preditivo e o humorístico.

Tragédia brasileira

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade. Conheceu Maria Elvira na Lapa — prostituída com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria. Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria.

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranhou logo um namorado.

Misael não queria escândalo. Podia dar urna surra, um tiro, urna facada. Não fez nada disso: mudou de casa. Viveram três anos assim.

Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa. Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bom Sucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos...

Por fim na Rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontra-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.

Manuel Bandeira

- O quê? Romance conturbado, que resulta em crime passionai.
- Quem? Misael e Maria Elvira.
- Como? O envolvimento inconsequente de um homem de 63 anos com uma prostituta.
- Onde? Lapa, Estácio, Rocha, Catete e vários outros lugares.
- Quando? Duração do relacionamento: três anos.
- Por quê? Promiscuidade de Maria Elvira.

Quanto à estruturação narrativa convencional, acompanhe a sequência de ações que compõem o enredo:

- Exposição: a união de Misael, 63 anos, funcionário público, a Maria Elvira, prostituta;
- Complicação: a infidelidade de Maria Elvira obriga Misael a buscar nova moradia para o casal;
- Clímax: as sucessivas mudanças de residência, provocadas pelo comportamento desregrado de Maria Elvira, acarretam o descontrole emocional de Misael;
- Desfecho: a polícia encontra Maria Elvira assassinada com seis tiros.

Disponível em : <https://www.escritas.org/pt/t/11095/tragedia-brasileira>.

O **tipo argumentativo** é aquele em que há um ponto de vista a ser defendido e cujo objetivo é convencer e persuadir o/a leitor/a, o que é feito por meio de exposição de fatos; reflexões sobre determinada questão; explicações; conceituações; avaliações; exemplificações.

Marcuschi (2010) afirma que o tipo argumentativo se dá pelo predomínio de sequências contrastivas explícitas. Oliveira (2010, p. 81) afirma ainda que “o tipo argumentativo, ligado ao ato de julgar e à tomada de posição, também se realiza por meio de conectores lógicos”.

Exemplo:

A maioria penal precisa ser reduzida. Os jovens são capazes de fazer vandalismos, roubar e matar como pessoas adultas, então devem responder por seus atos, como pessoas adultas. Atualmente, muitos criminosos saem impunes de seus crimes, eles praticam atos cada vez piores e não tem medo da polícia.

Fonte: <http://argumentacaojp.zip.net/>. Acesso em: 20 fev 2012.

Nesse exemplo, o autor apresenta argumentos para conseguir a adesão do/a leitor/a para a sua tese: que a maioria penal seja reduzida. Para defender sua opinião, um argumento apresentado pelo autor é o de que o jovem é capaz de fazer uma série de coisas, dentre elas matar e roubar; por isso deve ser punido.

É comum encontrarmos o tipo argumentativo nos gêneros: petições, artigos de opinião, carta de reclamação, editoriais e vários outros gêneros nos quais se deseja convencer e persuadir.

O **tipo expositivo**, segundo Marcuschi (2010, p. 30), apresenta “o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas”.

Uma das marcas linguísticas característica desse tipo são os conectores lógicos que contribuem para a materialização de representações conceituais. Veja o exemplo:

O telefone celular

A história do celular é recente, mas remonta ao passado — e às telas de cinema. A mãe do telefone móvel é a austríaca Hedwig Kiesler (mais conhecida pelo nome artístico Hedy Lamaar), uma atriz de Hollywood que estreou o clássico *Sansão e Dalila* (1949). Hedy tinha tudo para virar celebridade, mas pela inteligência. Ela foi casada com um austríaco nazista fabricante de armas. O que sobrou de uma relação desgastante foi o interesse pela tecnologia. Já nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, ela soube que alguns torpedos teleguiados da Marinha haviam sido interceptados por inimigos. Ela ficou intrigada com isso, e teve a ideia: um sistema no qual duas pessoas podiam se comunicar mudando o canal, para que a conversa não fosse interrompida. Era a base dos celulares, patenteada em 1940.

Disponível em: Canal Kids

Fonte: <http://www.mundoeducacao.com.br/redacao/texto-expositivo.htm>. Acesso em: 20 fev. 2012.

Na primeira linha do exemplo, a história do celular é predicada, o que foi feito por meio do verbo *é*, assim como o contraste dessa história recente e o passado realizado por meio do conector *mas*, o que começa a expor a história do celular, abrindo espaço para nossas exposições sobre a temática.

É comum encontrarmos o tipo expositivo em textos informativos e explicativos, tais como: artigos científicos, notícias jornalísticas, verbetes de dicionário.

Outro tipo apresentado por Marcuschi (2010) é o **descritivo**. Esse tipo está ligado à nossa percepção no espaço, favorecendo a ocorrência de adjetivos, de verbos de estado no presente e no pretérito perfeito do indicativo e de advérbios de lugar e de modo. Esse tipo nos permite fazer um retrato mental do que está sendo descrito.

Veja o exemplo:

“Ao lado do meu prédio construíram um enorme edifício de apartamentos. Onde antes eram cinco românticas casinhas geminadas, hoje instalaram-se mais de 20 andares. Da minha sala vejo a varandas (estilo mediterrâneo) do novo monstro. Devem distar uns 30 metros, não mais. E foi numa dessas varandas que o facto se deu.»

(Mário Prata. 100 Crônicas. São Paulo, Cartaz Editorial, 1997). Disponível em: <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090512061424AAmRCdl>

Fonte: <http://www.universitariovestibulares.com.br/Materia.aspx?IDMateria=7&IDConheca=18>

No exemplo anterior, temos a presença de diversos adjetivos ou expressões adjetivas, uma das marcas linguísticas do tipo descritivo. Por exemplo: enorme, de apartamentos, românticas, mediterrâneo, novo.

Essas marcas, como já arrolado, têm a função de fazer com que o leitor/ouvinte construa uma imagem mental do objeto descrito.

É comum encontrarmos o tipo descritivo nos gêneros: romances, guias turísticos, anúncios, depoimentos, crônica, conto etc.

O último tipo citado por Marcuschi (2010) é o **tipo injuntivo**, cuja finalidade é levar o interlocutor a realizar determinada ação. Os textos injuntivos, segundo Marcuschi (2010), apresentam o predomínio de sequências imperativas e, segundo Oliveira (2010), de expressões congeladas de cumprimento e agradecimento.

Veja o exemplo a seguir:



Figura 4: Pulso telefônico

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19132>. Acesso em: 20 fev 2012.

No exemplo anterior, temos a presença de imperativos – ligue 14; fale até 1 hora - que caracterizam o tipo injuntivo e contribuem para que o objetivo de levar alguém a fazer algo seja cumprido.

É comum encontrarmos o tipo injuntivo nos gêneros: receita culinária, resposta a instrução de como chegar a algum lugar, publicidade, etc.

Para que fique mais clara a distinção entre gêneros e tipo, reproduzimos aqui o quadro de Marcuschi (2010, p. 24):

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gêneros: telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Se pensarmos em cartas, podemos notar que elas são constituídas de vários tipos de textos, apresentando passagens argumentativas, narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas.

Gênero: carta	Estrutura composicional	Tipos textuais mais prováveis
	Cabeçalho (data, identificação dos interlocutores, vocativo)	Expositivo
	Corpo da carta (desenvolvimento)	Argumentativo Injuntivo Expositivo Descritivo Narrativo
	Fim da carta (encerramento do assunto, despedida, assinatura)	Argumentativo Injuntivo Expositivo Descritivo Narrativo

Em Marcuschi (2010, p. 26-8), temos o exemplo de uma carta pessoal no qual estão presentes diversos tipos. Dela, retiramos alguns trechos para ilustrar que em um único gênero pode haver vários tipos, predominando um deles que seja mais característico do gênero em questão. Vejamos:

TIPO	GÊNERO TEXTUAL CARTA
Descritivo	Rio 1108/1991
Injuntivo	Amiga A. P. Oi!
Descritivo	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escreveno na escrivaninha com um Microsystem ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositivo	Está ligado na Manchee FM – ou rádio dos funks – eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento ...e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.I,
Narrativo	Ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
Argumentativa	Escreva! Faz um favor? Diga pra M.A.P. e C. Que esperem, não demoro a escrever.
Injuntiva	Adoro vocês! Um beijão!
Narrativa	Do amigo P.P. 15:16h

Redigindo cartas ou outros gêneros, temos a considerar que, durante toda a nossa vida, empregamos diversos gêneros para atender a diferentes propósitos. Por isso, o domínio dos gêneros e a consciência de seus principais elementos caracterizadores é de vital importância para que sejamos bem sucedidos nas interações das quais participamos. Além disso, é relevante para o alcance dos objetivos dos PCN, para o desenvolvimento de nossa competência discursiva e para o alcance da cidadania.

Para além desse domínio tão importante e necessário, também devemos dominar mecanismos de construção textual, a saber: a **coesão** e a **coerência textuais**. E isso é o que passaremos a estudar em outros módulos.



III - TAREFA 8: REALIZANDO ATIVIDADES

Leia as instruções 8a, 8b, 8c e 8d, realize as atividades propostas e poste em arquivo único.

8a) Leia atentamente os três exemplos de gênero carta, a seguir, e complete o quadro que se segue:

CARTA DE DEMISSÃO

À

GRAMPOS SILVA LTDA.

Senhor João da Cunha,

Apresento meu pedido de demissão do cargo que ocupo nesta empresa desde 23 de janeiro de 1990.

Também solicito a dispensa do cumprimento do aviso prévio.

Agradeço a consideração com que fui tratado pela direção e pelos funcionários dessa empresa e pelas oportunidades que me foram proporcionadas.

Quero esclarecer que os motivos que me levaram a pedir demissão são estritamente pessoais, e espero que as portas fiquem abertas para futuras parcerias.

Atenciosamente,

São Paulo, 12 de março de 2011.

João Luz

Diretor de Marketing

Fonte: <http://empregoenegocio.com.br/modelos-de-carta-de-demissao-obtenha-o-seu-modelo/>

CARTA PESSOAL

Salvador, 30 de abril de 2009.

Querida avó,

Então tudo bem? As férias estão correndo bem e nós estamos encantadas com este lugar: a praia é ótima, o tempo está muito bom, por isso passamos o tempo todo na água.

Eu e Cristina estamos esperando a senhora, lembre-se que prometeu vir aqui no próximo fim de semana. Já estou vendo os dias maravilhosos que vamos passar todos juntos. Tenho saudades das histórias do vovô!

Com a senhora, a praia ainda vai ficar mais bonita, vai ser bom estar em sua companhia. Ah, vovó, mal posso esperar para comer a tua comidinha boa.

Esperamos ansiosamente a sua chegada. Temos muitas saudades!

Um grande beijo,

Sara

Fonte: <http://letrasmundosaber.blogspot.com/2010/03/carta-pessoal.html>

CARTA COMERCIAL

LOGOMARCA DA EMPRESA

São Paulo, 23 de maio de 2003

CT/0135/03

Ref.: Sua Nota Fiscal nº 23.567

Assunto: Correção de Valor.

À

Distribuidora de Produtos Alimentícios – SOMAR

Cuiabá – MT

Prezados Senhores

A sua Nota Fiscal referenciada contém uma divergência de valor, em relação à nossa negociação.

A nossa compra foi de R\$ 567,00 (Quinhentos e sessenta e sete reais), enquanto a Nota Fiscal registrou R\$ 576,00 (Quinhentos e setenta e seis reais).

Acreditamos que tenha sido uma simples inversão de números, no momento da digitação, mas que poderá causar transtornos à nossa contabilidade.

Assim, solicitamos a emissão de uma segunda via da referida Nota Fiscal, a fim de regularizarmos esse processo contábil.

Atenciosamente

Júlio Vicente Lopes

Gerente de Compras

JVL/msd

Fonte: http://www.google.com.br/imgres?q=MODELO+CARTA+COMERCIAL&hl=pt-BR&sa=X&biw=1093&bih=498&tbm=isch&prmd=imvns&tbnid=XR0Mk5ONNE_3SM:&imgrefurl=http://www.solucaofacil.com.br/apostilas/secretariado/DOCUMENTA%25C7%25D5ES.htm&docid=ClshPhebSghR9M&imgurl=http://www.solucaofacil.com.br/apostilas/secretariado/imagem/NOTA%25252013.

GÊNERO	ESTRUTURA COMPOSICIONAL MAIS COMUM	TEMA TRATADO	TIPO DE TRATAMENTO DADO AO TEMA - ESTILO	PROPÓSITO COMUNICATIVO DO AUTOR	PROPÓSITO COMUNICATIVO DO LEITOR	EVENTO DEFLAGRADOR
EXEMPLO: carta de apresentação para emprego	Cabeçalho Corpo do texto Fecho Assinatura	Vaga de emprego	Formal, factual,	Conseguir uma vaga de emprego	Selecionar o melhor candidato para uma vaga	Um anúncio de vaga de trabalho em um jornal local
CARTA DE DEMISSÃO						
CARTA PESSOAL						
CARTA COMERCIAL						

8b) Complete, quando possível, o quadro a seguir, anotando os tipos que compõem o gênero carta pessoal, bem como ilustrando marcas linguísticas características do tipo e presentes no gênero selecionado na tarefa.

Salvador, 30 de abril de 2009.

Querida avó,

Então tudo bem? As férias estão correndo bem e nós estamos encantadas com este lugar: a praia é ótima, o tempo está muito bom, por isso passamos o tempo todo na água.

Eu e Cristina estamos esperando a senhora, lembre-se que prometeu vir aqui no próximo fim de semana. Já estou vendo os dias maravilhosos que vamos passar todos juntos. Tenho saudades das histórias do vovô!

Com a senhora, a praia ainda vai ficar mais bonita, vai ser bom estar em sua companhia. Ah, vovó, mal posso esperar para comer a tua comidinha boa.

Esperamos ansiosamente a sua chegada. Temos muitas saudades!

Um grande beijo,

Sara

Tipo	Exemplo	Marca linguística
EXEMPLO injunção ou instrutivo	Querida avó	Expressão de cumprimento
Descritivo		
Narração		
Argumentação		
Exposição		
Descrição		

8c) A partir de um mesmo evento deflagrador, podemos ter vários gêneros adequados para alcançarmos nossos **propósitos comunicativos**. No quadro que se segue, você tem um **evento deflagrador**. A partir dele, deve selecionar apenas um gênero que considere possível de ter sido elaborado em função do evento deflagrador e completar o quadro.

EVENTO DEFLAGRADOR	UM GÊNERO ORAL OU ESCRITO POSSÍVEL	ESTRUTURA COMPOSICIONAL MAIS COMUM	PROPÓSITO COMUNICATIVO DO AUTOR	PROPÓSITO COMUNICATIVO DO LEITOR	TEMA TRATADO	TIPO DE TRATAMENTO DADO AO TEMA - ESTILO
EXEMPLO: um concerto acontece em praça pública na sua cidade	Notícia (outros gêneros possíveis: relato, reportagem)	Título Subtítulo Lead Corpo da notícia	Comunicar o fato ocorrido para grande número de pessoas	Inteirar-se do fato ocorrido em sua cidade	Um concerto em praça pública	Formal, realista
Compra de um eletrodoméstico com defeito de fábrica						
Candidatura a uma vaga de emprego						
Divulgar novo produto de uma loja de perfumes						

8d) A partir de um mesmo propósito comunicativo, podemos ter vários gêneros adequados para atingi-lo. No quadro que se segue, você tem um propósito comunicativo. A partir dele, selecione apenas um gênero para alcançá-lo e complete o quadro.

PROPÓSITO COMUNICATIVO	CITE APENAS UM GÊNERO POSSÍVEL	ESTRUTURA COMPOSICIONAL	EVENTO DEFLAGRADOR	PROPÓSITO COMUNICATIVO DO AUTOR	PROPÓSITO COMUNICATIVO DO LEITOR	TIPO DE TRATAMENTO DADO AO TEMA - ESTILO
EXEMPLO: DIVULGAÇÃO DE RESULTADO DE PESQUISA	ARTIGO CIENTÍFICO	TÍTULO AUTORIA FILIAÇÃO ACADÊMICA RESUMO INTRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO CONCLUSÃO REFERÊNCIAS	TÉRMINO DE UMA PESQUISA	DIVULGAR OS RESULTADOS DE PESQUISA	TOMAR CONHECIMENTO DE RESULTADOS DE PESQUISA; DE NOVAS DESCOBERTAS	FORMAL, FACTUAL
DIVULGAÇÃO DE FATOS VERÍDICOS						
DIVULGAÇÃO DE UM COMÍSSIO QUE OCORRERÁ EM PRAÇA PÚBLICA DE SUA CIDADE						
DIVULGAÇÃO DE ABERTURA DE NOVA LOJA DE UTENSÍLOS DOMÉSTICOS						

IV - TAREFA 9: ELABORANDO UM GLOSSÁRIO

Depois de ter estudado todo esse módulo, que tal elaborar um **glossário** dos termos chave?

Faça uma pesquisa na internet e em material que você possua e, depois, redija cada definição com suas próprias palavras.

a) contexto	h) ideologia
b) propósito comunicativo	i) estrutura composicional
c) paradigma	j) estilo
d) esfera de comunicação humana	k) composição temática
e) prática social	l) competência comunicativa
f) relação dialógica ou dialogismo	m) tipo textual
g) vozes sociais	n) gênero textual



V - TAREFA 10: LEITURA COMPLEMENTAR

Para ampliar um pouco mais seus conhecimentos sobre o assunto tratado no módulo 2, sugerimos a leitura do texto de Ferreira e Dias (2005):

Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>

NÃO SE ESQUEÇA DAS ATIVIDADES DO PIPE 2! NÃO DEIXE PARA FAZÊ-LAS SOMENTE NAS ÚLTIMAS SEMANAS.



VI - REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. Londres: Longman, 1995.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Edições Criar, 2003.
- KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.
- WODAK, R.; KRZYZANOWSKI, M. (ed.). **Qualitative discourse analysis in the social sciences**. Nova York, Londres: Palgrave Macmillan, 2008.

AGENDA DO MÓDULO 3

CONTEÚDO	DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO	AVALIAÇÕES
<p>Coesão textual</p>	<p>Tarefa 11: Leitura do módulo 3</p> <p>Vamos estudar a Coesão Textual? Para isso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Leia o material do modulo 3; 2) Anote e poste no Fórum de Dúvidas ideias que não ficaram claras ou outra dúvida sobre o conteúdo estudado. <p>Boa leitura!</p> <p>Tarefa 12: Fórum de dúvidas</p> <p>Este fórum é o espaço para você apresentar suas dúvidas, esclarecê-las, saber quais são as dúvidas de seus/suas colegas e ajudá-los/as.</p> <p>Tarefa 13: Realizando atividades</p> <p>Faça o que se pede na Tarefa 13 e poste no Moodle.</p> <p>Tarefa 14: Elaborando um glossário</p> <p>Tarefa 15: Leitura Complementar</p> <p>Para ampliar um pouco mais seus conhecimentos sobre o assunto tratado no módulo 3, sugerimos a exploração do Portal do Professor, em especial de: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15269</p>	<p>Tarefa 13: Realizando atividades</p> <p>envio de tarefa</p> <p>Valor: 5 pontos</p>

Módulo 3 - Coesão Textual

Conteúdos básicos

- Coesão;
- Referenciação;
- Sequenciação.

Objetivos

- Compreender a noção de coesão textual;
- Identificar os principais elos/mecanismos coesivos.

Caro/a aluno/a:

É com muito prazer que iniciamos o terceiro módulo da disciplina “Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia integrada à prática educativa 2 (PIPE 2)” do Curso de Letras - Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Principais materiais

Neste módulo, além do guia de estudos, você acessará alguns *links* e desenvolverá suas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 10 horas semanais para: leitura do material didático e desenvolvimento de atividades avaliativas e não avaliativas.

Principais formas de avaliação

- Fóruns;
- Elaboração de glossário.



I - TAREFA 11: LEITURA DO MÓDULO 3

Vamos estudar Coesão textual? Para isso:

1. Leia o material do módulo 3;
2. Anote e poste no **Fórum de Dúvidas** as ideias que não ficaram claras ou outra dúvida sobre o conteúdo estudado.

Boa leitura!



II - TAREFA 12: FÓRUM DE DÚVIDAS

Este fórum é o espaço para você apresentar suas dúvidas, esclarecê-las, saber quais são as dúvidas de seus/ suas colegas e ajudá-los/as.

3 COESÃO TEXTUAL

3.1 COESÃO: CONCEITO E MECANISMOS

Neste módulo, estudaremos dois itens principais. São eles: o conceito de coesão e os dois principais tipos de coesão: a referenciação e a sequenciação.

Segundo Koch (1997, p. 35),

podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos.

A essa definição de Koch (1997), outras se somam. Beaugrande e Dressler (1981, apud Koch, 2002, p. 16) afirmam que “a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual - isto é, as palavras e frases que compõem um texto - encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical.”

Marcuschi (1983, apud Koch, 2002, p. 16) define os fatores de coesão como “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”.

Para Halliday e Hasan, “a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente para a criação do texto”, referendado pelo que afirma, Marcuschi que:

compartilha a opinião daqueles para os quais não se tratará de condição necessária, nem suficiente: existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que a ‘continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos’. Por outro lado, há textos em que ocorre ‘um sequenciamento de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura.

Quando Marcuschi afirma que a continuidade se dá no nível do sentido, ele quer dizer que o sentido se dá no nível da coerência – tema sobre o qual trataremos no módulo 4.

E num *continuum* pode haver um conjunto de orações com elos coesivos que não constituem um texto, pois não constituem unidade de sentido. Por exemplo:

Hortelã é verde. Verde é a cor do dólar. O dólar é a moeda dos Estados Unidos. Os Estados Unidos são governados por George Bush. Bush é louco. A loucura foi questionada por David Cooper. Cooper foi um antipsiquiatra. A antipsiquiatria foi boicotada na Itália. A Itália tem igrejas maravilhosas. Medieval. Maravilhosas também são as mesquitas do Cairo (OLIVEIRA, 2010, p. 88).

Notamos, no exemplo anterior, frases bem formadas, mas que, quando colocadas em sequência, não se consegue perceber um fio condutor que faça com que haja a construção de uma unidade de sentido. Assim, dizemos que tem coesão, mas não é coerente.

Dessa forma, podemos dizer que a coesão é muito importante para a construção da textualidade, entendida como “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 1991, p. 5). Contudo, não é condição necessária nem suficiente para o estabelecimento de uma unidade de sentido, ou seja, da coerência, conforme afirmam Koch e Travaglia (1993).



LEITURAS INDICADAS

Leia mais sobre **textualidade** em:

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Pontes, 1991.

Temos, ainda, textos nos quais não aparecem os coesivos, como elementos referenciadores e sequenciadores, mas que a textualidade é garantida. Exemplo disso é o texto *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos.



CIRCUITO FECHADO

Ricardo Ramos

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo. Xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Disponível em: <http://guisalla.wordpress.com/2009/08/03/poesias-tabagistas-ricardo-ramos-circuito-fechado-e-os-tempos-negros/>.

Em um texto como Circuito Fechado, de Ricardo Ramos, como o sentido é construído? Como o leitor conseguiu entendê-lo?

Segundo Marcuschi (2008), quem domina uma língua, apresenta competência discursiva para estabelecer sentidos não só com o que se encontra na superfície de textos, mas a partir de elementos que ultrapassam o domínio linguístico, entrando, assim, no domínio que engloba a realidade sociointerativa, como:

conhecimentos pessoais e enciclopédicos, capacidade de memorização, domínio intuitivo de um aparato inferencial, partilhamento de conhecimentos circunstanciais, partilhamento de normas sociais, domínios de tecnologias de vários tipos." (MARCUSCHI, 2008, p. 101).

É a competência discursiva de quem domina a Língua Portuguesa que faz com que um texto, mesmo que não apresente **elos coesivos** em sua superfície, tenha garantido o seu sentido, constituindo-se um texto como tal para o leitor.

Halliday e Hasan (1996, apud Marcuschi, 2008, p. 103) apontam cinco mecanismos de coesão. São eles:

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



LEITURAS INDICADAS

Para entender melhor outra visão dessa discussão, leia:

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

Koch (1996), tomando por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, propõe que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a **coesão referencial** (referenciação) e a **coesão sequencial** (sequenciação).

3.1.1 REFERENCIAÇÃO

Este tipo de coesão, a referenciação, é aquela em que, segundo Koch (1997, p. 31), “um componente da superfície do texto faz remissão a outro/s elemento/s nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”.

Além da colocação de Koch (1997), Marcuschi (2008, p. 99) acrescenta que a referenciação é “realizada por aspectos mais especificamente semânticos” e forma parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade.

O elemento que faz remissão é chamado de forma referencial ou remissiva. Já o elemento que é referido chama-se elemento de referência ou referente textual. Esse elemento pode ser um nome, um sintagma, uma oração, um enunciado.

Por exemplo:

Ana foi ao baile. *Ela* estava de azul.

Ana: referência ou referente textual

Ela: forma referencial ou remissiva

Ao empregarmos esse mecanismo, temos de observar que o referente textual se reconstrói toda vez que a ele se faz referência.

As formas remissivas podem ser de duas ordens: **gramatical** ou **lexical**.

As formas gramaticais que não apresentam autonomia referencial podem ser: **presas** e **livres**. As **presas** sempre acompanham o nome: artigos, pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais. As **formas livres**, segundo Koch (1997), são os pronomes pessoais de 3ª pessoa, os pronomes substantivos, advérbios pronominais.

As formas **lexicais** são aquelas que apresentam algum tipo de referência virtual própria, ou seja, possuem

autonomia referencial. Para Koch (1997), as formas lexicais são os grupos nominais definidos: sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, etc.

A referência pode ser feita a elementos externos ao texto e que podem ser recuperados na situação ou por aspectos cognitivos, com a inferência, por exemplo (MARCUSCHI, 2008). Esse tipo de referência é denominada **exofórica**. Já a referência feita a elementos recuperáveis no texto ou no contexto é chamada de **endofórica**. Segundo Marcuschi (2008, p. 111), “é um tipo de pronominalização textual e faz referência a entidades recobráveis no interior do texto.”

Para o autor, este tipo de referência, a **endofórica**, pode ser de dois tipos: a **anafórica** e a **catafórica**. Por exemplo:

João disse **isto**: estou muito feliz.

O pássaro saiu voando. **Ele** carregava um peixe no bico.

A forma referencial **isto** se refere ao que João disse e que se posiciona espacialmente na oração à frente. Temos aqui a referência **catafórica**.

No segundo exemplo, a forma referencial **ele** se refere a pássaro que, espacialmente, encontra-se posicionado antes do elemento de referência ou referente textual. Temos aqui um caso de referência **anafórica**.

Os referentes podem ser introduzidos por meio de dois processos: ativação não-ancorada e ancorada.

A introdução será **não ancorada**, segundo Koch e Elias (2007, p. 127), “quando um objeto-de-discurso totalmente novo é introduzido no texto. Quando representado por uma expressão nominal, esta opera uma primeira categorização do referente”. Por exemplo: **Novo aluno** chega à sala do 6º ano, o Pedro.

A ativação ancorada, segundo Koch e Elias (2007, p. 127), ocorre “sempre que um novo objeto-de-discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo”. Por exemplo:

Mauro vai almoçar na casa de Pedro. Conversa vai, conversa vem e Mauro conta que tem **diabetes**, pressão e **colesterol** altos.

Pedro anuncia que o almoço está pronto e Mauro logo pergunta:

- Teremos **doce** como sobremesa?

Nesse exemplo, a palavra ‘doce’ aparece como novo referente que associamos à diabetes e ao colesterol alto – elementos cotextuais – e ao contexto sociocognitivo.

As **anáforas diretas e associativas**, de modo geral, estão entre esses casos. Vejamos o exemplo:

Perdido na floresta, Alfredo sentia muita sede e muita vontade de molhar o corpo, pois o calor era imenso. Conseguindo chegar à sede de uma fazenda, foi logo perguntando:

- Onde está a **água**?

O novo referente, água, pode ser associado aos elementos sede, vontade de molhar o corpo, calor.

Temos aqui um caso de **anáfora indireta**. Nesse tipo de anáfora, segundo Koch e Elias (2007), não há antecedente explícito. Já na anáfora associativa, há a introdução de um novo referente por meio de relação metonímica, ou seja, “todas aquelas em que um dos elementos da relação pode ser considerado, de alguma forma, ingrediente do outro.”(KOCH; ELIAS, 2007, p. 128)

Por exemplo:

O campinho foi abandonado. Gramado, traves, arquibancadas, tudo abandonado.

Nesse exemplo, gramado, traves, arquibancadas são considerados “ingredientes” de campinho.

Muito além de fazer referência a outro termo, as expressões referenciais têm a função de reavivar a memória do interlocutor, bem como, no processo de referência, recategorizar o referente, ligando a ele, por vezes, informação nova, ou seja, apresenta também a função predicativa. Podemos assim dizer que a expressão referencial pode ter a função predicativa – que carregam informação nova – e **referenciadora**. (KOCH & ELIAS, 2007).

Outra função de expressões referenciais é a **sumarização ou encapsulamento e rotulação**. Essa função é exercida pelas nominalizações que resumem informações com uma expressão nominal. Expressão essa que se torna objeto do discurso. Por exemplo:

Cascavel, Surucucu, Coral. **Cobras** que vivem na Floresta do Alagado e que podem carregar a solução para várias doenças dos seres humanos.

No exemplo anterior, a palavra “cobras” retoma, resume e rotula os três itens mencionados: cascavel, surucucu e coral.

A **organização macrotextual** é outra função de expressões referenciais, das formas remissivas que:

introduzem mudanças ou desvios de tópico preservando, contudo, a continuidade tópica, ao alocarem a informação nova dentro do quadro da informação dada. Dessa forma, são responsáveis simultaneamente pelos dois grandes movimentos de construção textual: **retroação e progressão**.

Assim sendo, é comum **as expressões referenciais** efetuarem a **marcação de parágrafos**, contribuindo para a estruturação do texto. Não se trata aqui de parágrafo no sentido tipográfico, mas no **sentido cognitivo do termo**, embora, evidentemente, as duas coisas muitas vezes possam coincidir. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 140).

Veja o exemplo de organização macrotextual a seguir:

Programa Saúde da Família treina agentes para atuar na prevenção da dengue

Por **Editoria** em **23/12/2010**

Os agentes do Programa Saúde da Família (PCS-PFS) foram treinados na última semana pelos agentes de dengue do Guarujá.

O treinamento visa capacitar **os agentes de saúde** para desenvolver melhor o trabalho em campo, que consiste nas visitas domiciliares e orientação sobre as formas de prevenção da dengue. Guarujá tem cerca de 110 agentes do PACS-PFS. **Eles** começam os trabalhos de prevenção à dengue, a partir do mês de janeiro.

Para melhor atender a população, **eles** ganharam um kit, com mochila, prancheta, lanterna, pilhas e uma picadeira, instrumento usado pelos **agentes** para destruir possíveis criadouros. [...]

(http://www.totalmentegratis.com.br/link_frame.php?ou=topo&url=http://www.jornalbaixadasantista.com.br)

Veja que o tópico inicial do texto são os “agentes do Programa de Saúde da Família”. A esse, outros se somam, mas, pelo fato de haver expressões referenciais como “eles” e “agentes” referindo-se aos agentes do Programa de Saúde da Família num movimento de retroação e de progressão, a continuidade tópica é preservada.

Outro recurso remissivo citado por Koch e Elias (2007) é a **especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo**. Por exemplo: A **doença** que vem ameaçando toda a sociedade brasileira está provocando mudanças de hábitos de toda a população. A **dengue**, fatal em alguns casos, já matou milhares de pessoas no Brasil.

Hiperônimo é uma palavra que apresenta um significado mais abrangente do que o seu hipônimo, que é uma palavra de sentido mais específico. Por exemplo:

A *Ipomoea batatas* possui muito amido. **Esse legume**, também conhecido como batata-doce, apresenta propriedades contra tumor e inflamação na garganta e na boca.

Nesse exemplo, a expressão nominal “Esse legume” retoma *Ipomoea batatas*, sendo o termo “legume” é um hiperônimo de *ipomea batatas*.

A função desse recurso é a atualização de conhecimentos pela retomada de um termo pouco usual.

A referenciação, tema desta seção, constitui uma atividade discursiva (cf. KOCH, 1999 e 2003; MARCUSCHI & KOCH, 2002; KOCH & MARCUSCHI, 1998) e é vista como atividade de construção de “objetos-de-discurso”. Assim, ela não é entendida como simples representação extensional de referentes do mundo extramental:

a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo*. (KOCH, 2003, p. 79).

Esses objetos-de-discurso “são construídos em práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 17). Portanto, não são imutáveis; uma vez introduzidos, podem ser transformados, recategorizados, (re)construindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual. Por meio das escolhas linguísticas feitas pelo produtor do texto para a categorização de um objeto de discurso, ele pode deixar clara sua atitude em relação a esse objeto.

O emprego da referenciação, muito além de evitar repetições indesejáveis em um texto ou de manter a sua progressão, também é um modo de reconstruir o referente, pois a cada referenciação, dependendo do termo com o qual é novamente referido, há uma reconstrução, uma resignificação do referente. Assim, muito além de ser cognitiva, de ser sintática, a referenciação é semântica e também discursiva.

3.1.2 SEQUENCIAÇÃO

Como o nome já sugere, esse tipo de coesão é empregado para fazer com que o texto mantenha a sequência, ou seja, o seu fio condutor. Segundo Marcuschi (2007), ela é pautada no estudo dos conectivos, podendo, em alguns casos, ocorrer sem eles, sem a presença de formas linguísticas.

Segundo Koch e Elias (2007), a **sequenciação com recorrência** é de cinco tipos:

1. Recorrência de termos;
2. Recorrência de estrutura: paralelismo sintático;
3. Recorrência de conteúdos semânticos: paráfrase;
4. Recorrência de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais;
5. Recorrência de tempo e aspecto verbal.

A **recorrência de termos (1)** consiste na repetição de um termo. Repetição essa que, em estudos mais tradicionais do texto, pode ser considerada uma impropriedade. Mas, aqui, consideramos que pode ser um recurso argumentativo ricamente trabalhado e que nada tem de erro ou de inadequação. Por exemplo:

Ana foi ao **supermercado** fazer umas comprar que a mãe lhe pedira. Ao chegar ao **supermercado**, lembrou-se de que esquecera a lista de compras. Voltou para casa, pegou a lista e dirigiu-se novamente ao **supermercado** para comprar o que estava na lista. Comprou tudo. Saiu do **supermercado** e foi para casa.

Nesse exemplo, podemos notar a repetição desnecessária da palavra **supermercado**. Nesse trecho, esse termo poderia ser substituído por outros elementos coesivos, tais como: pronomes, palavras sinônimas, etc.

O **paralelismo sintático (2)**, segundo Koch e Elias (2007), contribui para a construção da progressão textual por meio da repetição de estruturas sintáticas, preenchidas a cada vez com itens lexicais diferentes. Esse recurso possui função retórica e persuasiva. Por exemplo:

Compre seu apartamento no condomínio vertical Viver Bem: é lindo, é moderno, é prático.

Veja que, aqui, o paralelismo sintático contribui para com a persuasão.

A **paráfrase (3)** consiste na apresentação de determinado conteúdo por meio de construção sintática diferente, ou seja, dizer a mesma coisa de modo diferente.

Segundo Koch e Elias (2007, 2009), há alguns marcadores de reformulação que introduzem paráfrases. Eis alguns deles: isto é, ou melhor, melhor dizendo, dizendo de outra forma, em outras palavras, em síntese, quer dizer, em resumo, etc.

Em jornal online de Manaus ¹, podemos ler:

Na última semana, a Sony, maior empresa de bens de consumo do Japão, anunciou que projeta um prejuízo líquido de 6,4 bilhões de dólares no ano fiscal que se encerrou em março. Segundo a companhia, o terremoto ocorrido no Japão e a inundação na Tailândia (onde estão tr s fábricas da Sony e mais a produ o de câmeras digitais) são algumas das razões para o quarto ano seguido “no vermelho [...]”

Esse trecho pode ser assim parafraseado, por exemplo: catástrofes naturais contribuir am para que a Sony fechasse mais um ano fiscal com prejuízos.

Quanto   utiliza o da **recorrência de recursos fonológicos segmentais (4)**, ela   caracterizada pelo emprego da entona o, do ritmo; e **de recursos suprasegmentais**, pelo emprego de alitera o e assonâncias. (KOCH, ELIAS, 2009). Veja o exemplo retirado de Koch e Elias (2009, p. 156)

Ant nio Cícero*

Guardar uma coisa   olhá-la, fit -la, mir -la por
Admir -la, isto  , ilumin -la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa   vigi -la, isto  , fazer vigília
Por ela, isto  , estar por ela ou ser por ela,...

* 1945, autor do poema Guardar, do livro Os Cem Melhores Poemas Brasileiros do século (Objetiva)

1 http://acritica.uol.com.br/noticias/abala-vendas-TVs-mercado-brasileiro-Manaus-AmazonasAmazonia_0_682731727.html. Acesso em 15 mar. de 2012.

Com relação à **recorrência de tempo e aspecto verbal (5)**, ela pode indicar se a perspectiva do texto é retrospectiva, prospectiva ou zero. Pode indicar, ainda, o engajamento ou não engajamento do autor com o que escreve/diz; se o texto está em primeiro ou segundo plano.

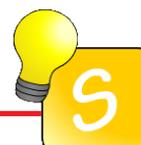


Saiba mais sobre aspecto verbal em: <http://www.edufu.ufu.br/o-aspecto-verbal-no-portugues-categoria-e-sua-expressao>.

No que diz respeito à **sequenciação sem recorrência**, Koch e Elias (2007) afirmam que ela pode ser de três tipos:

1. Procedimentos de manutenção temática;
2. Encadeamento;
3. Progressão e continuidade tópica.

Como o próprio nome já diz, os **procedimentos de manutenção temática** são procedimentos empregados para que a temática do texto seja mantida e ampliada. Para isso, há o procedimento da progressão temática que se subdivide em quatro. São eles: progressão com tema constante; progressão linear; progressão com divisão do tema e progressão com rema subdividido.



Tema/rema

Segundo Dubois *et al* (1978, p. 581), “chama-se tema o constituinte imediato (sintagma nominal) a respeito do qual se diz alguma coisa (...): o tema pode ser ou não sujeito da frase. Por exemplo: O livro e Pedro são temas nas frases seguintes: O livro está na mesa e Foi Pedro que eu vi ontem).

Também segundo Dubois *et al* (1978, p.520), rema é sinônimo comentário. Comentário é a parte do enunciado que acrescenta algo de novo ao tema (...). Assim, em Pedro veio ontem, Pedro é tópico/tema e veio ontem é o comentário/rema.

A progressão com tema constante é aquela em que um mesmo tema é mantido ao longo de todo o texto, por exemplo: Lula é o presidente do Brasil. Ele é oriundo de família pobre. \emptyset É um exemplo de quem perseverou e conseguiu o que almejava. Lula, hoje, é respeitado por muitos. (progressão temática com um tema constante)

Nesse exemplo, em cada enunciado são acrescentadas novas informações remáticas, mas o tema permanece o mesmo.

Na progressão linear, o rema do enunciado anterior torna-se tema do enunciado seguinte, por exemplo: Uberlândia (T) é uma linda cidade (R). Cidade amada (T) por muitos, pelas suas grandes obras (R). Essas obras (T) custaram muito aos cofres públicos e, conseqüentemente, ao povo (R). Esse povo (T), mesmo assim, se orgulha. (progressão temática linear)

A progressão com divisão do tema é aquela em que o tema inicial é subdividido em vários. É o que acontece aqui, com a subdivisão da progressão, subdividida em: progressão com tema constante; progressão linear; progressão com divisão do tema e progressão com rema subdividido.

Por exemplo: A UFU é uma grande universidade. O campus Santa Mônica abriga vários cursos das áreas de Humanas, Exatas e Ciências Sociais Aplicadas. O campus Umuarama abriga cursos da Biomédica, especialmente. O campus Educação Física destina-se apenas ao curso de Educação Física. (Temos um hipertema, que é UFU, e dele derivam temas parciais: O campus Santa Mônica, o campus Umuarama e o Campus Educação Física.).

Na progressão com rema subdividido, o rema é subdividido. Por exemplo: Comprei vários objetos: luminárias, lâmpadas e cadeiras.

Para a manutenção temática, não aparece apenas um tipo de progressão. Elas se mesclam, se misturam no processo de criação para que o gênero cumpra seu propósito.

O segundo tipo de sequenciação sem recorrência é o **encadeamento ou entrelaçamento**, que pode ser por justaposição ou por conexão. (KOCH; ELIAS, 2009).

Quando o encadeamento ocorre por conexão, há a presença explícita de conjunções, o que não ocorre no encadeamento por justaposição. Por exemplo:

Joca foi ao parque e João o acompanhou. (**encadeamento por conexão**)

Joca foi ao parque. João o acompanhou. (**encadeamento por justaposição**)

Quanto ao processo de encadeamento por conexão, temos de chamar a atenção para o emprego das conjunções, pois o seu uso indevido pode comprometer todo o sentido de um texto. Veja o exemplo retirado de Koch (2002, p. 73):

“Tinha todos os requisitos para ser um homem feliz. **Mas** vivia só e deprimido.”

Temos, aqui, o emprego da conjunção *mas* que indica a contraposição de enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador, nesse caso, o *mas*. Nesse exemplo, o enunciado introduzido pelo *mas* rompe com a expectativa do enunciado inicial, ou seja, se alguém tem todos os requisitos para ser feliz, espera-se que seja feliz. Mas, nesse caso, isso não ocorre.

Se, por algum motivo, empregamos a conjunção inadequada, o sentido do mesmo exemplo pode ser comprometido.

Veja os dois exemplos a seguir:

Tinha todos os requisitos para ser um homem feliz. **Mais** vivia só e deprimido.

Tinha todos os requisitos para ser um homem feliz, **portanto** vivia só e deprimido.

Veja que, no primeiro exemplo, a relação que se queria construir é de oposição. Contudo, o emprego de “mais” em lugar de “mas” comprometeu essa construção, uma vez que “mais” refere-se a uma ideia de adição e não de oposição. No segundo exemplo, pelo nosso conhecimento de mundo, perceberemos que não há uma relação de conclusão entre as duas orações, o que torna inadequado o emprego de “portanto”.

O terceiro tipo de sequenciação sem recorrência é a **progressão e continuidade tópica**.

O tópico ou tema, ou seja, aquilo sobre o que se fala, progride de modo que o texto tenha coerência. Essa progressão pode ser ramificada, constituindo vários tópicos. Mas o que precisa haver entre eles é continuidade e relevância para o texto como um todo.

A ramificação de tópicos pode ser bastante sentida em textos orais. Você já observou que quando conversa com uma pessoa amiga é comum passar de um assunto para outro, sem sequer sinalizar isso? Então... para que haja progressão, nesse caso, há a necessidade de um elo e que todos os subtemas e subtópicos contribuam para a construção do sentido do texto como um todo. No caso desse exemplo de conversa, esse tipo de ocorrência, a de mudança de tópicos, ocorre em função do gênero oral produzido espontaneamente. Nesse tipo de interação, os/as falantes têm a possibilidade de esclarecer a mudança de tópico imediatamente sem comprometer o sentido da conversa.

Porém, se isso ocorre em um texto escrito, pode comprometer o seu sentido.

A progressão tópica pode ser **contínua** ou **descontínua**, isto é, após o fechamento de uma sequência, segundo Koch e Elias (2007, p. 180), “há continuidade, quando o tópico em andamento é mantido ou, então, quando ocorre uma ligeira mudança tópica”. Caso ocorra uma mudança ou ruptura antes do fechamento tópico, temos a **descontinuidade tópica**.

A progressão pode ser realizada de dois modos interligados: o **horizontal ou linear** e o **vertical ou hierárquico**.

Segundo Koch e Elias (2007, p. 181),

a progressão tópica de um texto realiza-se, [...], pelo encadeamento dos tópicos nos diversos níveis de organização tópica. Para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica – no nível sequencial ou no hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas nem interrupções (digressões) excessivamente longas do tópico em andamento: inserções e digressões muito longas necessitam de algum tipo de justificação, para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venham a ser prejudicadas.

Vejamos, no texto a seguir, exemplo de progressão **horizontal ou linear** e de **vertical ou hierárquica**.

Menina de 13 anos ganha novo coração e a esperança de uma nova vida

Lucas Tolentino

Publicação: 18/04/2012 06:48 Atualização: 18/04/2012 09:22



Momento em que o coração era retirado do avião da Força Aérea Brasileira: operação bem-sucedida.

Em uma luta contra o tempo, os médicos do Instituto de Cardiologia do Distrito Federal (IC-DF) fizeram ontem o oitavo transplante de coração deste ano, o quarto com um órgão vindo de outro estado. Moradora de Aparecida de Goiânia, a 216km de Brasília, a receptora de 13 anos, cujo nome não foi revelado, tinha um problema que comprometia a circulação sanguínea. Com menos de um mês na fila de espera, ela recebeu vida nova de um doador compatível que morreu em Taboão da Serra (SP).

As dificuldades começaram quando a menina tinha apenas 4 anos e os pais descobriram que ela sofria de miocardiopatia restritiva. A doença provocou o aumento do volume abdominal e acarretou problemas no fígado da garota. A piora ocorreu de maneira gradativa. Nos últimos meses, ela teve de abandonar a escola. Em vez de brincar, passava a maior parte do tempo em repouso. De acordo com a equipe médica do IC-DF que a acompanhou, o risco de morte aumentava a cada dia.

O coração que fez a paciente voltar a sorrir veio de um menino que teve a vida interrompida de maneira trágica. O doador, um garoto de 14 anos, levou um tiro na cabeça em Taboão da Serra, em circunstâncias que não foram divulgadas. A decisão de doar os órgãos, todos sadios, veio depois que os médicos do Hospital Geral de Pirajussara decretaram a morte encefálica do adolescente. Às 5h de ontem, chegou ao IC-DF a notícia de que, apesar dos 10kg a mais, a vítima do disparo na cidade paulista era compatível com a jovem moradora de Aparecida de Goiânia

Disponível em: <http://www.ejornais.com.br/jornal_correio_brasiliense.html>. Acesso em: 18 mar. 2012.

No texto “*Menina de 13 anos ganha novo coração e a esperança de uma nova vida*”, todos os tópicos são relevantes para o desenvolvimento textual. Considerando que o tópico central seja que a menina recebeu novo coração, outros subtópicos, no nível **linear ou horizontal**, contribuem para o desenvolvimento textual. Subtópicos podem parecer descontínuos no nível linear, mais especialmente em textos falados, mas se integram no nível hierárquico, tendo seu sentido garantido.

Já a organização tópica **vertical ou hierárquica**, nesse mesmo texto-exemplo, está relacionada aos subtópicos nele presentes, os quais podemos observar de modo esquemático. Por exemplo: onde a receptora do coração mora; explicações sobre a doença que acometia receptora do coração; as condições do doador, dentre outras. Essas informações ligam-se ao tópico central de modo a fazer com que o texto progrida.

A progressão tópica de um texto é realizada por meio de encadeamento de tópicos e é necessária para que um texto seja considerado coerente. Porém, nem sempre a progressão é clara na superfície do texto, sendo necessária a sua realização no nível hierárquico ou vertical. Estabelecer a progressão é um importante passo para o alcance da coerência do texto, assunto que será estudado em módulo posterior.



Ao trabalhar com **gramática**, muitos professores ainda pedem que seus alunos decorem listas de conjunções, por exemplo. Será mais produtivo decorar listas ou entender como essas conjunções, que são elos coesivos, podem contribuir com a construção de sentidos na produção de diversos gêneros?



LEITURAS INDICADAS

Leia mais sobre progressão textual em: KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003. Capítulo 10.

Para encerrar este módulo, é importante destacar que, muito além de relacionar a coesão à gramática, temos de relacioná-la a questões discursivas, ou seja, pensar que as escolhas que fazemos constroem diferentes efeitos de sentido e constituem diferentes modos de representar o mundo.

No caso do uso do mecanismo de coesão **substituição**, por exemplo, não apenas trocamos um termo por outro. Há implicações discursivas nessa troca. Por exemplo, em:

O **infrator** foi detido;

O **bandido** foi detido;

Nos exemplos anteriores, temos duas representações distintas para um mesmo ator social. Essa diferente representação deve ser levada em consideração no ensino de língua, seja ela qual for, assim como na leitura e produção de diferentes textos.

Em “O **infrator** foi detido”, temos uma representação mais voltada para o respeito aos direitos legais de quem cometeu infração, ao não pré-julgamento.

Já em “O **bandido** foi detido”, temos uma representação que nos leva ao pré-julgamento, ao não respeito de direitos adquiridos.

Assim, pensar na coesão como acontecendo apenas na superfície do texto é reduzir a sua importância na construção de textos e gêneros.



Por que saber tudo isso?

Bem, vamos lembrar: estudamos gêneros, os quais são compostos pelos tipos textuais e se materializam por meio de textos. Assim, para que os gêneros cumpram sua função, é preciso que sejam bem tecidos e tudo o que você estudou neste módulo contribui para isso.

Entender os elementos de coesão é importante para que possamos usar adequadamente os recursos linguísticos na elaboração de texto e refletir sobre o emprego deles nos textos a que temos acesso no dia a dia. Ao empregar esses recursos, evitamos repetições desnecessárias, fornecemos ao nosso interlocutor um texto com bons elos entre suas partes, o que pode fazer com que a leitura de nosso texto flua de modo mais claro, leve e fácil de entender.

Ao promover o processo de ensino aprendizagem, ao ler um texto e ao produzir diferentes gêneros, lembre-se disso!



LEITURAS INDICADAS

<https://pt.slideshare.net/Conselio/mecanismos-de-coeso-textual-4269238>.



III - TAREFA 13: REALIZANDO ATIVIDADES

Leia os enunciados dos itens 13.1, 13.2, 13.3 e 13.4 e faça o que se pede.

13.1) Classifique os mecanismos de coesão em destaque e indique a que eles se referem.

29/03/2012-08h56

Governo de SP agora diz que escola vai definir se terá reforço

FÁBIO TAKAHASHI (DE SÃO PAULO)

Cinco dias após o governo de São Paulo dar informações desencontradas sobre o reforço escolar neste ano, a Secretaria da Educação disse ontem que a recuperação fora do horário regular está mantida, mas só nas escolas que pedirem.

Os colégios estaduais interessados terão de comprovar que possuem salas de aulas e professores disponíveis. A secretaria diz querer evitar a formação de turmas com baixa presença de alunos.

A pasta, porém, disse não saber quantas escolas possuem tais condições. Uma das dificuldades para o reforço extra é o deficit de professores. O governo já até autorizou a convocação de educadores reprovados em um exame.

As novas informações foram passadas ontem pelo secretário estadual da Educação, Herman Voorwald, em evento na sede do governo.

A secretaria havia informado à **Folha**, na semana passada, que não haveria mais a recuperação no contraturno, prevista desde 1997, em que o aluno da manhã, por exemplo, recebe reforço à tarde.

Esse reforço (a) seria substituído pela presença de um segundo professor em parte das turmas, responsável por ajudar os alunos com dificuldades durante as aulas. Também seriam criadas turmas menores em algumas séries do fundamental --o reforço seria dado também no horário normal de aulas.

Mas, após a **Folha(b)** noticiar a mudança, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) negou que houvesse extinguido o reforço no contraturno e afirmou que o secretário da Educação detalharia o modelo --o que ocorreu apenas ontem.

O secretário negou que tenha alterado a proposta após a afirmação do governador.

Segundo **ele (c)**, o modelo é o mesmo de janeiro. O que pode ter causado confusão na rede, diz, é que os docentes não definiram as aulas de reforço no começo do ano, como tradicionalmente ocorria.

Voorwald disse que, antes, "tinha turma montada, sem aluno, com professor ganhando", e que as classes de reforço serão montadas após avaliação dos alunos, neste mês.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1068849-governo-de-sp-agora-diz-que-escola-vai-definir-se-tera-reforco.shtml>. Data de acesso: 29 mar 2012.

TRECHO	QUESTÃO	RESPOSTA
Esse reforço (a) seria substituído pela presença de um segundo professor em parte das turmas.	Classifique os mecanismos de coesão em destaque e indique: a que eles se referem e qual ideia contribuem que seja construída a partir do texto.	
Segundo <u>ele</u> (c), o modelo é o mesmo de janeiro.		

13.2) Nessa notícia, no que se refere à “sequenciação sem recorrência”, o tipo de sequenciação predominante é o encadeamento ou o entrelaçamento? Explique a importância da manutenção temática e do emprego adequado do tipo de sequenciação para a construção de gênero notícia.

13.3) No trecho a seguir, temos um caso de coesão exofórica ou endofórica? Explique.

“A secretaria havia informado à Folha (b), na semana passada, que não haveria mais a recuperação no contraturno, prevista desde 1997, em que o aluno da manhã, por exemplo, recebe reforço à tarde.”

Explique.

13.4) No trecho a seguir, retirado da notícia, temos um caso de anáfora ou de catáfora?

“Segundo ele, o modelo é o mesmo de janeiro. O que pode ter causado confusão na rede, diz, é que os docentes não definiram as aulas de reforço no começo do ano, como tradicionalmente ocorria”.



IV - TAREFA 14: ELABORANDO UM GLOSSÁRIO

Depois de ter estudado todo esse módulo, que tal elaborar um glossário?

Para enriquecer o seu glossário, faça pesquisa na internet e em materiais que você possua e, depois, redija as definições com suas próprias palavras.

a) coesão	b) textualidade
c) referenciação	d) referência anafórica
e) referência catafórica	f) sequenciação
g) progressão	h) tópico/tema



V - TAREFA 15: LEITURA COMPLEMENTAR

Seu curso é de licenciatura, por isso, é importante relacionar os conhecimentos adquiridos com sua experiência em sala de aula, como aluno/a ou como professor/a. Portanto, veja no Portal do Professor um plano de aula cujo tema é “Coesão textual: o pronome na construção do texto”.

Endereço para a pesquisa: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15269>



PESQUISANDO NA REDE

Aproveite e explore todo o Portal do Professor.

NÃO SE ESQUEÇA DAS ATIVIDADES DO PIPE 2! NÃO DEIXE PARA FAZÊ-LAS SOMENTE NAS ÚLTIMAS SEMANAS.



VI - REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.
- COSTA VAL, M. G. da. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 2a.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v.15. nº especial, p.167-182, 1999.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L.A. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A.**, 14 esp, p. 169-190, 1998.
- KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M.B.M.; RODRIGUES, A. C.S. (org.). **Gramática do português falado**. Novos estudos descritivos. Campinas: Ed. UNICAMP, v.8, p. 31-56. 2002.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução CAVALCANTE, M. M. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B. e CIULLA, A. (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, p.17-52, 2003.
- PAUSE, 1984 s.n.t. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- TRAVAGLIA, L. C. (1991). **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. Campinas, Tese de Doutorado / IEL / UNICAMP, 1991. 330 + 124 pp.
- _____. **Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos**. Mimeo, 2002.

AGENDA DO MÓDULO 4

CONTEÚDO	DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO	AVALIAÇÕES
<p>1. Coerência Textual</p> <p>4.1 Os princípios de construção textual do sentido</p>	<p>Tarefa 16: Leitura do módulo 4</p> <p>Tarefa 17: Leitura complementar</p> <p>Veja como esses princípios de construção de sentido influenciaram no estabelecimento da coerência de textos humorísticos radiofônicos do programa “Café com bobagem”. Leia as páginas 81-121 da seguinte dissertação, disponível no AVA:</p> <p>OTTONI, M. A. R. O humor radiofônico: um estudo sobre o estabelecimento da coerência em textos do Programa “Café com bobagem”. Uberlândia, MG. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.</p> <p>Tarefa 18: Pesquisando na rede</p> <p>Na prova de Língua Portuguesa da UNIFESP 2003, foram apresentados três textos diferentes: duas tirinhas de Maurício de Sousa e o poema Canção do Exílio de Antônio Gonçalves Dias. Acesse o AVA Moodle, leia os três textos e responda no campo de anotações de seu guia impresso: qual dos três textos encontra-se na base dos textos apresentados?</p> <p>Tarefa 19: Pesquisando na rede</p> <p>Acesse os sites de alguns jornais como: http://www.correiodeuberlandia.com.br; http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano, e veja como nos diferentes gêneros que compõem o jornal encontramos ocorrências dos dois tipos de intertextualidade.</p> <p>Tarefa 20: Leitura complementar</p> <p>PINTO, V. M. R. Intertextualidade intergêneros: modo de constituição em anúncios publicitários. In: 1º CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS E 4º CIELLI - COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010, Maringá. Anais..., Maringá, 2010, p. 1-14. Disponível em: http://www.cielli.com.br/downloads/651.pdf. http://quegeneroeessecompanheiro.blogspot.com.br/2009/12/intertextualidade-intergeneros.html BOTELHO, L. de P. Intertextualidade intergêneros na publicidade. 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_355.pdf</p>	

AGENDA DO MÓDULO 4

	<p>Tarefa 21: Leitura Complementar</p> <p>Veja alguns trabalhos de análise da coerência em diferentes gêneros:</p> <p>OTTONI, M. A. R.. A coerência em textos humorísticos radiofônicos. Letras & Letras.Uberlândia, 21 (1), p. 153-193, jan./jun. 2005. Disponível em: www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=267...70..</p> <p>SANTIAGO, L. L.; BARIN, N. T.R. Análise dos fatores pragmáticos da coerência na obra “O evangelho segundo Jesus Cristo”, de José Saramago. Disciplinarum Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação. Santa Maria, v.3, n.1, 125-143, 2002.</p> <p>Tarefa 22: Análise do estabelecimento da coerência em uma crônica</p> <p>Tarefa 23: Fórum de dúvidas</p>	<p>Tarefa 22: Análise da coerência</p> <p>Valor: 5 pontos</p>
	<p>Tarefa 24: Trabalho final: PIPE 2</p>	<p>Tarefa 24: Trabalho final – PIPE 2</p> <p>Valor: 20 pontos</p>

Módulo 4 - Coerência Textual

Conteúdos básicos

- Conceito de coerência textual;
- Princípios de construção de sentidos.

Objetivos

- Apresentar o conceito de coerência textual;
- Apresentar os princípios de construção de sentidos ou fatores de coerência;
- Ilustrar como esses princípios ou fatores atuam no estabelecimento de sentidos em diferentes gêneros.

Caro/a aluno/a:

Vamos iniciar agora o último módulo da disciplina “Estudos do texto: coesão, coerência e tipologia integrada à prática educativa 2 (PIPE 2)” do Curso de Letras - Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Este módulo é destinado ao estudo da Coerência Textual. Nele, procuramos explicitar o conceito de coerência e os princípios que atuam na construção de sentidos.

Desejamos a você sucesso em seus estudos!

Principais materiais

Neste módulo, além do guia de estudos você fará leituras de hipertextos e desenvolverá suas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 15 horas semanais para leitura do material didático e desenvolvimento de atividades avaliativas e não avaliativas.

Principais formas de avaliação

- Análise do estabelecimento da coerência em uma crônica.



I - TAREFA 16: LEITURA DO MÓDULO 4



Figura 5: Coerência textual

Fonte: Imagem adaptada de http://www.centroapoio.com/upload/imagens/coesao-e-coeraencia_thumb.JPG

4 COERÊNCIA TEXTUAL

Em uma situação de interação, você já deve ter dito ou ouvido alguém dizer frases como: “Isso é incoerente!”; “É muito coerente o que você disse!”. Pense um pouco sobre as situações em que essas frases podem ser enunciadas e escreva abaixo o que é coerência para você.



Certamente, você deve ter associado coerência a sentido, certo? E por que fez essa associação? Imaginamos que você tenha considerado que, quando uma pessoa avalia o dizer de outra como incoerente é porque, por algum motivo, não o compreende, não consegue interpretá-lo, ou seja, não consegue construir um sentido para ele.

Isso significa que a coerência está diretamente ligada a sentido e que ela não está no texto, mas é construída a partir dele. “De um modo geral, tentamos produzir sentidos para o que lemos ou ouvimos, recorrendo aos nossos conhecimentos sociocognitivo-interacionalmente constituídos” (KOCH & ELIAS, 2009a, p. 183).

Como afirma Charolles (1983), a coerência depende dos usuários (produtor e, principalmente, receptor) e da situação. Como ela não está no texto, mas é construída a partir dele, é preciso que o ouvinte/leitor estabeleça, entre os elementos do texto e todo o contexto, relações dos mais diversos tipos, para ser capaz de compreendê-los em seu conjunto e interpretá-los de forma adequada à situação.

Charolles (1983) e Koch & Travaglia (1989) veem a coerência como um princípio de interpretabilidade do discurso, dependente da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto com o qual interagem. Essa capacidade pode ter limites variáveis para o mesmo usuário, dependendo da situação, e para usuários diferentes, dependendo de vários fatores como: conhecimento partilhado, conhecimento de mundo, etc.

Nos módulos 1 e 3, fizemos referência ao conceito de textualidade entendida como “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 1994, p. 5). Lembra-se disso?

Beaugrande e Dressler (1981) apresentam sete fatores de textualidade: a coerência e a coesão - que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto -, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade - que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. Eles consideram que os dois primeiros são centrados no texto, e os outros, no usuário.

Para os dois autores, a coerência é o fator fundamental da textualidade porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.

Koch e Travaglia (1993) e Koch (2009) discordam dessas postulações de Beaugrande e Dressler. Segundo Koch (2009), não faz sentido a divisão feita entre fatores “centrados no texto” e “centrados no usuário”, dentro de uma perspectiva pragmático-enunciativa, pois todos os fatores “estão centrados simultaneamente no texto e em seus usuários” (p. 43).

Assim, Koch e Travaglia (1993) e Koch (2009), ao contrário de Beaugrande e Dressler, consideram que a coerência não é um dentre os vários fatores de textualidade, mas é ela que dá origem à textualidade; é ela que faz “com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 45). Ela

constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural, etc. O que se tem defendido é que a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores aqui apresentados, a par de outros (...) (KOCH, 2009, p. 43)

Se a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, podemos dizer que há texto inerentemente coerente ou incoerente?

Para Charolles (1983), não há texto incoerente em si, uma vez que é sempre possível imaginar um contexto em que ele venha a fazer sentido. Por isso, considera a coerência um princípio de interpretabilidade do discurso. Da mesma forma, Koch e Travaglia (1993, p. 50) defendem que “*não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa*. Assim, ao dizer que um texto é incoerente, temos que especificar as condições de incoerência.”

Pode-se dizer, então que, conforme afirma Ottoni (1999), as pesquisas realizadas nos últimos anos acerca da coerência têm ressaltado o papel do receptor (leitor/ouvinte) e da situação, indicando que nenhum texto é inerentemente coerente ou incoerente, uma vez que a coerência depende do contexto, do receptor e de sua habilidade de interpretar as pistas presentes no texto, de forma que este lhe pareça coerente.

Koch e Travaglia (1993) postulam que o estabelecimento da coerência depende: dos conhecimentos linguístico, de mundo, compartilhado, das inferências, dos fatores de contextualização, da situacionalidade, da intencionalidade e aceitabilidade, da informatividade, da focalização, da intertextualidade, da relevância e da consistência.

Todos esses fatores afetam, de alguma forma, o sentido que os usuários constroem do texto e a partir do texto, e funcionam em conjunto, de maneira que não é possível isolá-los.

No tópico a seguir, vamos conhecer um pouco sobre cada um desses fatores, que constituem, segundo Koch (2009), princípios de construção textual do sentido, além da coesão textual, estudada no módulo 3.

4.1 OS PRINCÍPIOS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO SENTIDO

4.1.1 O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Você consegue compreender bem um texto produzido em uma língua que você desconhece ou um texto de uma área específica, como física quântica, que você também desconhece? Imaginamos que não, e isso ilustra como o conhecimento linguístico tem inegável importância para a produção e recepção de um texto.

Como argumentam Koch e Travaglia (1993, p. 59), os elementos linguísticos de um texto “servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências e ajudam a captar a orientação argumentativa do texto, etc.”

4.1.2 O CONHECIMENTO DE MUNDO

Uma vez que o interlocutor (leitor/ouvinte) assume papel de protagonista no processo de construção de sentidos de um texto, seu conhecimento prévio também assume função primordial na atividade de compreensão. Conforme Kleiman (1995, p. 13),

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Segundo ela afirma, e nós concordamos, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não há compreensão.

No processo de compreensão, os conteúdos apresentados pelo texto ativam os conhecimentos armazenados na memória do leitor/ouvinte. Esses conhecimentos são adquiridos pelos indivíduos ao longo de suas vidas e variam de acordo com a cultura. Consequentemente, o conhecimento que vamos adquirindo, em conformidade com nossas experiências, é individual, particular. Ele constitui o nosso **conhecimento de mundo**, que vai sendo armazenado em nossa memória à medida que interagimos com nosso “eu”, com o outro e com o mundo.

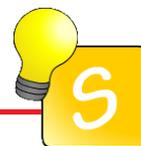
No modelo estratégico de 1983, Van Dijk & Kintsch dão especial atenção às estratégias de uso do conhecimento por considerarem-no um componente integral na compreensão do discurso. Segundo eles, nas estratégias de compreensão, o usuário tem que consultar seu estoque de conhecimento de mundo tanto para compreender o texto em si, quanto para construir o fragmento de retrato do mundo do qual o texto trata. As estratégias de processamento precisam continuamente de informação da memória de longo prazo¹ para construir ou especificar as representações semânticas e pragmáticas do discurso. Isso porque muitas das informações necessárias ao entendimento do texto não são oferecidas pelas informações expressas no texto em si, mas devem ser delineadas a partir do conhecimento do usuário da língua sobre a pessoa, os objetos, os assuntos, as ações ou os eventos tratados no texto.

Como explica Ottoni (1999), nas atividades de comunicação, os conhecimentos depositados na memória vêm à tona porque as marcas linguísticas presentes no texto e a realidade nele mencionada ativam os conceitos e relações a elas correspondentes. Esses conhecimentos são ajustados ao veiculado no texto, em um espaço mental. Entretanto, uma determinada realidade mencionada por um produtor de textos não terá seu correspondente absoluto na mente do receptor (leitor/ouvinte) porque o conceito que ele tem a respeito dela vai depender de todas as suas experiências, vivências e crenças acumuladas até o momento.

Assim, no processo de interação com o texto, há um ajustamento dos conceitos e, muitas vezes, uma reformulação de ideias e crenças por parte do receptor.

Os conhecimentos que adquirimos ao longo de nossa vida são armazenados em blocos na memória e constituem “modelos cognitivos globais”. Esses modelos têm recebido uma diversidade de denominações, tais como: esquemas, scripts, frames, cenários e planos.

1 Segundo Kato (1986), a **memória de longo prazo** é o espaço de armazenagem e organização de todo nosso conhecimento de mundo, incluindo o conhecimento linguístico, conceitos, modelos cognitivos globais, fatos generalizados. Nela se distinguem a **memória semântica** e a **memória episódica**. A **semântica** armazena estruturas cognitivas com caráter de generalidade e, conforme Beaugrande (1980), que a denomina memória conceitual, contém o conhecimento sistematizado. A **episódica** armazena os episódios particulares, provenientes da experiência de cada indivíduo.



Para complementar seu conhecimento sobre os modelos cognitivos globais, leia as p. 15-22 da dissertação:

OTTONI, M. A. R. **O humor radiofônico**: um estudo sobre o estabelecimento da coerência em textos do Programa “Café com bobagem”. Uberlândia, MG. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

Sugerimos também a leitura de: Beaugrande e Dressler (1981), Van Dijk e Kinstch (1983) e Koch e Travaglia (1989 e 1993).

Como explica Ottoni (1999), independente da denominação, os modelos cognitivos globais consistem em meios de representar o conhecimento prévio a serviço da produção e da interpretação do discurso. A ativação desses modelos vai depender do cotexto e do contexto, desencadeando-se a partir de pistas contidas no texto.

Conforme Koch e Travaglia (1989, p. 60), é o conhecimento de mundo, armazenado na memória, que permitirá a realização de processos cruciais para a compreensão, tais como: a construção de um mundo textual, o relacionamento de elementos do texto através de inferências, o estabelecimento da continuidade de sentido e a construção da macroestrutura.

Otoni (1999) salienta que esse mundo textual construído não é idêntico ao mundo real, pois quem produz o texto o faz de acordo com seu conhecimento de mundo, seus objetivos e crenças e os conhecimentos nele ativados têm que corresponder, pelo menos parcialmente, ao conhecimento de mundo do receptor (leitor/ouvinte), para que ele estabeleça a coerência do texto. Sobre o partilhar de conhecimento, falaremos no próximo tópico.

4.1.3 O CONHECIMENTO PARTILHADO

No processo de produção, o produtor do discurso pressupõe que o outro, o seu interlocutor, partilha uma parcela do conhecimento sociocultural retratado no texto e deixa esse conhecimento implícito ou pressuposto. Ele supõe que o leitor/ouvinte possa suprir as ligações necessárias para a compreensão do discurso. Assim, como explica Koch (2009, p. 45), os conhecimentos partilhados determinarão “o balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito no texto”.

Dessa forma, a compreensão fica na dependência, em grande parte, do grau de aproximação entre o conhecimento de mundo do produtor e receptor do texto. Isso faz com que o conhecimento partilhado constitua fator importante para o estabelecimento da coerência. Conforme Costa Val (1994, p. 5), a coerência depende do *partilhar* de conhecimentos entre interlocutores.

Há, portanto, necessidade de certo equilíbrio entre o conhecimento de mundo do produtor e do receptor para o cálculo do sentido de um texto e para a construção da coerência do mesmo. Se não houver esse equilíbrio, dificilmente o receptor conseguirá estabelecer o sentido do texto. A interação entre o conhecimento veiculado no texto e o conhecimento prévio armazenado na memória do receptor ficará comprometida.

Na mesma perspectiva, também há necessidade de certo equilíbrio no texto entre as informações “velhas” ou “dadas” e as informações “novas”, para que ele seja coerente.

As informações “dadas” são aquelas constituídas por elementos textuais que remetem ao **conhecimento partilhado** entre produtor/receptor. Segundo Koch (1997), elas têm a função de estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova. As informações “novas”, por sua vez, são constituídas por tudo aquilo que for introduzido a partir da informação dada. Koch e Travaglia (1993, p. 64) apontam as entidades

que são consideradas como conhecidas ou dadas e dá exemplos:

- a) constituem o cotexto, isto é, que são recuperáveis a partir do próprio texto (exemplo 39); b) aquelas que fazem parte do contexto situacional, isto é, da situação em que se realiza o ato de comunicação (exemplo 40); c) aquelas que são de conhecimento geral em dada cultura (exemplo 41); d) as que remetem ao conhecimento comum do produtor e receptor (exemplo 42)
- (39) Ontem estive com o marido de sua irmã. Ele me contou que você e ela vão viajar para o exterior.
- (40) Pegue essa xícara vermelha e coloque-a ali.
- (41) Em 15 de novembro, teremos eleições para presidente.
- (42) Hoje é dia de pagar o carnê.

Os autores ilustram a importância do conhecimento partilhado para o cálculo do sentido e, portanto, para a construção da coerência por meio da seguinte manchete de um jornal paulista: “Depois do tango, chegou a vez do fado. Na Arábia.”

Koch e Travaglia explicam que, sem ler a reportagem, o leitor só entenderá do que o texto trata recorrendo a um conhecimento que se supõe partilhado de que

- a) o tango é a música da Argentina e o fado, de Portugal; b) a Arábia é um país; c) a manchete está na seção de esportes do jornal; d) quando saiu a manchete, estava se realizando o campeonato mundial de futebol de juniores, com sede na Arábia; e) que o time do Brasil já enfrentara o time da Argentina e iria enfrentar o de Portugal (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 16).

4.1.4 AS INFERÊNCIAS

Como já mencionamos anteriormente, o estabelecimento de sentido para um texto não decorre apenas da pura e simples decodificação dos itens linguísticos nele contidos. Ele engloba também o processo de inferências, que depende do conhecimento prévio do receptor.

Ao interagir com o texto, o leitor/ouvinte deixa aflorar o seu conhecimento de mundo, suas crenças, suas vivências, que conduzem ao estabelecimento de conexões entre os enunciados e o levam a construir o sentido do texto que lê ou ouve.

Como vimos, os conhecimentos partilhados entre os interlocutores vão determinar as informações que serão explicitadas ou não em um texto. Assim, um texto não apresenta, de forma explícita, toda informação necessária à sua compreensão, porque, dentre outras razões, isso o tornaria por demais extenso.

Cabe ao leitor/ouvinte, então, realizar inferências no sentido de recuperar os implícitos, de preencher as lacunas para a construção do sentido do texto. Partindo dos elementos que o texto contém, o receptor vai estabelecendo relações com aquilo que está implícito, preenchendo os ‘vazios’ existentes. Para esse preenchimento, o leitor/ouvinte recorre ao seu conhecimento de mundo e ao conhecimento partilhado entre ele e o produtor do texto.

Charolles (1987 *apud* Koch ; Travaglia, 1989, p. 71) afirma que as inferências podem ser ou não linguisticamente fundadas e propõe uma classificação das inferências em quatro tipos. A seguir tecemos algumas considerações sobre eles e reproduzimos exemplos apresentados por Ottoni (1999):

1. Substanciais, inalienáveis ou necessárias: que são obrigatoriamente feitas.

a) Ex: Marcos tem um Monza \Rightarrow Marcos tem um carro.

2. “Convidadas” ou possíveis: que podem ou não ser feitas.

b) Ex: Marcos tem um Monza \Rightarrow Marcos tem carteira de motorista.

3. Contextuais: que variam de acordo com o contexto.

c) Ex: Você sabia que Marcos parou de beber?

Substancial: está implícito que \Rightarrow Marcos bebia antes.

Contextual: a pergunta pode estar sendo feita com o propósito de censurar o interlocutor que bebe e não quer, ou não consegue parar de beber. Nesse caso, haveria uma reprovação implícita.

4. Retroativas ou para trás: feitas sobre o sentido de um termo ou expressão a partir de algo dito posteriormente.

d) Ex: Eu peguei um *abacaxi* para descascar.

- Onde está a faca? (fruta)
- A diretora pediu que eu falasse com os pais daquele aluno problemático (problema difícil de se resolver).

Alguns autores propõem uma classificação diferente, mas, como salienta Ottoni (1999), independentemente das classificações apontadas, todos destacam que as inferências são indissociáveis da atividade de compreensão.

Como salienta Koch (1997, p. 24), “é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implícita”. Contudo, é importante observar que, muitas vezes, a existência de lacunas em um texto proporciona-lhe abertura, tornando-se difícil prever as inferências que cada leitor fará a respeito de um mesmo texto. Por ser difícil limitá-las, algumas vezes, as inferências feitas não são desejadas ou previstas pelo produtor, mas vale lembrar também que, em alguns textos, como os literários, de humor e de propaganda, seu produtor, muitas vezes, deseja abrir espaço para várias possíveis inferências, não querendo limitá-las.

Vejam um caso de uma inferência imprevista ou não desejada. Partindo do enunciado:

a) Martha está namorando outro rapaz louro.

Pode-se inferir:

b) Martha gosta de rapazes louros.

c) Martha é racista (Esta poderia ser considerada uma inferência não desejada).

Enfim, diferentes leitores construirão leituras diferentes para um mesmo texto, e até um mesmo leitor, em momentos diferentes, poderá ler o texto de formas diferentes. Isso porque as inferências estão diretamente ligadas ao conhecimento de mundo e à atuação desse conhecimento na interlocução.

Faça a leitura do texto complementar e veja como os princípios de construção de sentido – conhecimento de mundo, conhecimento partilhado e inferências - influenciaram no estabelecimento da coerência de textos humorísticos do programa “Café com bobagem”.

4.1.5 OS FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Pelo já exposto até aqui, percebemos que a coerência depende, em grande parte, dos fatores pragmáticos. Para estabelecermos um sentido para um texto, é preciso levar em conta o papel do contexto linguístico (cotexto) e também o contexto de situação na dimensão pragmática, uma vez que esses dois níveis interferem na construção de sentido.

No nível do contexto de situação, encontram-se os fatores de contextualização que, segundo Koch e Travaglia (1993, p.67), são aqueles que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada.

Marcuschi (1983) e Fávero & Koch (1985) dividem esses fatores em dois tipos:

- 1) Os que situam o texto, chamados de **contextualizadores propriamente ditos**, como: data, assinatura, local, timbre, disposição na página, fotos, caderno ou página de um jornal, etc.
- 2) Os que nos fazem avançar expectativas sobre o texto, chamados **perspectivos ou prospectivos**, como: autor, título, início do texto, etc.

Segundo Marcuschi (1983), os contextualizadores propriamente ditos são elementos que contribuem para equacionar alternativas de compreensão e os perspectivos ou prospectivos contextualizam o leitor perspectivamente, gerando expectativas.

Com relação ao título, Marcuschi (1983) comenta que sua escolha pode decidir a orientação da leitura. O título representa a base para a primeira seleção entre as possibilidades de expectativas, podendo, também, desnortear o leitor e criar falsas expectativas. O autor salienta também que há casos em que um título superficialmente desorientador tem a função de levar imperativamente à leitura do texto, como em certas manchetes de artigos de jornal.

No que diz respeito ao autor, Marcuschi comenta que muitos leitores são levados à leitura de um texto ao saberem quem é o seu autor; isso significa que o conhecimento do autor repercute na aceitabilidade conferida ao texto. O simples fato de tomarmos conhecimento do nome do autor já nos leva a uma série de suposições e cria várias expectativas com relação ao conteúdo (isso quando conhecemos o autor).

Coudry e Possenti (1993, p. 49) comentam que os fatores contextuais não são meros acréscimos, mas definidores das condições de existência e de uso social das línguas naturais. Em especial, são definidores de sentido.

4.1.6 A SITUACIONALIDADE

O nome desse princípio de construção de sentido remete você a algum outro conceito? Provavelmente, você associou situacionalidade à situação, certo? Se fez isso, está no caminho adequado.

Em linhas gerais, podemos dizer que a situacionalidade diz respeito à adequação do texto à situação comunicativa.

Você já deve ter observado que a situação comunicativa interfere diretamente na escolha do gênero a ser produzido e na maneira como o texto é construído. O lugar e o momento da comunicação, os interlocutores participantes da situação de comunicação, as imagens que eles fazem uns dos outros, o objetivo da comunicação e o papel que cada interlocutor desempenha vão influenciar na forma como você vai estruturar um texto. Por exemplo: suponhamos que você precisa ou quer relatar um problema ocorrido em seu trabalho e decide fazê-lo para seu chefe, dentro do ambiente de trabalho, e para um grupo de amigos, durante uma

conversa em um bar. Nos dois casos, a situação comunicativa será a mesma? Não. E de que forma essa situação interferirá na forma como você construirá seu relato?

Em primeiro lugar, o seu objetivo, ao relatar o fato para seu chefe e para seus amigos, não será o mesmo. Além disso, na primeira situação, você poderia produzir um relatório escrito para seu chefe, no qual relataria o problema, um memorando interno ou um e-mail, por exemplo. Certamente, você usaria uma linguagem mais formal, procuraria ser específico, claro e objetivo na explicitação do problema, das possíveis causas e consequências. Além disso, teria uma preocupação com as escolhas lexicais, com a estruturação do texto e com os detalhes do relato, tendo em vista a imagem positiva que gostaria que seu chefe tivesse de você. Já na segunda situação, seu relato seria apenas oral, você poderia usar uma linguagem coloquial, poderia tecer considerações sobre o que não é essencial no problema, tecer críticas sem a preocupação de ter que comprová-las, etc.

Koch (2009) e Koch e Travaglia (1993) explicam que a situacionalidade pode ser considerada atuando em duas direções: da situação para o texto e do texto para a situação.

O que ilustramos, até aqui, corresponde à primeira direção: a situação interferindo no texto. Com relação à segunda direção, os autores afirmam que o texto também tem reflexos significativos sobre a situação, pois o mundo criado pelo texto não é uma cópia fiel do mundo real.

Considerando as duas situações comunicativas apresentadas, é possível imaginar que os relatos do problema feitos por você para o seu chefe e para os seus amigos não serão idênticos, uma vez que você não recriará a situação relatada com os mesmos objetivos, crenças, etc. Da mesma forma, seu chefe e seus amigos não interpretarão o seu relato da mesma forma.

4.1.7 A INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE

Segundo o Princípio Cooperativo de Grice (1975), o postulado básico que rege a comunicação humana é o da cooperação. O homem interage, a todo momento, por meio da linguagem e, ao interagir com o outro, há um esforço mútuo por fazer-se entender e para calcular o sentido do texto do(s) interlocutor(es).

Como já vimos, quem produz um texto tem sempre uma intenção, um objetivo, um fim a ser alcançado e usa seu texto para atingi-lo. Conforme Beaugrande e Dressler (1981), para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a **intenção do emissor** de apresentá-la e a dos **receptores de aceitá-la** como tal.

Nesse sentido, um texto é marcado, por um lado, pela intencionalidade do produtor que seleciona os elementos linguísticos que possibilitam a materialização de sua intenção. Por outro lado, o pressuposto de que ele será coerente se o leitor/ouvinte conseguir determinar-lhe um sentido supõe atitude favorável do receptor, que se esforçará para construir um sentido para o texto.

A construção da coerência, portanto, depende da aceitabilidade do receptor, de sua atitude de cooperação, de sua habilidade de interpretar o(s) sentido(s) do texto. Como define Charolles (1983), a coerência é um princípio de interpretabilidade do discurso: “sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, para eles, nessa situação de interação, um texto coerente” (KOCH; ELIAS, 2009a, p. 189).

Tudo isso nos remete a dois princípios de construção de sentidos ou a dois fatores de coerência: **a intencionalidade e a aceitabilidade**.

Koch e Travaglia (1989, p.79) definem esses dois fatores em sentido restrito e em sentido amplo. Segundo eles, em sentido restrito, a intencionalidade

trata da intenção do emissor de produzir uma manifestação coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente, podendo mesmo ocorrer casos em que o emissor afrouxa deliberadamente a coerência com o intuito de produzir efeitos específicos.

A aceitabilidade, em contrapartida, diz respeito à atitude dos receptores “de aceitarem a manifestação linguística como um texto coesivo e coerente, que tenha para eles alguma utilidade ou relevância.” (p. 79)

Em sentido amplo, os autores definem a intencionalidade como sendo o fator que “refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.” (KOCH; TRAVAGLIA,1989, p. 80 e 1993, p. 79). A aceitabilidade, nesse segundo sentido, “inclui a aceitação como disposição ativa de participar de um discurso e compartilhar um propósito comunicativo” (KOCH; TRAVAGLIA,1989, p. 80).

Como expõe Ottoni (1999), dentro da perspectiva da cooperação mútua, o produtor tem a intenção de produzir um texto que seja visto como tal. Para isso, procura construí-lo de modo coerente, fornecendo pistas a fim de possibilitar ao leitor/ouvinte a construção de um sentido para o texto. O leitor/ouvinte, por sua vez, acredita que o produtor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente.

Assim sendo, na atividade de recepção, o leitor/ouvinte não apenas recebe o texto, mas constrói um significado global para ele, procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, na tentativa de estabelecer um sentido para a sequência linguística. Consciente de que deve fazer parte da atividade de construção de sentido, o receptor, quando se depara com alguma obscuridade e inconsistência no texto, tenta resolvê-las, apelando ao seu conhecimento de mundo. Isso significa que o leitor/ouvinte procura atender às pistas textuais e não ignorá-las, mesmo que não correspondam às suas pré concepções.



II - TAREFA 17: LEITURA COMPLEMENTAR

Veja como esses princípios de construção de sentido influenciaram no estabelecimento da coerência de textos humorísticos radiofônicos do programa “Café com bobagem”. Leia as páginas 81-121 da seguinte dissertação, disponível no AVA:

OTTONI, M. A. R. **O humor radiofônico**: um estudo sobre o estabelecimento da coerência em textos do Programa “Café com bobagem”. Uberlândia, MG. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

4.1.8 A INFORMATIVIDADE

Segundo Koch (2009), a informatividade diz respeito a dois aspectos: a) à distribuição da informação no texto; b) ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada.

Com relação ao primeiro aspecto, a distribuição da informação em um texto, é preciso observar, por um lado, ao se produzir um texto, se inserimos nele apenas informações que nossos interlocutores já conhecem, pois isso resultaria num texto inócuo, sem uma progressão adequada e desinteressante. Por outro lado, não é possível cognitivamente existir um texto que contenha unicamente informação nova, pois, como explica Koch, ele seria improcessável, devido à falta de âncoras necessárias para seu processamento.

É preciso, portanto, que haja um equilíbrio entre informação dada (já conhecida) e informação nova (ver item 4.1.3).

Se um texto apresenta apenas informações “dadas” ou “velhas”, é considerado redundante, pois apresenta apenas o já conhecido. Por outro lado, se ele apresenta apenas informações totalmente novas, não há condições de ser compreendido, pois essas informações não são processadas por não ativarem conceitos correspondentes na memória do receptor. No entanto, a partir de um certo grau de conhecimentos partilhados, o leitor/ouvinte é capaz de fazer inferências que lhe permitem construir o sentido das informações novas e, conseqüentemente, construir um sentido para o texto.

No que diz respeito ao segundo aspecto, o grau de previsibilidade ou expectabilidade da informação, Koch e Travaglia (1993) e Koch (2009) mostram que quanto mais previsível (redundante) for um texto, menos informativo ele será. Para ilustrar isso, Koch e Travaglia (1993, p. 71) apresentam exemplos retirados de Beaugrande e Dressler (1981):

- (a) O oceano é água.
- (b) O oceano é água. Mas ele se compõe, na verdade, de uma solução de gases e sais.
- (c) O oceano não é água. Na verdade, ele é constituído de gases e sais.

Em (a), temos uma afirmação óbvia, previsível e já conhecida, por isso, é redundante apresentá-la simplesmente. Em (b), o produtor acrescenta à informação conhecida uma nova informação, o que torna (b) mais informativo que (a). Já em (c), seu início contém um grau máximo de informatividade, uma vez que causa estranheza a qualquer leitor e vai de encontro a um saber já constituído.

Exemplo semelhante a (c), com grau elevado de informatividade, é também apresentado por Koch (2009, p. 41): “A água não é hidrogênio e oxigênio. Ela contém também partículas mínimas de outros gases...”.

A maior parte dos textos de circulação social, veiculados, por exemplo, em jornais, revistas e na internet apresentam um nível médio de informatividade. Assim, conseguem mobilizar o repertório cultural do leitor e, ao mesmo tempo, acrescentar-lhe novas informações.

4.1.9 A FOCALIZAÇÃO

A focalização, segundo Koch (2009) e Koch e Travaglia (1993), refere-se à concentração dos usuários (produtor e seu/s interlocutor/es) “no momento da interação verbal, em apenas uma parte de seu conhecimento, bom como à perspectiva sob a qual são vistos os componentes do mundo textual” (KOCH, 2009, p. 45).

Os autores acrescentam que problemas sérios de compreensão podem ser causados por diferenças de focalização e que um mesmo texto pode ser produzido ou lido de formas inteiramente diferentes, dependendo da focalização.

É em função do que queremos focalizar e de como queremos representar um fato e os atores sociais nele envolvidos que escolhemos certas descrições ou expressões nominais e não outras.

Na análise de cinco textos de cinco gêneros diferentes sobre um fato ocorrido com o jogador Ronaldinho e

alguns travestis, Ottoni (2011) identificou diferentes escolhas de expressões nominais na representação do fato e observou que essas escolhas estavam diretamente relacionadas ao foco dado em cada gênero.

Conforme Ottoni (2011), na notícia “Ronaldo envolvido em incidente com travestis”, produzida por Tasso Marcelo e publicada no caderno de esportes do jornal O Estadão, em 28 de abril de 2008, as escolhas para a representação do fato são: o caso; do encontro; a confusão; o incidente; (um) incidente com travestis; num incidente; (um) programa; (uma) extorsão; num incidente; uma tentativa de agressão; um encontro; uma tentativa de extorsão; um problema; (um) fato atípico. Na reportagem, “Uma escorregada fenomenal”, produzida pelos repórteres Juliana Linhares, Ronaldo Soares, Silvia Rogar e Renata Moraes e pelo editor Ronaldo França, publicada na revista Veja na seção Especial em 07 de maio de 2008, foram identificadas escolhas como: pelo escândalo com travestis; o episódio; a noitada; sua noite com travestis; o episódio; do programa; a confusão; o escândalo; o episódio; o caso dos travestis; no imbróglio; (o) último escândalo; uma escorregada fenomenal; um escândalo; mais um abismo. Já no artigo de opinião, “O Fenômeno e o Travesti”, escrito por Renato Garcia e veiculado pela Isto é, também no dia 7 de maio de 2008, as escolhas são: o episódio, a noitada, o programa sexual, este assunto, o lamentável episódio, o jogo, esse gol contra, uma tentativa de extorsão, um desentendimento e um gol contra. Na carta do leitor publicada na Veja em 14 de maio de 2008 e redigida pelo mineiro Túllio Marco Soares Carvalho, tem-se: o midiático escândalo sexual; a errada.

Ottoni (2011) considera que as escolhas presentes nos gêneros artigo de opinião e notícia focalizam aspectos que contribuem, em sua maioria, para a construção de uma representação discursiva que atenua a gravidade do fato ocorrido, pois o designa como: assunto, episódio, caso, incidente, fato atípico. Já com relação aos gêneros reportagem e carta do leitor, elas contribuem, em sua maioria, para a construção de uma representação discursiva do fato como algo negativo: um escândalo; um escândalo sexual; um abismo. E, no caso da reportagem, focaliza as várias atitudes inadequadas do jogador e o compara com outros jogadores, considerados exemplares dentro e fora do campo.

4.1.10 A INTERTEXTUALIDADE

Você já observou que todo texto dialoga com outros textos já produzidos e que, para perceber esse diálogo, temos que recorrer ao conhecimento prévio que temos de outros textos?

Esse diálogo está diretamente relacionado à intertextualidade.

Júlia Kristeva foi quem criou o termo intertextualidade. Segundo ela, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem. Nesse sentido, todo texto ecoa sempre um já-dito.

Conforme Koch e Elias (2009b, p. 102), “a intertextualidade encontra-se na base de todo e qualquer dizer. Em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores.”

Assim, a intertextualidade é de suma relevância para a construção do sentido e constitui um dos grandes temas a que a Linguística Textual tem-se dedicado. Ela

compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH, 2009, p. 42)

Observe o anúncio publicitário abaixo:

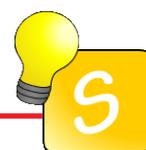


Figura 6: Anúncio publicitário

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22201>

Para o processamento cognitivo (produção e recepção) desse texto, você recorre ao conhecimento prévio de quais outros textos?

Para compreendê-lo, nós recorreremos, por exemplo, ao conhecimento de outros anúncios publicitários da Bombril e do quadro Mona Lisa (ou La Gioconda) de Leonardo da Vinci, certo? Eles fazem parte de nossa memória social e, por isso, conseguimos recuperá-los facilmente.



Para saber mais acerca da discussão sobre a obra de Leonardo da Vinci e sobre a intertextualidade estabelecida no anúncio, acesse os seguintes links:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22201>

<http://www.brasilecola.com/artes/mona-lisa.htm>

III - TAREFA 18: PESQUISANDO NA REDE

Na prova de Língua Portuguesa da UNIFESP 2003, foram apresentados três textos diferentes: duas tirinhas de Maurício de Sousa e o poema *Canção do Exílio*, de Antônio Gonçalves Dias. Acesse o AVA Moodle, leia os três textos e responda no campo de anotações de seu guia impresso: qual dos três textos encontra-se na base dos textos apresentados?



Você deve ter identificado facilmente que o poema “*Canção do Exílio*” está na base da produção das tiras e que Maurício de Sousa faz remissão a ele. Nas tiras, os trechos: “Minha tela tem palmeilas onde canta o sabiá”; “Minha terra tem Corinthians, onde canta o sabiá...”; “É ‘minha terra tem palmeiras!’” são pistas fundamentais para a identificação do diálogo com o poema. Além disso, no segundo quadrinho da segunda tira, o autor usa aspas para marcar o trecho retirado do poema, explicitando o diálogo entre os textos.

De acordo com Koch & Elias (2009a, p. 86), a intertextualidade *stricto sensu* “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto), anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”. Ela pode se constituir explícita ou implicitamente.

Temos uma **intertextualidade explícita** quando no texto há a indicação da fonte do texto primeiro (do intertexto). Isso acontece, por exemplo, nas citações e referências no texto científico, resumos, resenhas, traduções; quando utilizamos um argumento de autoridade. Acontece também, na conversação face a face, quando retomamos a fala do parceiro, etc.

para a produção do sentido, além da verificação do fenômeno, o leitor deve considerar a importância e a função da escolha realizada pelo autor. Em outras palavras, deve ter em mente a questão: por que e para que o autor citou a fonte, se tem a opção de não fazê-lo (...)?

Neste material que você está lendo, há várias marcas de intertextualidade explícita. Sempre que nós fazemos uma citação direta de um autor, nós usamos aspas e apresentamos a fonte. Isso é um exemplo de intertextualidade explícita.

É importante destacar que, conforme argumentam Koch & Elias (2009a, p. 91),

O produtor de um texto pode recorrer à intertextualidade implícita com o objetivo de seguir a orientação argumentativa do texto-fonte, como ocorre nas paráfrases. Pode também ter o objetivo de “colocá-lo em questão, para ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário” (KOCH, 2009, p. 146). É o caso de alguns tipos de ironia e da paródia, por exemplo. Nos dois casos, a recuperação do/s texto/s-fonte é fundamental para a compreensão, especialmente no segundo, em que temos uma subversão do texto original.

Contudo, como salienta Koch (2009), há uma situação em que essa recuperação é indesejável. Estamos falando do plágio – uma prática condenável e que corresponde a um tipo particular de intertextualidade implícita. Quem faz um plágio de algum texto não quer que o texto-fonte seja identificado.

Como parte da concepção de intertextualidade implícita, Koch & Elias (2009a, p. 93) consideram

a manipulação que o produtor do texto opera sobre texto alheio ou mesmo próprio, com o fim de produzir determinados efeitos de sentido, recurso muito usado, por exemplo, na publicidade, no humor, na canção popular, bem como na literatura. É o que GRÉSILLON e MAINGUENEAU (1984) denominam *détournement*, efetuado por meio de substituições, supressões, acréscimos, transposições operadas sobre o enunciado-fonte.

Koch (2009) apresenta vários exemplos de *détournement*, os quais ilustram a ocorrência de intertextualidade implícita. Vejamos alguns retirados das p. 148-152:

a. Substituição de fonema:

EO¹: Penso, logo existo.

E1: Penso, logo hesito (Luis Fernando Veríssimo, “Mínimas”).

b. Substituição de palavras:

EO: Quem vê cara, não vê coração.

E1: Quem vê cara, não vê AIDS (Veja, 17 fev. 1988, propaganda do Ministério da Saúde).

c. Supressão:

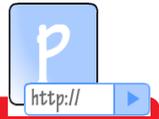
EO: O que os olhos não veem o coração não sente.

E1: O que os olhos veem o coração sente (Veja, suplemento publicitário, publicidade de Brinquedos Estrela).

Em todos esses exemplos e nos outros apresentados pela autora, a fonte do intertexto não é explicitada, mas, por meio de nossa memória discursiva, nós conseguimos perceber a intertextualidade e, mais do que isso, refletir sobre os efeitos de sentido do diálogo entre os textos.

Em nossa sociedade, você certamente tem acesso a vários textos que trazem, em sua composição, uma intertextualidade explícita e/ou implícita. Nos gêneros notícia e reportagem, por exemplo, geralmente há intertextualidade explícita e, nas charges, nas charges animadas e nos cartuns, geralmente há intertextualidade implícita.

1 EO = enunciado original.



IV - TAREFA 19: PESQUISANDO NA REDE

Acesse os sites de alguns jornais como: <http://www.correiodeuberlandia.com.br>; <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano>, e veja como nos diferentes gêneros que compõem o jornal encontramos ocorrências dos dois tipos de intertextualidade.

Caso julgue importante, registre alguns exemplos. Mais do que registrar, é importante que você reflita sobre os efeitos da intertextualidade nos diferentes gêneros. Ela produz o mesmo efeito em uma notícia e em uma charge, por exemplo?

Certamente, você verificará que não. Na notícia, recorre-se, geralmente, à intertextualidade explícita para representar a/s fonte/s por meio da/s qual/is se obteve informações sobre o fato noticiado. Já na charge, a intertextualidade é estabelecida, na maioria das vezes, para subverter o sentido do texto original, criticá-lo e/ou ironizá-lo.

Registre, no campo destinado às anotações em seu material, o que observou em diferentes gêneros.



Veja mais exemplos nos seguintes endereços:

blog.educacional.com.br/.../intertextualidade-explicita-redux-pdf.pdf

<http://drikamil-adriana.blogspot.com.br/>

<http://www.pucrs.br/gpt/parodia.php>

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp128310.pdf>

Além de tratar dos dois modos de constituição da intertextualidade – explícita e implicitamente -, Koch e Elias (2009b) também abordam um aspecto importante discutido por Marcuschi (2002, 2008): a intertextualidade intergêneros ou intergenericidade.

Ela “ocorre quando um escritor produz um gênero em um formato diferente do que é esperado, dependendo do propósito que tem em mente” (KOCH & ELIAS, 2009b, p. 118). Assim, quando há uma mistura, hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro, temos o que Marcuschi (2008) chama de intergenericidade. No módulo 2, fizemos referência a isso quando falamos dos gêneros híbridos, você se lembra disso?

Veja alguns exemplos de intertextualidade intergenérica nos textos abaixo sugeridos para leitura complementar.



V - TAREFA 20: LEITURA COMPLEMENTAR

1. PINTO, V. M. R. Intertextualidade intergêneros: modo de constituição em anúncios publicitários. In: 1º CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS E 4º CIELLI - COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010, Maringá. Anais..., Maringá, 2010, p. 1-14. Disponível em: <http://www.cielli.com.br/downloads/651.pdf>.

2. <http://quegeneroeessecompanheiro.blogspot.com.br/2009/12/intertextualidade-intergeneros.html>

3. BOTELHO, L. de P. Intertextualidade intergêneros na publicidade. 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_355.pdf

4.1.11 A CONSISTÊNCIA E A RELEVÂNCIA

Segundo Giora (1985), para que um texto possa ser considerado como coerente, há dois requisitos básicos: a consistência e a relevância.

Sobre o primeiro, Koch e Travaglia (1993, p. 81) afirmam que

A condição de consistência exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados sejam verdadeiros (isto é, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto.

Eles citam o seguinte como exemplo de texto inconsistente: “Maria tinha lavado a roupa quando chegamos, mas ainda estava lavando a roupa”.

Nesse exemplo, há uma contradição, uma vez que se afirma primeiro que Maria já havia concluído a ação de lavar roupa e, em seguida, diz que ela ainda estava executando a mesma ação. Os dois autores explicam que

“a incoerência é gerada pelo fato de o produtor da sequência apresentar o mesmo processo verbal em duas fases distintas de sua realização: como acabado e não-acabado ao mesmo tempo, o que não é aceitável.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 11).

Quanto ao requisito da relevância, ele “exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como predicando sobre um mesmo tema” (KOCH, 2009, p. 44). Se você está escrevendo um texto de opinião sobre a obesidade infantil no Brasil, por exemplo, precisa produzi-lo de modo que todos os enunciados nele presentes sejam relevantes para o tratamento do tema em questão.

Você se lembra deste exemplo apresentado no módulo 2?

Hortelã é verde. Verde é a cor do dólar. O dólar é a moeda dos Estados Unidos. Os Estados Unidos são governados por George Bush. Bush é louco. A loucura foi questionada por David Cooper. Cooper foi um antipsiquiatra. A antipsiquiatria foi boicotada na Itália. A Itália tem igrejas maravilhosas. Medieval. Maravilhosas também são as mesquitas do Cairo (OLIVEIRA, 2010, p. 88).

Aqui, nós temos um conjunto de enunciados, mas eles não são interpretáveis como predicando sobre um mesmo tema. O leitor, ao final da leitura desse exemplo, não consegue identificar o tema a que ele se refere.

VI - TAREFA 21: LEITURA COMPLEMENTAR



Veja alguns trabalhos de análise da coerência em diferentes gêneros:

1. OTTONI, M. A. R.. A coerência em textos humorísticos radiofônicos. **Letras & Letras**. Uberlândia, 21 (1), p. 153-193, jan./jun. 2005. Disponível em: www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=267...70..
2. SANTIAGO, L. L.; BARIN, N. T.R. Análise dos fatores pragmáticos da coerência na obra “O evangelho segundo Jesus Cristo”, de José Saramago. **Disciplinarum Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação. Santa Maria, v.3, n.1, 125-143, 2002.

Para finalizar este módulo, gostaríamos de destacar que, seguindo Koch e Elias (2009 a e b),

a coerência, portanto, não está no texto, mas é construída a partir dele, na interação, por meio da mobilização de uma série de fatores ou princípios de construção de sentido de ordem discursiva, sociocognitiva, situacional e interacional.

VII - TAREFA 22: ANÁLISE DO ESTABELECIMENTO DA COERÊNCIA EM UMA CRÔNICA



Nas leituras complementares propostas no módulo 4, você leu vários trabalhos em que os autores analisaram o estabelecimento da coerência em diferentes gêneros. Agora é a sua vez de fazer uma análise.

Para isso, siga os passos abaixo:

1. **Leia pelo menos duas vezes a crônica de Walcyr Carrasco, Policiais Paulistanos, apresentada a seguir, a qual foi publicada em 20/09/2006 na revista Veja SP, e disponibilizada para domínio público em:** <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp040426.pdf>.

POLICIAIS PAULISTANOS

Por Walcyr Carrasco



Sempre fui fã de romances policiais. Conheço pessoas para quem a leitura só pode ser séria, para quebrar a cabeça. Penso o contrário. Um bom livro também ajuda a relaxar. Até agora fãs de mistérios como eu eram obrigados a deglutir penhascos ingleses ou correrias por Los Angeles e Nova York. Há algum tempo surgiu uma safra de romances policiais cujo cenário é São Paulo, com seus bairros e tipos humanos. O último é *Morte nos Búzios*, de Reginaldo Prandi. Não nego. Conheço o Reginaldo há uns... puxa, trinta anos! (É nessas horas que vejo como o tempo passa.) Para mim, sempre foi o tipo acabado do intelectual. Professor titular de sociologia da USP, passou anos estudando as religiões afro-brasileiras. Fez teses. Há uns meses, encontrei-me com ele em um evento literário.

– Vou lançar um policial! – contou-me.

Estranhei. Intelectuais em geral não confessam sequer que lêem histórias de detetives. Quanto mais escrever! Assim que saiu, enviou para minha casa. Não nego, sou exigente. Adolescente, já era fã de Sherlock Holmes. Mas adorei *Morte nos Búzios*. Reginaldo misturou seu conhecimento sobre as religiões afros com a imaginação. Os crimes acontecem a partir das previsões de uma mãe-de-santo da Freguesia do Ó. Aos poucos, o delegado Tiago Paixão começa a descobrir suspeitos entre os freqüentadores do terreiro. Bem... se eu falar um pouco mais

acabo contando quem é o culpado! Para um paulistano, é muito diferente acompanhar uma trama que se passa em lugares conhecidos, como a própria Freguesia do Ó, Indianópolis, Vila Formosa, Bela Vista. Enquanto eu lia, visualizava os bairros. Ao terminar, pensei: São Paulo chegou lá!

Essa coleçãozinha de capa preta da Companhia das Letras já lançou outros policiais paulistanos. A começar pela série do investigador Bellini, de Tony Bellotto, que virou até filme. Outro autor, menos conhecido, é Joaquim Nogueira. Delegado aposentado, também cria tramas ambientadas na cidade – com conhecimento de causa, por sinal. Seu detetive, Venício, circula principalmente pela Zona Norte. Gosta de arroz, feijão e saladinha. Em *Vida Progressa e Informações sobre a Vítima*, mostra outros policiais, bicheiros, quarentonas mal-amadas, prostitutas, milionários.

Não é só uma questão geográfica. Todos os livros – incluindo os de Bellotto – têm um tom bem brasileiro. Os investigadores e os delegados ganham mal. Há corrupção, e muitas vezes o limite entre o crime e a lei é tênue. Não se trata de cópias da ficção americana e da inglesa simplesmente transportadas para cá. Têm nosso jeitão. Em *Morte nos Búzios*, por exemplo, um dos personagens frequenta o terreiro e uma igreja pentecostal, onde ajuda a exorcizar exus! E não vê nisso nenhuma contradição! O investigador de *Vida Progressa* se vira em um Fusca! Ninguém demonstra um respeito exagerado pelos policiais, que trabalham pressionados pela falta de verbas. Sintomaticamente, em *Informações sobre a Vítima*, após o assassinato de um investigador, um dos personagens pergunta:

– Onde é que nós estamos? A bandidagem não respeita mais a polícia?

Frase que dispensa comentários.

Também, não nego, é sintomático o desabrochar da ficção policial tão fortemente aqui, em São Paulo. A inesquecível cadela Baleia de *Vidas Secas* surgiu na saga dos migrantes nordestinos. A emocionante Ana Terra, de *O Tempo e o Vento*, só poderia ter sido criada em terras gaúchas. Quem melhor que Dona Flor para falar da pimenta baiana? A nós, paulistanos, revelaram-se os policiais com investigadores mal pagos, assassinatos, corrupção, gente entregue ao deus-dará. Sem querer ser chato, reconheço: cada lugar tem a literatura que merece.

Fonte: SANTOS, C. C. M. dos. Conhecimento prévio, intertextualidade e pressuposição na leitura de crônicas. Dissertação. Mestrado em Língua Portuguesa. PUC.SP. São Paulo, 2007, p. 97. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp040426.pdf>. Acesso em 10/02/12.

Crônica publicada em 20/09/06, em <http://vejasp.abril.com.br/revista/edicao-1974/policiais-paulistanos/>.

2. Após as leituras, observe a quais conhecimentos o leitor precisa recorrer para a construção de sentidos do texto e responda às questões propostas. Você deve digitar as respostas, salvá-las em documento no Word e postá-las no AVA.

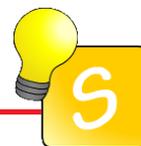
- a) Como o conhecimento linguístico está contribuindo para o estabelecimento da coerência do texto?
- b) Quais conhecimentos de mundo o produtor supôs que o leitor partilhava com ele e aos quais este tem que recorrer para compreender o texto?
- c) Quais inferências o texto lhe permitiu fazer e você precisou fazer para compreender o texto?
- d) Como os fatores de contextualização (data, assinatura, local, timbre, disposição na página, fotos, caderno ou página de um jornal ou revista, autor, título, início do texto, etc.) influenciaram no processo de construção de sentidos do texto?
- e) Considerando o gênero produzido – crônica -, seu autor e o suporte por meio do qual foi veiculado, discorra sobre a intencionalidade, tendo em vista o propósito comunicativo do gênero (se necessário, releia o módulo 2).
- f) Você considera que há um equilíbrio entre as informações dadas e as novas no texto? De acordo com o que estudamos, quanto mais previsível (redundante) for um texto, menos informativo ele será, certo? Na sua opinião, a crônica tem um nível baixo, médio ou alto de informatividade? De que modo isso contribui para o estabelecimento de sentidos?
- g) Nós vimos que é em função do que queremos focalizar e de como queremos representar um fato e os atores sociais nele envolvidos que escolhemos certas descrições ou expressões nominais e não outras. Isso está relacionado à focalização e também à referência (tópico do módulo 3). Releia o texto e responda: o que é focalizado no texto? Quais são as escolhas linguísticas que marcam essa focalização?
- h) Destaque, pelo menos, dois trechos do texto em que se observa a presença da intertextualidade e comente sobre os efeitos de sentido que ela produz no texto.
- i) Os enunciados que compõem a crônica apresentam contradições entre eles ou são todos consistentes? Eles são relevantes para o tratamento do tema escolhido pelo cronista? Justifique.



VIII - TAREFA 23: FÓRUM DE DÚVIDAS

Este fórum é o espaço para você apresentar suas dúvidas sobre o tema tratado no módulo 4, esclarecê-las, saber quais são as dúvidas de seus/suas colegas e ajudá-los/as. Aproveite este espaço!

Esperamos que você tenha construído novos e valiosos conhecimentos durante o desenvolvimento dos quatro módulos desta disciplina. Esperamos, ainda, que esses conhecimentos possam lhe ser úteis ao longo do curso que está fazendo e, especialmente, em sua vida profissional.



Para saber mais sobre os conteúdos tratados nesta disciplina, faça pesquisas na internet.

NÃO SE ESQUEÇA DAS ATIVIDADES DO PIPE 2! ESTAMOS NO FINAL DA DISCIPLINA E VOCÊ DEVE CONCLUIR O TRABALHO FINAL REFERENTE A ESSA PRÁTICA EDUCATIVA. INVISTA NA FINALIZAÇÃO DE UM TRABALHO DE ÓTIMA QUALIDADE.

IX - REFERÊNCIAS

- BEAUGRANDE, R. de. **Text, Discourse and Process**. London/New York: Longman, 1980.
- BEAUGRANDE, R de & DRESSLER, W.U. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.
- BOTELHO, L. de P. **Intertextualidade intergêneros na publicidade**. 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_355.pdf
- CHAROLLES, M. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. **Text**, Amsterdã, 3(1): 71-97, 1983.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S. Do que riem os afásicos. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (24): 47-57, jan./jun. 1993.
- FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. Villaça. Critérios de textualidade. In: **Veredas**. n.104. São Paulo, PUC-SP, 1985, p.17-34.
- GIORA, R. Notes towards a Theory of Text Coherence. **Poetics Today**, 6(4), 1985, p. 699-715.
- GRICE, H.P. Logic and Conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J.L. (eds.) **Syntax and Semantics**, v. 8, New York, Academic Press, 1975:41-58.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009a.
- _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009b.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- _____. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.



REFERÊNCIAS

OTTONI, M. A. R. A representação e a referenciação em gêneros dos jornalismo informativo e opinativo. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO (ALED 2011): DISCURSOS DA AMÉRICA LATINA: VOZES, SENTIDOS E IDENTIDADES, 2011, Belo Horizonte, MG. **Anais...**, Belo Horizonte, 2011, p. 1-18.(CDRom).

_____. A coerência em textos humorísticos radiofônicos. **Letras & Letras**.Uberlândia, 21 (1), p. 153-193, jan./jun. 2005.

_____. **O humor radiofônico**: um estudo sobre o estabelecimento da coerência em textos do Programa “Café com bobagem”. Uberlândia, MG. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

PINTO, V. M. R. Intertextualidade intergêneros: modo de constituição em anúncios publicitários. In: 1º CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS E 4º CIELLI - COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2010, Maringá. **Anais...**, Maringá, 2010, p. 1-14. Disponível em: <http://www.cielli.com.br/downloads/651.pdf>.

SANTIAGO, L. L.; BARIN, N. T.R. Análise dos fatores pragmáticos da coerência na obra “O evangelho segundo Jesus Cristo”, de José Saramago. **Disciplinarum Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação. Santa Maria, v.3, n.1, 125-143, 2002.

SANTOS, C. C. M. dos. **Conhecimento prévio, intertextualidade e pressuposição na leitura de crônicas**. Dissertação. Mestrado em Língua Portuguesa. PUC.SP. São Paulo, 2007, p. 97. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp040426.pdf>. Acesso em 10/02/12.

VAN DIJK, Teun A.; KINSTCH, W. **Strategics in Discourse Comprehension**.New York, Academic Press, 1983.



X - TAREFA 24: TRABALHO FINAL – PIPE 2

Chegou o momento de você postar no AVA o trabalho final referente ao PIPE 2.

Relembrando...

Qual é a proposta do PIPE 2?

Nosso foco será a investigação das concepções de texto e de discurso em manuais didáticos ou em outros materiais utilizados por professores/as de língua portuguesa ou de língua inglesa, em diferentes níveis de ensino, e a investigação de como o trabalho com a coesão e a coerência são desenvolvidos nesses manuais e/ou em outros materiais utilizados pelos/as professores/as.

Para realizá-la, você deverá analisar um livro ou manual ou outro material didático adotado por um/a professor/a de língua portuguesa ou inglesa, no ensino fundamental, médio ou superior. Nessa análise, você deve observar os seguintes aspectos:

- a) O livro ou manual explicita a concepção de texto ou as concepções de texto com a/as qual/is trabalha? Se sim, retire do livro ou manual a/s concepção/ões.
- b) O livro ou manual explicita a concepção de discurso ou as concepções de discurso com a/as qual/is trabalha? Se sim, retire do livro ou manual a/s concepção/ões.
- c) No livro ou manual, há atividades voltadas para a abordagem da coesão? Se sim, elas são desenvolvidas tendo em vista o gênero a que cada texto pertence ou não? Elas focalizam os diferentes tipos de coesão ou não?
- d) No livro ou manual, há atividades voltadas para a abordagem da coerência? Se sim, elas são desenvolvidas tendo em vista o gênero a que cada texto pertence ou não? Como são essas atividades e o que elas focalizam?

Depois de analisar o material didático seguindo o roteiro proposto, você vai refletir criticamente sobre os resultados de sua investigação à luz dos conhecimentos teóricos construídos na disciplina.

E, como não poderia faltar, em seu trabalho deve constar uma reflexão sua acerca da disciplina, do PIPE 2 e dos resultados de sua investigação.

Em relação à estrutura do trabalho final, ele deve conter:

a) CAPA b) PÁGINA DE ROSTO c) SUMÁRIO

d) INTRODUÇÃO

Nesta parte, você deve dizer que o trabalho foi produzido como parte das atividades da disciplina – colocar o nome da disciplina -; você deve apresentar os objetivos do PIPE 2 e os motivos pelos quais ele se justifica; você deve informar como seu trabalho está organizado – as partes que o compõem.

e) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte você vai detalhar os passos que seguiu para a realização de seu trabalho.

f) ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte, você vai analisar os dados obtidos nos materiais didáticos, em conformidade com o que foi proposto. É importante destacar que as perguntas propostas para a análise do material didático são apresentadas apenas como orientação para a realização da análise. Você NÃO deverá redigir seu trabalho em forma de pergunta e resposta.

g) REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA E SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Nesta parte você vai apresentar a sua reflexão acerca da disciplina, do PIPE 2 e dos resultados de sua investigação.

h) ANEXOS (se possível/necessário)

i) REFERÊNCIAS

Nesta parte, você listará os textos teóricos utilizados para a produção de seu trabalho.

Caso ainda tenha dúvidas quanto à estruturação de um trabalho acadêmico, leia o texto já sugerido, disponível em:

<http://www.praticadapesquisa.com.br/2011/05/apresentacao-de-trabalhos-academicos.html> e o arquivo em pdf, ORIENTAÇÃO EM NORMALIZAÇÃO DOCUMENTÁRIA, disponível no AVA.

Esperamos que você tenha utilizado as 45 horas destinadas ao desenvolvimento do trabalho referente ao PIPE 2 e que agora você poste no AVA um material de ótima qualidade.

ATENÇÃO!

Guarde com cuidado todos os resultados dos PIPES, pois, como já explicado no início desta obra, “o resultado das várias Práticas Educativas desenvolvidas ao longo do curso será exposto em dois momentos ao longo do curso: no 4º período, quando será realizado o Seminário 1 do Projeto Integrado de Práticas Educativas; e no 8º período, quando será realizado o Seminário 2 do Projeto Integrado de Práticas Educativas. Dessa forma, todo o trabalho desenvolvido ao longo do curso, como fruto da integração das Práticas Educativas a disciplinas da Formação Específica e da Formação Pedagógica, culminará no Seminário 2.”

