

CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA/ ESCRITA

Girlene Lima Portela*

RESUMO: O presente texto aborda as contribuições da Lingüística textual para o ensino-aprendizagem da leitura/escrita, por meio de uma discussão teórica que dá conta de variados contextos, apontando caminhos para a utilização dos postulados da matéria em questão nas aulas de língua e redação.

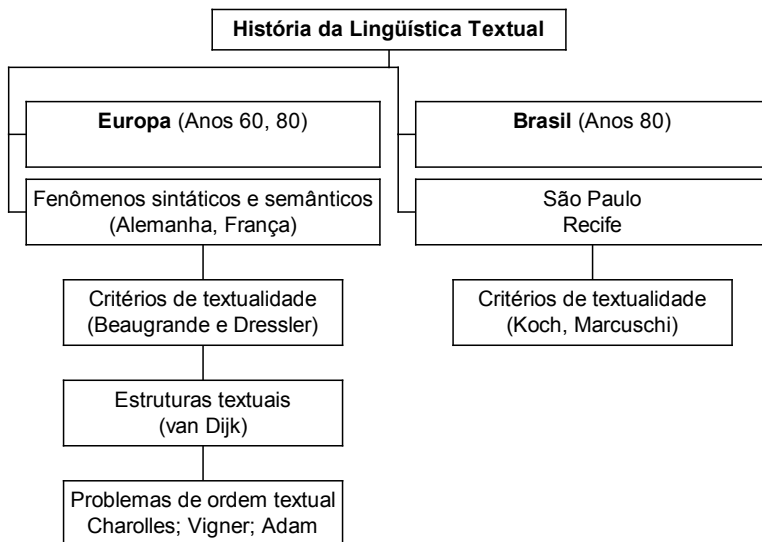
PALAVRAS-CHAVE : Lingüística textual, Ensino-aprendizagem, Escrita.

RÉSUMÉ: Le présent texte traite des contributions de la Linguistique textuelle pour l'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture, au moyen d'une discussion théorique qui rend compte de contextes variés, démontrant des cheminements pour l'utilisation des postulés de la matière en question dans les cours de langue et de rédaction.

MOTS CLÉ: Linguistique textuelle, Enseignement-apprentissage, Écriture.

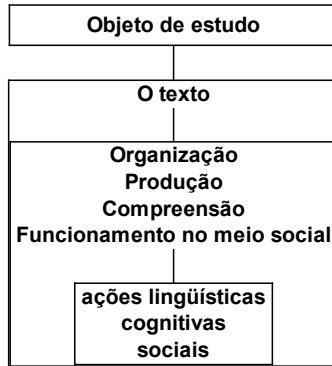
*Universidade Estadual de Feira de Santana

UM BREVÍSSIMO HISTÓRICO



A partir do esquema proposto acima, podemos asseverar que a Lingüística Textual nasceu na Europa, mais especificamente na Alemanha, nos anos 60 e teve por objetivo “descrever os fenômenos sintáticos e semânticos presentes nos enunciados” (KOCH, 1996, p. 11). Na década de 80, ela passou a ser conhecida no Brasil, sobretudo a partir dos trabalhos de KOCH (UNICAMP) e de MARCUSCHI (UFPE).

OBJETO DE ESTUDO DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL



Como podemos observar, no esquema acima, a Linguística textual preocupa-se com o texto e suas ações lingüísticas (conhecimentos gramaticais e enciclopédicos), cognitivas (conhecimentos guardados a curto, médio e longo termo) e sociais (contratos e convenções determinados por uma dada sociedade), as quais estão envolvidas em sua organização (pesquisa de idéias), produção (planejamento), compreensão (análise e síntese) e funcionamento (intenção/aceitação) no meio social.

Considerando-se esses postulados, podemos dizer que as ações lingüísticas, cognitivas e sociais ajudam a explicar o objeto de estudo da LT - o TEXTO - em sua globalidade (produção/compreensão/reprodução), uma vez que tais dimensões nos facultariam das condições necessárias para a compreensão dos processos de escrita, a saber, o planejamento, a revisão e a escrita de um texto, o que facilitaria o desenvolvimento de ilimitadas leituras/escritas/reescritas sobre uma dada temática, enriquecendo assim o nível de produção escolar.

Contudo, a produção de textos escolares foge totalmente a

observância acima proposta. Preocupados com essa desvalorização da complexidade que encerra uma tarefa de leitura/escrita, muitas pesquisas foram desenvolvidas sobre essa temática, a exemplo do projeto “A circulação de textos na escola (...)”, coordenado por Chiappini (1998).

De acordo com alguns pesquisadores do referido projeto, nos cursos de língua portuguesa, pouquíssimos foram os professores que demonstraram preocupação com a leitura e com a escrita de textos ou ainda com a qualidade do material adotado pelas escolas.

Sobre o tipo de ensino de leitura/escrita, concluiu-se que a leitura se faz de forma magistral: o professor escolhe um texto proposto por um livro didático e os alunos, um após outro, decodifica os símbolos de cada parágrafo sem uma discussão ou análise do que se está lendo.

Sobre a escrita, a situação é ainda mais grave, pois os professores não ensinam seus alunos a escreverem nem mesmo sugerem atividades que valorizem a escrita, como veremos mais adiante.

Sobre a utilização do material didático adotado, verificou-se que o tipo de texto que circulava nas escolas pesquisadas se tratava única e exclusivamente de textos didáticos e didatizados e que os livros adotados se constituíam em material auto-suficiente para o estudo da língua, pois eles não incitavam a consulta de outros materiais, como por exemplo, dicionários, gramáticas, antologias, obras integrais, etc.

Considerando-se essa situação problemática de ensino-aprendizagem da leitura/escrita, observemos, a seguir, como os postulados da Linguística textual poderiam contribuir para a mudança de atitudes dos professores de língua e redação e como a observância desses postulados poderia melhorar o nível do ensino-aprendizagem dessas matérias.

O TEXTO E SEUS FATORES DE TEXTUALIDADE

Se considerarmos as palavras de Lispector (s/d), quando ela assevera que “escrever é como construir um galinheiro de ripas no meio de um furacão”, constataremos como é complexa a tarefa de escrita e daríamos mais importância a essa fundamental atividade para o desenvolvimento de escritores mais preparados não só para o mercado de trabalho, mas também para os concursos, que eles farão, na busca de melhores oportunidades. Assim, discutiremos, a seguir, o que vem a ser um texto e como ele se configura num todo coeso, coerente, eficiente e eficaz naquilo a que ele se propõe, seja informar, persuadir, denunciar ou divertir.

O que é um texto ?

Um texto é tudo aquilo que comunica algo, seja ele oral, escrito, visual ou musical. Do ponto de vista oral e escrito, o texto se constrói a partir de mecanismos sintáticos e semânticos, os quais são responsáveis pela produção do sentido.

De acordo com Chareaudeau (1992), o texto pode ser concebido como “[...] a manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica, etc.) de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir de projeto de fala de um dado locutor” (p. 645). (Tradução livre).

Texto e intertexto

Podemos ainda considerar o texto como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas em relação dialógica com outros textos (Fiorin, 1996).

Segundo Barthes (1991), o texto serve a redistribuir a língua. Uma das vias dessa redistribuição é a permuta de textos, seus fragmentos, que existiriam ou existem ao redor do texto fonte, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto, uma vez que outros textos estão presentes nele, em vários níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Entendido como um tecido polifônico que entrecruza fios

dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras, o texto, na concepção bahktiniana, tem, na função intertextual, uma dimensão de primazia em detrimento do textual, pois é através dela que as vozes falam e polemizam, reproduzindo, a partir do texto, o diálogo com outros textos.

Texto e intertextualidade

De acordo com Kristeva (1966), a intertextualidade seria o encontro de duas vozes, ou seja, quando ocorre um diálogo entre os muitos textos de uma (ou várias) cultura(s) que se instala no interior de cada texto e o define ocorre tal fenômeno, que vem a ser um ponto de intersecção de muitos diálogos, cruzamento de vozes oriundas de práticas da linguagem socialmente diversificadas, que têm, no texto, sua realização.

Na perspectiva da Lingüística textual, a intertextualidade sempre foi vista como um dos critérios de textualidade de considerável relevância. Muitos trabalhos já deram conta desse fenômeno como coadjuvante na construção/reconhecimento da tipologia textual e do estabelecimento de novos sentidos. Dentre estes trabalhos, destacam-se aqueles produzidos por Koch (1986, 1991, 1994, 1997) e Portela (1999) os quais procuram estabelecer critérios para uma melhor compreensão desse fenômeno.

Outros fatores convergem para a textura de um texto ou enunciado, a saber, a coesão, a informatividade, a situacionalidade, a aceitabilidade (que está atrelada à intencionalidade) e demais fatores pragmáticos, normalmente centrados nos usuários, os quais serão explicitados a seguir.

Texto e coesão

A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente de um outro, ou seja, quando um elemento pressupõe o outro, no sentido de que ele não pode ser efetivamente decodificado exceto por referir-se ao outro. Quando isso ocorre, a relação de coesão é estabelecida, e os dois elementos, o que

pressupõe e o pressuposto, são pelo menos integrados num texto (HALLIDAY e HASAN, 1979).

De acordo com Costa Val (1995), a coesão seria a manifestação lingüística da coerência, ou seja, ela resulta da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual.

Já segundo Fávero (1996), os fatores de coesão servem a dar conta da estruturação do texto e os fatores de coerência servem ao processamento cognitivo deste.

Texto e coerência

A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações, os quais são preponderantes para o sentido do texto. De acordo com Van Dijk (1973), ela está no nível global do texto e daria conta, de um lado da macroestrutura e, de outro, da microestrutura textual.

A macroestrutura seria a forma lógica subjacente ao texto e que corresponderia a uma representação geral da significação da produção, já a microestrutura se manifesta por meio de relações localizadas de conexão mútua entre os enunciados. Esse microcomponente seqüencial daria conta dos vínculos inter e intrafrasais, manifestos através de fenômenos como a recorrência de morfemas, a pronominalização, o emprego de conjunções e verbos, que representariam, na superfície, as relações semânticas da macroestrutura profunda.

De outro lado, podemos considerar os significados locais de cada enunciado como dependentes do significado global articulados na macroestrutura semântica, uma vez que a representação semântica de um enunciado não seria determinada pelos enunciados precedentes ou subseqüentes e sim pelo princípio global, subjacente, que persiste em todos os enunciados do texto.

No texto “Introdução aos problemas de coerência dos textos”, Charolles (1996) faz um estudo sobre coerência e coesão, sem diferenciá-las, uma vez que para ele a coerência é global. O

que, para alguns, é coesão, para Charolles, trata-se de coerência microestrutural; o que outros chamam de coerência é, para ele, coerência macroestrutural.

Retomando-se os estudos de Beaugrande e Dressler (1981;1983), de Halliday e Hasan (1979) e aqueles de Charolles (1996; 1997) constatar-se-á que o primeiro apresenta os sete princípios da textualidade, o segundo aborda a coesão e o terceiro prioriza a coerência.

No Brasil, encontramos muitos trabalhos sobre os fatores de textualidade, sempre baseados nos pesquisadores ingleses e franceses, a exemplo daqueles desenvolvidos por Koch e colaboradores e por Fiorin que, em um de seus estudos, apresenta cinco níveis de coerência (a narrativa, a argumentativa, a figurativa, a espacial e a do nível de linguagem utilizado), a saber :

a) intratextual, aquela que diz respeito à compatibilidade, à adequação, à não-contradição entre os enunciados do texto;

b) extratextual, aquela que diz respeito à adequação entre o texto e uma “realidade” exterior a ele.

Finalmente, ele aponta seis fatores que contribuem para dar coerência a um enunciado: o contexto, a situação de comunicação, o conhecimento de mundo, as regras do gênero, a conotação e o intertexto. (FIORIN, 1997).

Os fatores pragmáticos da textualidade

Embora a maioria dos autores, aqui apresentados, considerem a intertextualidade um fator de ordem pragmática, preferimos destacá-lo dos demais fatores, pois a nosso ver ele se configura num elemento essencial para a produção, apesar de considerarmos também que os demais fatores são de extrema importância para a construção da textualidade.

Uma vez que os fatores pragmáticos estão diretamente ligados à relação produtor-interlocutor, explicitaremos abaixo, os fatores que dão conta dessa relação dialógica.

Texto e informatividade

A informatividade é avaliada em função das expectativas e dos

conhecimentos dos usuários. Para Beaugrande e Dressler (1981), esse fator de textualidade tem a ver com grau de novidade e de previsibilidade, pois quanto mais previsível, menos informativo será o texto para determinado usuário, porque acrescentará pouco às informações que o receptor já tinha antes de processá-lo.

Os usuários tenderiam a rejeitar tanto os textos que têm, para eles, informatividade alta demais, porque são muito difíceis (ou impossíveis) de serem entendidos quanto aqueles que lhes parecem óbvios, porque pouco acrescentam aos conhecimentos já adquiridos pelo interlocutor do enunciado.

Segundo os autores supracitados, um grau mediano de informatividade seria o mais confortável, porque permitiria ao receptor apoiar-se no conhecido para processar o novo. Por outro lado, para os autores, funcionaria melhor um texto que alternasse zonas de baixa informatividade com zonas de alta informatividade, porque, no processamento desse texto, o receptor teria que agir no sentido de alçar ou rebaixar informações, levando-as ao nível mediano, para integrá-las no sentido que está produzindo para o texto, e esse trabalho o manteria envolvido com o texto, interessado no texto.

Nessa perspectiva, a informatividade não é pensada como característica absoluta nem inerente ao texto em si, mas como um fator a ser considerado em função dos usuários e da situação em que o texto ocorre.

O princípio da informatividade mostra até que ponto uma informação é nova ou não no texto. Tanto o excesso como a escassez de informações novas podem prejudicar o entendimento do texto. Cabe destacar que é nova a informação não recuperável no texto e que constitui um dado a que pode ser recuperada. Facilita a compreensão do texto o conhecimento partilhado, o conhecimento de mundo, com algum grau de similaridade, do remetente e do destinatário.

Texto e situacionalidade

A situacionalidade refere-se a fatores que dão relevância a um texto numa dada situação comunicativa. O texto vincula-se às circunstâncias em que interagimos com ele e sua configuração aponta a utilidade e a pertinência dos nossos objetivos.

Assim, a situacionalidade se configura como um princípio importante para a constituição da textualidade, já que a coesão, a coerência, a informatividade e as atitudes/disposições de produtor e receptor (intencionalidade e aceitabilidade) são funções do modo como os usuários interpretam as relações entre o texto e sua situação de ocorrência: *o sentido e o uso do texto são decididos via situação* (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981, p. 10).

Esse conceito não se resume às circunstâncias empíricas em si, mas de atividade dinâmica, que envolve monitoramento e gerenciamento contínuos da interação comunicativa, por parte do produtor e do receptor, uma vez que as ações discursivas não se prendem só às evidências perceptíveis, mas sobretudo “às perspectivas, crenças, planos e metas dos usuários”,... (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981, p. 179).

Texto e aceitabilidade

A aceitabilidade está relacionada à atitude do receptor frente aos textos, se têm relevância ou utilidade para ele. Tal princípio depende da intencionalidade, relacionada à atitude do autor que busca apresentar um texto coerente e coesivo. O remetente

tenta criar um texto que tenha sentido, e o destinatário o recebe como algo com sentido. Há quem considere que não existe texto incoerente, uma vez que, pelo princípio da cooperação, o receptor esforça-se para dar um sentido ao texto e tenta encontrar coerência nele.

Assim, a aceitabilidade de um texto dependeria menos de sua correção, em termos de correspondência ao “mundo real”, e mais da credibilidade e relevância que lhe são atribuídas numa determinada situação. (Sobre o assunto, consultar KOCH, 1996,1997 e COSTA VAL, 1996).

CONTEXTO TEÓRICO-PRÁTICO : ANÁLISE DE ALGUNS FATORES DE TEXTUALIDADE

De acordo com Hayes et Flower (1980), para escrever/entender um texto é preciso que se tenha uma meta, a qual deve estar intimamente ligada a textualidade, pois os fatores nelas expressos servirão para um planejamento e uma execução que leve a um bom resultado.

Nessa perspectiva, o escritor precisa se ater aos princípios e ainda se antecipar ao seu leitor na formulação de eventuais dúvidas, revisando seu texto para eventuais correções, pois ler/escrever um texto pode ser comparado a uma resolução de problemas, uma vez que se deve planejar o modo pelo qual o texto escrito será lido.

Sobre as condições de produção de um texto, Geraldi (1997) diz que, seja qual for a modalidade, o aluno precisa ter o que dizer e ter uma razão para dizer. Assim, o interlocutor e as estratégias do que será dito devem estar bem definidas.

O sentido de um texto está na observância dos seus fatores de textualidade, como pudemos constatar no contexto anterior. Observados tais fatores, teríamos condições de fazer ilimitadas leituras/escritas/reescritas sobre um tema, o que enriqueceria o

Relação com a escrita	Péssima	Regular	Boa	Ótima
Nº de Alunos	14	32	15	11

Contudo, a produção de livros escolares foge totalmente a observância acima proposta. Na maioria dos cursos de língua portuguesa, pouquíssimos são os professores que demonstram

preocupação com a leitura ou com a escrita ou ainda com a qualidade do material adotado pelas escolas.

Uma pesquisa feita por Garcez (1998), em Brasília, demonstra que a relação dos 72 alunos pesquisados com a escrita pode ser assim descrita:

Segundo Garcez (*op. cit.*), esses dados revelam que um dos obstáculos que serve a bloquear a competência escrita dos alunos é a falta de experiência, pois, na grande maioria dos casos, os alunos

<p><i>E não havia nada. Nem gente nem plantas. Céu e terra então confuso (...) mas o espírito de Deus (...) moveu sobre as águas (...) e assim que passou a haver tudo que não havia. Tempo, pedras, peixe, dia (...)</i></p> <p><i>(Gênesis, in: Deus Escrito, 1967 Phonogram).</i></p>	<p><i>No princípio Deus criou os céus e a Terra. A Terra estava desordenada e vazia (...). E o Espírito de Deus pairava sobre as águas (...)</i></p> <p><i>E assim se fez. Deus contemplou toda a sua obra e viu que tudo era muito bom.</i></p> <p><i>(Gênesis, In: Bíblia Sagrada, 72ª ed. São Paulo: Ave Maria).</i></p>
--	---

da informatividade e da intertextualidade, o texto bíblico de mesmo nome, para estabelecer um diálogo entre os textos e seus interlocutores.

Vemos, nesse fragmento, alguns argumentos (*em itálico*) que se fundam na intencionalidade (refletir sobre o texto bíblico). Nesse intuito, o autor generaliza um caso particular (a criação do Universo) para estabelecer uma relação entre a reflexão (intenção) e a estrutura do real socialmente construído (aceitação): (a fé nos postulados bíblicos).

Observemos também o papel da coerência, que nesse caso seria

uma coerência em nível discursivo. Através do uso das palavras *parafuso* e *confuso* e da expressão *espírito de tudo*, o autor parodia o texto original.

Lembremos também o papel da informatividade. Um leitor que desconheça o papel da paródia na produção textual dirá que esse é um texto incoerente, pois tais escolhas estão destoantes do contexto religioso do texto bíblico.

Assim, podemos concluir que, como defende Beaugrande e Dressler (1981), a coerência está centrada no leitor, e também, nesse caso, no ouvinte da canção, pois serão eles a estabelecer o grau de coerência do texto.

Sobre a coesão, Veloso utiliza *os conectivos aditivos e* (para concluir seus argumentos) e *nem* (para dar idéia de falta, de ausência), *o conectivo adversativo mas* (significando que, apesar do caos (céu então confuso), o espírito de tudo (ou Deus) consegue colocar ordem).

Encontramos ainda *a elipse* (\emptyset céu era então confuso), *os pronomes indefinidos tudo e nada*, indicando caos e ordem, etc., entre outros recursos que poderão ser encontrados numa análise mais

1	Minha terra em palmeiras, onde nasce o sabiá.	
6	As aves que aqui gozavam, não gozavam como lá (...)	
0		(Texto 1, Gonçalves Dias)
2	Um sabiá no palmeira, hoje.	
6		(Texto 3, Carlos Drummond de Andrade)
1	Minha terra em montanhas de Califórnia,	
0	onde cantam garçons de Veneza (...)	
1		(Texto 3, Milton Mendes)

CONCLUSÃO

Como pudemos perceber, a observância dos fatores de textualidade, propostos pelos analistas textuais, assim como os fatores cognitivos, propostos pela Didática da escrita, poderiam contribuir grandemente para a melhoria da qualidade das aulas de escrita, através de métodos mais sistemáticos de análise de textos e de estratégias que valorizassem a tessitura textual.

REFERÊNCIAS

CHIAPPINI, L. et al. *A circulação de textos na escola: Um projeto de formação-pesquisa*. v. 1, 2, 3. São Paulo: Cortez, 1998.

FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. Análise de textos de 2º grau e vestibular. Como aproveitar a leitura e a produção de texto literário. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. e SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: Leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Para entender o texto. Leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1992.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: Geraldi (Dir.) **O texto na sala de aula**. São Paulo : Ática, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. **Cohesion in spoken and written English**. London: Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. O desenvolvimento da Lingüística textual no Brasil. In: **D.E.L.T.A.**, v. 15, n.º especial, p. 165-180, 1999.

_____. Text Linguistics. In: **Revista Virtual de Estudos da**