

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JUSSARA MARIA JURACH

O DOMÍNIO DOS ACADÊMICOS DE LETRAS SOBRE A ANÁLISE
LINGUÍSTICA EM GÊNEROS TEXTUAIS

CURITIBA, 2015

JUSSARA MARIA JURACH

O DOMÍNIO DOS ACADÊMICOS DE LETRAS SOBRE A ANÁLISE
LINGUÍSTICA EM GÊNEROS TEXTUAIS

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagens e práticas sociais.

Orientadora: Professora Doutora
Teresa Cristina Wachowicz.

CURITIBA, 2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Jurach, Jussara Maria
O domínio dos acadêmicos de letras sobre a análise linguística
em gêneros textuais / Jussara Maria Jurach – Curitiba, 2015.
247 f.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Wachowicz
Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

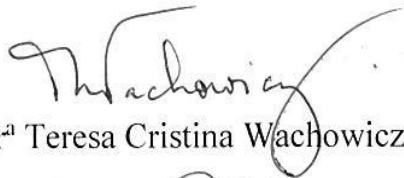
1. Análise linguística (Linguística). 2. Língua portuguesa -
Cognição. 3. Língua portuguesa - Textos - Linguagem. I.Título.

CDD 410



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septingentésima décima nona, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de doutora a que se submeteu a doutoranda **JUSSARA MARIA JURACH**. No dia dezesseis de dezembro de dois mil e quinze, às dezesseis horas e trinta minutos, na sala 1013, 10.º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelas seguintes Professoras Doutoras: Teresa Cristina Wachowicz, Presidente, Monica Magalhães Cavalcante, Iara Bemquerer Costa, Luciana Pereira da Silva, Lígia Negri designadas pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada “**O DOMÍNIO DOS ACADÊMICOS DE LETRAS SOBRE A ANÁLISE LINGUÍSTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS DIVERSOS**”, apresentada por **JUSSARA MARIA JURACH**. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada uma das examinadoras para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Teresa Cristina Wachowicz retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da tese deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia dezesseis de dezembro de dois mil e quinze.



Dr^a Teresa Cristina Wachowicz



Dr^a. Iara Bemquerer Costa



Dr^a Monica Magalhães Cavalcante



Dr^a. Luciana Pereira da Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e ao meu namorado pelo incentivo incondicional e pelo apoio em todos os momentos.

Agradeço à minha orientadora, professora Teresa Cristina Wachowicz, pelo suporte fundamental que ofereceu para a realização deste trabalho, além de ser motivo de inspiração por sua disposição, seu conhecimento e por seu jeito amigo e dedicado.

Agradeço carinhosamente às professoras Lígia Negri e Iara Bemquerer Costa pela contribuição inestimável em vários momentos da minha formação na pós-graduação. Em especial, obrigada por suas valiosas considerações na banca de qualificação.

Agradeço às professoras que aceitaram compor a banca examinadora da tese, participando desta etapa importante da minha formação acadêmica.

Agradeço aos meus amigos, em especial ao Evandro de Melo Catelão, à Daniela Zimmermann Machado e à Tatiane Valéria de Carvalho, pelo companheirismo, pelos momentos de descontração e pela troca de ideias.

Agradeço aos professores e aos acadêmicos das universidades em que fiz a coleta de dados para esta tese pela disponibilidade em contribuir com o processo de realização da pesquisa.

Agradeço também à CAPES/REUNI pelo auxílio financeiro.

RESUMO

A análise linguística depende da autonomia do analista para levantar hipóteses sobre a linguagem e relacioná-las com conhecimentos especializados sobre a língua. Essa atividade perpassa um conjunto de categorizações sobre o nível gramatical e o textual-discursivo, pois envolve as práticas sociais com a linguagem, o que remete aos gêneros textuais. Por essa caracterização, a concepção de análise linguística está relacionada aos desenvolvimentos dos estudos textuais e é um dos temas enfatizados nas propostas de ensino de Língua Portuguesa. Pensando nessas relações, neste trabalho buscamos fazer um diagnóstico a respeito do domínio dos acadêmicos de Letras sobre a análise linguística de gêneros textuais. Para verificar as diferenças desse domínio no início e no fim da graduação, aplicamos um questionário, com dez perguntas discursivas, solicitando a análise linguística de gêneros textuais diversos, aos acadêmicos do período inicial e final da graduação em Letras de cinco universidades públicas localizadas no Paraná. Para a elaboração das questões e a definição dos critérios de análise das respostas, partimos da noção de sequência textual, conforme Adam (2001 e 2011). Esse autor evidencia a organização hierárquica dos textos e a existência de cinco protótipos sequenciais de base (descritivo, narrativo, explicativo, argumentativo e dialogal), os quais apresentam regularidades estruturais e são constituídos pela atividade cognitiva espontânea dos sujeitos ao fazer categorizações sobre a linguagem. Isso nos levou a buscar as definições da Semântica Cognitiva sobre os sistemas cognitivos estruturadores da linguagem, de acordo com a abordagem de Talmy (2001). Ao associar a atuação desses sistemas às marcas linguísticas constitutivas dos protótipos sequenciais, pudemos oferecer pontos de partida para a análise linguística de textos de gêneros diversos. Com base nesses pontos, ao analisar as respostas dos alunos, percebemos a atuação desses processos cognitivos estruturadores da linguagem em ambos os períodos de graduação pesquisados. No entanto, o domínio da análise linguística, de modo geral, considerando a exploração de conhecimentos especializados, não foi satisfatório, embora os acadêmicos do período final tenham demonstrado maior precisão que os do período inicial no uso da metalinguagem e na identificação das marcas linguísticas e das relações textual-discursivas.

Palavras-chave: análise linguística; sequências textuais; gêneros textuais; sistemas cognitivos.

ABSTRACT

The linguistic analysis depends on the analyst autonomy to raise hypotheses on language in use and relate them to systematized knowledges about the language. This activity runs through a set of categorizations about the grammatical level and the discursive-textual, because it involves the social practices with language, which refers to the textual genres. By this characterization, the conception of linguistic analysis is related to the developments of textual studies and it is one of the themes emphasized in the teaching proposals of Portuguese Language. Considering these relationships, in this dissertation we aimed to make a diagnosis concerning the mastery of the scholars of Letters on the linguistic analysis of textual genres. To check the differences of this understanding at the beginning and at the end of the undergraduate course we applied a questionnaire, consisted of ten essay questions, requesting the linguistic analysis of various textual genres to the undergraduate scholars of the initial and final period of the undergraduate program in Letters from five public universities of Paraná. For the questions formulation and definition of the analysis criteria of the responses, we started from the notion of textual sequence as stated by Adam (2001 and 2011). This author emphasizes the hierarchical organization of the texts and the existence of five basic sequential prototypes (descriptive, narrative, explanatory, argumentative and dialogical), which present structural regularities and are composed by spontaneous cognitive activity of the subjects when creating categorizations about language. This led us to seek the definitions of Cognitive Semantic on the structuring cognitive systems of language, according to Talmy's approach (2001). By associating the performance of these systems to the linguistics constitutive traits of the sequential prototypes, we could offer starting points for the linguistic analysis of texts of various genres. Based on these points, after analyzing the students' responses, we noticed the performance of these structuring cognitive processes of language in both undergraduate periods that were researched. However, the understanding of linguistic analysis, in general, considering the exploitation of expertise knowledges, was not satisfactory, although the scholars of the final period have demonstrated greater accuracy than the ones from the initial period in the use of meta-language and identifying linguistics traits and discursive-textual relationships.

Keywords: linguistic analysis; textual sequences; textual genres; cognitive systems.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Os níveis ou planos da análise linguística e da textual.....	45
FIGURA 2: Eixos de percepção do tempo e do espaço.....	62
FIGURA 3: Representação dos eixos de percepção do tempo e do espaço.....	63
FIGURA 4: Estrutura da cadeia causal.....	64
FIGURA 5: A direção no sistema de perspectiva.....	65
FIGURA 6: As operações descritivas.....	70
FIGURA 7: Esquema das sequências narrativas.....	75
FIGURA 8: A cadeia causal no conto “A pensar morreu um burro”.....	83
FIGURA 9: Esquema de base das sequências explicativas.....	85
FIGURA 10: Esquema da sequência argumentativa.....	93
FIGURA 11: Esquematização da sequência argumentativa em um artigo de opinião.....	98
FIGURA 12: Esquema das sequências dialogais.....	103
FIGURA 13: Etapas dos procedimentos de pesquisa desta tese.....	111
FIGURA 14: A cadeia causal no conto “A princesa e a rã”.....	138
FIGURA 15: As macroproposições argumentativas no texto “É hora de fazer o ‘Terremoto Zero’”.....	152
FIGURA 16: Estrutura da cadeia causal na fábula “A formiga e a cigarra”.....	193

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Modelo estrutural das tabelas para visualização dos dados coletados.....	125
TABELA 2 – Resultados das respostas dos acadêmicos à questão 2.....	130
TABELA 3 – Critérios relacionados à cadeia causal na sequência narrativa do texto 5.....	139
TABELA 4 – Fatores interdiscursivos apontados na análise da sequência narrativa do texto 5.....	143
TABELA 5 – Resultados referentes à presença de um narrador e ao uso do discurso direto na sequência narrativa.....	144
TABELA 6 – Critérios morfossintáticos na sequência explicativa do texto 6.....	147
TABELA 7 – Relação causal na sequência explicativa do texto 6.....	148
TABELA 8 – Resultados da análise da sequência argumentativa no texto 7.....	155
TABELA 9 – Critérios interpretativos referentes à sequência dialogal no texto 9....	162
TABELA 10 – Critérios morfossintáticos de análise da sequência dialogal no texto 9.....	163
TABELA 11 – Critérios textual-discursivos para análise da sequência dialogal do texto 9.....	166
TABELA 12 – As relações de verdade do conectivo de exclusão “ou”.....	171
TABELA 13 – Resultados das respostas sobre os critérios morfossintáticos e textual-discursivos na questão 1.....	172
TABELA 14 – Resultados dos critérios interpretativos na questão 1.....	177
TABELA 15 – Resultados das respostas referentes ao texto “De pés descalços”..	184
TABELA 16 – Resultados referentes aos traços opinativos na fábula.....	193
TABELA 17 – Resultados sobre os critérios referentes à narrativa na fábula.....	197
TABELA 18 - A denominação do gênero do texto “Tempero a mais”.....	204
TABELA 19 – Resultados sobre a identificação dos segmentos textuais no texto “Tempero a mais”.....	206
TABELA 20 – Marcas linguísticas destacadas nos segmentos do texto “Tempero a mais”.....	208
TABELA 21 – Resultados referentes às relações linguísticas e situacionais no texto 10.....	212

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A ANÁLISE LINGUÍSTICA E OS ESTUDOS TEXTUAIS.....	15
1.1 A ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	19
1.2 A LT COMO DISPOSITIVO TEÓRICO E ANALÍTICO E O ENSINO.....	28
1.3. AS CONFIGURAÇÕES DA ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSO (ATD).....	41
1.3.1 As sequências textuais como construtos esquemáticos e cognitivos.....	50
1.3.2 As noções bakhtinianas sobre gêneros textuais nas definições de Adam.....	52
1.3.3 Termos hierárquicos da constituição sequencial.....	55
2 AS CINCO SEQUÊNCIAS TEXTUAIS NA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS COGNITIVOS ESTRUTURADORES DA LINGUAGEM.....	60
2.1 MOTIVAÇÕES DO CAPÍTULO.....	60
2.2 NOÇÕES DA SEMÂNTICA COGNITIVA.....	61
2.3 AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E OS PROCESSOS COGNITIVOS.....	66
2.3.1 A sequência descritiva.....	66
2.3.1.1 As operações descritivas e o sistema cognitivo configuracional.....	68
2.3.1.2 Pontos de partida para a análise linguística das sequências descritivas.....	74
2.3.2 A sequência narrativa.....	74
2.3.2.1 Os estratos cognitivos na estruturação narrativa.....	76
2.3.2.2 Pontos de partida para a análise linguística nas sequências narrativas.....	84
2.3.3 A sequência explicativa.....	85
2.3.3.1 A explicação e o sistema cognitivo de distribuição de atenção.....	86
2.3.3.2 Pontos de partida para a análise linguística de sequências explicativas.....	92
2.3.4 A sequência argumentativa.....	92
2.3.4.1 As sequências argumentativas e a inter-relação de sistemas cognitivos.....	95
2.3.4.2 Pontos de partida para a análise linguística das sequências argumentativas.....	100
2.3.5 A sequência dialogal.....	100
2.3.5.1 As sequências dialogais e o processamento poligerenciado.....	104
2.3.5.2 Pontos de partida para a análise linguística nas sequências dialogais.....	108
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO.....	109

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	110
3.1 AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	111
3.2 A ESCOLHA DOS GRUPOS A SEREM PESQUISADOS.....	112
3.3 AS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS.....	113
3.4 A ELABORAÇÃO DAS QUESTÕES.....	116
3.5 A COLETA DE DADOS.....	119
3.6 A DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS.....	122
3.7 A ELABORAÇÃO DAS TABELAS.....	125
4 A ANÁLISE LINGÜÍSTICA DE TEXTOS COM DOMINÂNCIA DE SEQUÊNCIAS PROTOTÍPICAS.....	127
4.1 A SEQUÊNCIA DESCRITIVA NO POEMA “HORROR”.....	128
4.2 A SEQUÊNCIA NARRATIVA NO CONTO “A PRINCESA E A RÃ”.....	136
4.3 A SEQUÊNCIA EXPLICATIVA NO TEXTO “O DE CIMA SOBE”.....	144
4.4 A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA NO TEXTO “É HORA DE FAZER O ‘TERREMOTO ZERO’”.....	150
4.5 A SEQUÊNCIA DIALOGAL EM UMA CONVERSA TELEFÔNICA.....	159
5 AS MARCAS LINGÜÍSTICAS DAS DIFERENTES SEQUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	168
5.1 O VIÉS ARGUMENTATIVO NO GÊNERO TEXTUAL “PIADA”.....	169
5.2 NARRAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO EM UMA NOTA DE UTILIDADE PÚBLICA.....	181
5.3 NARRAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NA FÁBULA “A FORMIGA E A CIGARRA”.....	189
5.4 A HETEROGENEIDADE SEQUENCIAL NA RESENHA “TEMPERO A MAIS”.....	201
5.5 AS ESTRUTURAS SEQUENCIAIS DO GÊNERO “BATE-PAPO VIRTUAL”.....	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS.....	221
ANEXOS.....	226

INTRODUÇÃO

O tema desta tese, o domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística em gêneros textuais diversos, foi motivado por observações que fiz, durante minha prática docente, a respeito da dificuldade dos alunos da graduação em Letras ao realizar atividades de análise linguística. Essas observações geraram inquietações e questionamentos, que justificaram e guiaram a realização deste trabalho. A partir disso, esta tese constitui-se de dois eixos. Primeiramente, desenvolvemos uma discussão teórica a respeito das sequências textuais, como definidas por Adam (2001 e 2011), e da atuação de sistemas cognitivos estruturadores da linguagem, de forma a apontar regularidades linguísticas presentes nos protótipos sequenciais, as quais podem auxiliar na prática de análise linguística de gêneros textuais. A seguir, verificamos o domínio dos acadêmicos sobre as práticas de análise linguística em gêneros textuais, considerando as correlações entre as análises realizadas pelos acadêmicos e as regularidades percebidas pela relação entre os protótipos sequenciais e os sistemas cognitivos.

Antes de detalharmos o percurso do trabalho, cabe especificar a concepção que adotamos a respeito da análise linguística. Caracterizamos a análise linguística como uma prática de reflexão sobre a linguagem nos textos, o que compreende a valorização da autonomia do analista para o levantamento de hipóteses sobre a linguagem e para o estabelecimento de relações entre essas hipóteses e conhecimentos especializados sobre a língua, como os que tendem a fazer parte da graduação em Letras.

Essa concepção acompanha os desenvolvimentos das teorias linguísticas, dentre elas, dos estudos textuais, que levaram à relação entre a análise linguística e os gêneros textuais. Tais discussões teóricas estão presentes nos cursos de graduação em Letras há alguns anos, alertando para a necessidade de um ensino voltado para a reflexão sobre elementos gramaticais nos textos e não para uma abordagem normativa. Nesse contexto, questionamos o motivo de ainda haver tantas dificuldades quanto à realização da análise linguística, mesmo entre os acadêmicos que estão tendo contato com essas teorias.

Ao seguirmos com nossas indagações, remetemos ao fato de que as propostas dos documentos oficiais que oferecem orientações para o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados

há cerca de vinte anos, incentivaram ainda mais as discussões, inclusive no meio acadêmico, a respeito da relação entre a análise linguística e os gêneros textuais. No entanto, no meio escolar, muitas práticas de ensino não acompanham essas propostas. Devido a isso, podemos nos questionar se as dificuldades de realização das práticas de análise linguística são influenciadas apenas pela tradição normativa no meio escolar ou também pela falta de domínio dos professores sobre elas, mesmo os recém-formados. Essa indagação nos permite chegar, especificamente, à nossa questão principal de pesquisa: em que pontos os acadêmicos que têm contato com um conjunto de conhecimentos especializados envolvidos na análise linguística apresentam maior domínio dessa prática que aqueles que estão iniciando a graduação? Isso acompanha outras perguntas: como os estudos textuais, sobretudo da Linguística Textual (LT), têm contribuído para o desenvolvimento das teorias e aplicações que envolvem a análise linguística? Que níveis de relações são explorados entre as regularidades linguísticas, como as marcas linguísticas prototípicas das diferentes sequências textuais, e a relativa estabilidade dos gêneros textuais?

Com esses questionamentos iniciais, este estudo foi projetado para realizar um diagnóstico a respeito das diferenças de domínio sobre a análise linguística em gêneros textuais diversos entre os acadêmicos do período inicial e final do curso de graduação em Letras e verificar se percebemos avanços nesse domínio, após os acadêmicos terem contato com um conjunto de conhecimentos especializados sobre a língua, a linguagem e os textos, durante a graduação.

Para tal diagnóstico, aplicamos um questionário aos acadêmicos do primeiro e do último ano de cursos de graduação em Letras de cinco universidades públicas situadas no estado do Paraná, com questões voltadas para a realização da análise linguística em dez gêneros textuais diferentes. Para a elaboração das questões, utilizamos as propostas de Adam (2001 e 2011), a respeito da organização hierárquica dos textos, sobretudo, devido à noção de sequência textual.

Essa escolha teórica foi motivada pelo fato de que Adam (2011), ao propor a Análise Textual do Discurso (ATD), abrange um conjunto de noções desenvolvidas no percurso da LT, que envolvem texto e discurso, apesar de estabelecer relações bastante particulares entre os planos textual e discursivo. Nessa relação, o autor deixa claro seu enfoque no plano textual, no interior do qual distingue níveis hierárquicos de organização textual, entre eles o das sequências textuais,

concebidas como construtos esquemáticos constituídos espontaneamente pela atividade cognitiva dos indivíduos, na sua vivência social com os gêneros textuais. Dessa forma, Adam (2001 e 2011) define cinco protótipos sequenciais de base, descritivo, narrativo, explicativo, argumentativo e dialogal, e elabora esquematizações sobre a estrutura desses protótipos, as quais compreendem conjuntos de proposições, as macroproposições. Nessas definições, o autor refere-se à presença de marcas linguísticas que funcionam no reconhecimento e na articulação dos protótipos de base, o que evidencia que a noção de sequência textual constitui um nível hierárquico intermediário, entre as estruturas morfossintáticas e os gêneros discursivos.

Isso nos fez considerar as sequências como um ponto de partida interessante para tratar da análise linguística dos textos, pois abrange relações entre o nível gramatical, o textual e o discursivo. O fato é que, embora os sujeitos desenvolvam categorizações espontâneas sobre os textos, para a realização da análise linguística, que envolve precisão no reconhecimento das marcas linguísticas, são necessárias categorias referentes a conhecimentos especializados. Nesse sentido, acreditamos que as dificuldades dos acadêmicos do período final da graduação em Letras para a realização da análise linguística são provocadas, dentre outros fatores, pelas dificuldades em levantar hipóteses sobre o papel das marcas linguísticas nos textos e associá-las aos conhecimentos especializados com os quais tiveram contato durante sua trajetória escolar e na graduação em Letras.

A fim de encontrar explicações para as marcas linguísticas nos protótipos sequenciais definidos por Adam, buscamos a abordagem da Semântica Cognitiva, sobre os sistemas estruturadores da linguagem, com base em Talmy (2001). Ao relacionarmos os principais sistemas identificados por este autor aos protótipos sequenciais esquematizados por Adam (2001 e 2011), pudemos evidenciar regularidades nas marcas linguísticas que estruturam as sequências, que propomos funcionarem como “pontos de partida” para a análise linguística, neste trabalho. Contudo, é preciso deixar claro que não queremos afirmar que o processo de busca de marcas linguísticas seja o passo inicial de contato com os textos. Os “pontos de partida” são apontados como facilitadores do processo de análise linguística dos textos na etapa de observação dos recursos linguísticos na relação com os fatores textuais e discursivos. As regularidades linguísticas encontradas nos protótipos sequenciais apontam para a consideração de que as categorizações feitas

espontaneamente sobre a linguagem, as quais constituem os protótipos sequenciais, e estão relacionadas à atuação de determinados sistemas cognitivos, o que nos leva a outra hipótese nesta pesquisa: os processos cognitivos que estruturam a linguagem e atuam nas sequências tendem a aparecer nas respostas de acadêmicos de ambos os períodos, mesmo que estes não explorem a metalinguagem e as categorizações provenientes de conhecimentos especializados para a realização da análise linguística.

Assim, todos têm condições de levantar hipóteses sobre a linguagem e, nesse sentido, neste trabalho, as marcas que definimos como “pontos de partida” para a análise linguística, não substituem o processo de levantamento de hipóteses, pelo analista, sobre o texto e a linguagem, mas podem funcionar como formas de incentivar e facilitar a relação com os conhecimentos especializados sobre a língua para a realização da análise linguística dos textos. Os “pontos de partida” funcionam como auxílio para a compreensão da relação entre os segmentos textuais e o gênero textual e foram considerados entre os critérios de análise das respostas dos acadêmicos ao questionário.

Sempre tendo em vista as relações entre a análise linguística e os estudos textuais e o domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística, no primeiro capítulo desta tese, tratamos das concepções de análise linguística e das suas relações com os desenvolvimentos da Linguística Textual. Primeiramente, apresentamos o percurso de constituição do conceito de análise linguística e a forma como esse acompanhou as mudanças nas concepções de texto, chegando às propostas de ensino de análise linguística em relação aos gêneros textuais. A seguir, apresentamos a nossa opção teórica para tratar dos diferentes níveis hierárquicos constitutivos dos textos, a análise textual do discurso, conforme Adam (2011), principalmente a partir da noção de sequências textuais.

No segundo capítulo, abordamos detalhadamente cada uma das cinco sequências, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e dialogal, segundo Adam (2001 e 2011) e, visando a aprofundar as discussões sobre o caráter cognitivo constitutivo dessas sequências, não explorado detalhadamente por Adam, buscamos as considerações de Talmy (2001) a respeito da estruturação da linguagem, em uma abordagem da Semântica Cognitiva. Desse modo, nesse capítulo oferecemos pontos de partida para análise linguística dos gêneros textuais

a partir das diferentes sequências, pela sua constituição linguística como atividade cognitiva, textual e discursiva.

No terceiro capítulo, referente aos procedimentos metodológicos, apresentamos detalhadamente as questões de pesquisa que definimos para o trabalho. Também explicamos o processo de elaboração do questionário para coleta de dados e explicitamos os critérios que utilizamos para fazer os agrupamentos das respostas dos acadêmicos ao questionário, agrupamentos esses divididos entre critérios “morfossintáticos”, “textual-discursivos” e “interpretativos”. O último foi pensado após entrarmos em contato com as respostas dos acadêmicos e percebermos que muitos não apontaram para marcas linguísticas constitutivas dos textos e nem para elementos textual-discursivos específicos, apenas elaboraram respostas representativas de sua atividade de leitura e de interpretação. Para tratar desses dados apresentamos, brevemente, nesse capítulo, as propostas de Jouve (2002), a respeito das dimensões de leitura.

Ainda no Capítulo 3, apresentamos os agrupamentos das questões elaboradas para a coleta de dados. Destacamos que a elaboração esteve voltada para dois eixos principais de investigação do domínio da análise linguística: cinco questões com enfoque para as marcas linguísticas de textos que apresentam, de forma predominante, as cinco sequências textuais prototípicas, como definidas por Adam (2001 e 2011), e cinco voltadas para a relação entre as sequências e as configurações dos gêneros textuais.

O quarto capítulo é constituído pelas análises das respostas dos acadêmicos às questões do primeiro agrupamento, essas referentes às marcas linguísticas dos textos constituídos por uma sequência prototípica.

O quinto capítulo tem como enfoque as observações feitas sobre o domínio da análise linguística a partir das respostas às questões que envolvem as relações entre as sequências e os gêneros textuais.

Nas considerações finais, retomamos nossas questões de pesquisa, respondendo-as. Acreditamos que pudemos evidenciar traços referentes ao domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística de gêneros textuais diversos. Ao associar a organização hierárquica constitutiva dos textos aos processos cognitivos envolvidos na estruturação da linguagem, apontamos para uma forma de percepção das regularidades textuais que pode contribuir para a melhoria das práticas de análise linguística.

1 A ANÁLISE LINGUÍSTICA E OS ESTUDOS TEXTUAIS

Acreditamos que as dificuldades de realização da análise linguística pelos estudantes em grande parte são provocadas por incompreensões sobre as categorizações gramaticais e sua relação com a estruturação dos textos. Muitas dessas incompreensões provêm de uma concepção normativa de gramática que perpassa o ensino de Língua Portuguesa, em atividades que não incitam à reflexão sobre a linguagem e que desconsideram os conhecimentos dos alunos enquanto usuários da linguagem. Nessa perspectiva, as categorias gramaticais são tratadas como normas preestabelecidas e isoladas dos textos como práticas sociais. Diferentemente dessa abordagem, a realização da análise linguística perpassa um processo de questionamento sobre a atuação de regularidades linguísticas e de compreensão das categorizações gramaticais e dos textos, o que envolve o levantamento de hipóteses, a reflexão e a exploração de conhecimentos especializados sobre a língua.

Um contraponto à abordagem prescritiva das categorias gramaticais pode ser feito em uma perspectiva que alia as práticas culturais, a mente e a linguagem, o que também permite associar as categorias gramaticais e as textuais. Com base nas reflexões de base cognitivista de T. A. van Dijk, Adam (2001, p. 6) afirma que “a categorização dos textos faz parte das atividades cognitivas espontâneas dos sujeitos”. Além disso, remete às afirmações de Kleiber (1990) sobre a mente e as categorizações: “Categorizações e categorias são os elementos fundamentais, a maior parte do tempo, inconscientes, de nossa organização da experiência.” (KLEIBER, 1990 apud ADAM, 2001, p. 6). Para Adam (2001), por meio da vivência cultural, os sujeitos desenvolvem julgamentos espontâneos sobre os textos e constituem esquemas textuais mais ou menos prototípicos, que correspondem a cinco sequências textuais: descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal. Para o autor, esses protótipos funcionam como bases de constituição e de reconhecimento dos textos:

Sem a existência de tais categorias, nossa apreensão dos enunciados produzidos seria provavelmente impossível: nós seríamos submergidos pela diversidade absoluta, por uma impressão caótica, que as regularidades sintáticas certamente não compensariam. (ADAM, 2001, p. 6-7, tradução nossa).

Dessa forma, Adam (2001) aponta para a atividade cognitiva envolvida nesse processo de elaboração de esquemas prototípicos e associa as categorias textuais às regularidades sintáticas, de forma complementar. Para o autor, cada sequência apresenta características linguísticas que conferem um “ar familiar”, permitindo o seu reconhecimento:

Todas as sequências são, a sua maneira, ‘originais’. Mas cada sequência reconhecida como descritiva, por exemplo, compartilha com as outras certo número de características linguísticas de um conjunto, um *ar familiar* que incita o interpretante a identificá-las como sequências descritivas mais ou menos típicas, mais ou menos canônicas. Isso acontece exatamente da mesma maneira para uma sequência narrativa, explicativa ou argumentativa. (ADAM, 2001, p. 28, tradução nossa).

Apesar de atribuir a constituição das sequências à atividade cognitiva espontânea de categorização dos textos e mencionar a relação entre as sequências e as estruturas linguísticas, Adam (2001 e 2011) não explora detalhadamente os processos cognitivos que sustentam essas categorizações.

Devido ao nosso interesse na análise linguística de textos diversos, constituídos pela relação entre as sequências e os gêneros textuais, buscamos explorar os sistemas cognitivos de estruturação da linguagem e relacioná-los aos esquemas textuais de base identificados por Adam, a fim de identificar um conjunto de pistas que levam a uma compreensão mais detalhada das marcas linguísticas que conferem um “ar familiar” às sequências textuais. Acreditamos que a identificação de um conjunto de regularidades linguísticas associadas ao processamento cognitivo envolvido nas sequências pode funcionar como ponto de partida para a análise linguística dos textos. Para tanto, adotamos a abordagem da Semântica Cognitiva com base em Talmy (2001), nos dois volumes de *Toward a cognitive semantics*, a respeito das representações cognitivas de estruturação da linguagem.

Para Talmy (2001), no interior da Linguística Cognitiva, o termo “Semântica Cognitiva” evidencia justamente uma abordagem conceitual da estruturação da linguagem, em que os conceitos são experimentados pela mente, a partir de sistemas de percepção em interação. Este autor destaca a atuação do sistema de percepção visual na constituição das representações cognitivas, relacionado a

outras estruturas paralelas, e parte de categorias conceituais básicas, como: tempo e espaço, força e causa, entidades e processos e movimento e localização.

Essas categorias são constitutivas da organização estrutural das sentenças e se expressam nos subsistemas da linguagem. Segundo Talmy (2001), a linguagem tem dois subsistemas, o gramatical e o lexical, cada um com diferentes funções semânticas e que, em uma sentença, são responsáveis por especificações distintas na representação cognitiva. Enquanto os elementos lexicais contribuem primordialmente para o conteúdo, os elementos gramaticais determinam a estrutura de uma representação cognitiva e, dessa forma, o conjunto de especificações gramaticais constitui o sistema conceitual fundamental de estruturação da linguagem. De modo figurativo, o autor afirma que as especificações gramaticais funcionam como um “esqueleto” para o material conceitual.

Nesse enfoque, o autor privilegia justamente o subsistema gramatical e chama seu estudo de semântica da gramática ou das classes fechadas, deixando em segundo plano o subsistema lexical, referente às classes abertas, por corresponder ao conteúdo, que não apresenta uma estrutura relativamente fixa como a gramatical. “Uma classe é considerada fechada se esta é relativamente pequena e com membros fixos.” (Talmy, 2001, p. 22, tradução nossa). As classes abertas ou lexicais constituem as raízes dos nomes, dos verbos e dos adjetivos. Já as fechadas ou gramaticais remetem às formas presas, como inflexões, clíticos e derivações, e às formas livres, como conjunções, preposições e determinantes. Além disso, de maneira abstrata, as classes fechadas abrangem outras formas enquanto categorias, como “nome” e “verbo”, e subcategorias gramaticais, como “nome contável” ou “de massa”, e relações gramaticais, como “sujeito”, “objeto direto”, dentre outras, que atuam na organização estrutural da linguagem.

O que nos interessa para a análise linguística dos textos é que os elementos gramaticais, na relação com os lexicais, em uma investigação sistemática, permitem verificar padrões de organização entre noções que remetem a diferentes categorias conceituais que estruturam sistemas cognitivos esquemáticos. Talmy (2001) explora quatro sistemas esquemáticos principais: a estrutura configuracional de tempo e espaço, o ponto de perspectiva, a distribuição de atenção e a força. Segundo o autor:

Esses sistemas esquemáticos são relativamente independentes um do outro em conteúdo, cada um oferecendo uma dimensão conceitual diferente, mas suas contribuições podem ser coordenadas e articuladas, por vezes, por formas gramaticais individuais. (Talmy, 2001, p. 40, tradução nossa).

Os padrões nocionais dos diferentes sistemas esquemáticos seguem certos princípios organizacionais e suas representações na linguagem envolvem a interação entre os subsistemas, o lexical e o gramatical, o segundo responsável pela determinação da estrutura dos complexos conceituais evocados na linguagem. É justamente devido a esses princípios organizacionais representados na linguagem que acreditamos ser possível verificar determinadas regularidades que constituem as sequências textuais - esquemas cognitivos desenvolvidos pela experiência dos indivíduos com a cultura e a linguagem - e investigar a atuação dos sistemas esquemáticos, como definidos por Talmy (2001), na estruturação das sequências. Desenvolvemos essa proposta no Capítulo 2 desta tese.

Na relação entre essas duas perspectivas sobre a linguagem, a textual-discursiva, de Adam (2001 e 2011) e a semântica cognitiva, de Talmy (2001), buscamos identificar um conjunto de marcas linguísticas das sequências textuais prototípicas, que podem funcionar como ponto de partida para a análise linguística dos textos. Esses pontos de partida, complementados com as hipóteses do analista e com informações a respeito da situação discursiva, auxiliam nas análises da diversidade de textos e, portanto, de gêneros textuais presentes nas práticas sociais.

Essas marcas linguísticas funcionaram como ponto de partida para a definição dos critérios de análise das respostas dos acadêmicos ao questionário aplicado para a verificação do domínio sobre a análise linguística, tendo como base textos constituídos por sequências textuais prototípicas ou pela inter-relação entre diferentes sequências em gêneros textuais variados.

As propostas de Adam (2001 e 2011) para o estudo dos textos, apresentadas no decorrer deste capítulo, compreendem um conjunto de formulações desenvolvidas no interior da LT, inclusive incorporando as contribuições das teorias cognitivas e das pesquisas sobre os gêneros textuais. Como o material para a análise linguística é o texto, historicamente os desdobramentos dos conceitos estudados pela LT influenciaram os encaminhamentos sobre a noção de análise linguística.

Para tratar dessas influências e apresentar a noção de análise linguística que adotamos neste estudo, distinguiremos dois momentos históricos da relação entre a análise linguística, as concepções de texto e o ensino. Primeiramente, destacamos o processo de formulação do conceito de análise linguística e a proposta de incorporação deste à formação dos professores e ao ensino, que tem como expoentes, no Brasil, autores como Franchi (1977), Ilari (1985) e Geraldi (1997). A seguir, ressaltamos a incorporação do conceito aos documentos oficiais a respeito do ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), e o desenvolvimento de pesquisas que tratam do ensino da análise linguística na relação com os gêneros textuais, dentre as quais citamos autores como Wachowicz (2010) e Bezerra e Reinaldo (2013).

1.1 A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Antes de entrar nas discussões propriamente da relação da LT com a análise linguística, podemos partir, dentre outros textos sobre o tema, das considerações de Ilari (1985)¹, em *A linguística e o ensino da língua portuguesa*, a respeito do papel da linguística no ensino. Nessa publicação, o autor menciona seu interesse em elaborar maneiras de incorporar as práticas de análise linguística à formação do professor de Língua Portuguesa.

Segundo o autor, a entrada das primeiras disciplinas de Linguística nos cursos de Letras trouxe a esperança de que a nova ciência “propiciasse uma tomada de consciência menos limitada da realidade linguística em que a escola se insere e fornecesse os roteiros de análise e as estratégias com base nos quais o ensino se reorientaria” (ILARI, 1997, p. 3).

A consciência menos limitada da realidade linguística refere-se à entrada de concepções da sociolinguística, assim como de um ensino dos fenômenos gramaticais e sintáticos menos estanque e voltado para as habilidades de

¹ Neste momento mencionamos a primeira edição do livro de Ilari, em 1985. No decorrer do texto, para as citações, utilizaremos a 4ª edição, de 1997.

expressão. O autor menciona ainda as propostas influenciadas pela linguística para o ensino de vocabulário, de níveis de significação e de coesão discursiva, sendo a última caracterizada pelo autor como um aspecto geral que faz com que as frases sejam compreendidas como texto, diferentemente do alcance da coesão gramatical, já mais difundida.

A partir disso, o autor enumera algumas disciplinas que podem dar subsídios para reorientar os processos de ensino em direção às práticas comunicativas e interacionais:

As disciplinas assim evocadas – Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do discurso – apresentam uma forte intersecção com outras, mais técnicas, como a Sintaxe e a Semântica; assim todos os recursos metodológicos de nossa ciência acabam por ser mobilizados. (ILARI, 1985/1997, p. 10).

Ao tratar do modo como a Linguística pode contribuir para o ensino, depreendemos que Ilari (1985) defende que essa pode oferecer subsídios para que o estudante de Letras e o professor de língua portuguesa possam analisar a língua com rigor e livres de preconceitos.

Idealmente, o estudante e o professor devem adotar em relação aos fatos a mesma atitude do cientista natural: levantar hipóteses intuitivas, dar a essas hipóteses uma formulação exata, inferir suas consequências e confrontá-las com os fatos, para uma confirmação sempre provisória ou uma refutação. (ILARI, 1985/1997, p. 15).

Essas formulações do autor estão no mesmo sentido de um dos posicionamentos tomados nesta tese. Acreditamos que a análise linguística está justamente na autonomia do analista, professor ou estudante, em perceber os fatos da língua e compreendê-los nas suas mais diversas manifestações. Isso não acontece sem um sentimento de liberdade para levantar hipóteses e testá-las na língua em funcionamento, e acrescentamos: não acontece sem analisar a língua estabelecendo relações em textos. A partir dessa prática de observação, o domínio dos conceitos teóricos da Linguística pode ser o ponto de apoio e de sistematização dos fenômenos da linguagem, desde que esses funcionem como subsídios para questionamentos e para uma compreensão ampla, fundamentada e não apenas classificatória.

Com esse modo de análise, alguns postulados da gramática tradicional podem ser compreendidos e outros revelados como precários e limitados, pois a análise linguística considera, além do aspecto formal, elementos contextuais que atuam no processamento de sentido. Portanto, a análise linguística, sem desconsiderar a formalização, refere-se a um olhar voltado para a linguagem concreta, o que lhe possibilita um escopo mais amplo de tratamento dos fatos da língua. E, quando nos referimos à linguagem concreta, tratamos de textos, conseqüentemente podemos mobilizar conhecimentos de LT.

Uma das preocupações motivadoras desta seção é justamente caracterizar a análise linguística em um viés que considere a linguagem na flexibilidade e na sistematicidade, isto é, como componente comunicativo e contextual e, ao mesmo tempo, como componente formal e estrutural.

Essa perspectiva de análise linguística deve muito à noção de “atividade constitutiva”, de Franchi (1977/2011). Tal concepção, presente em texto publicado pela primeira vez em 1977, figura como uma das bases das discussões que levaram à caracterização da análise linguística por autores como Geraldini (1991/1997).

Ao tratar das concepções de linguagem que perpassam as diferentes teorias linguísticas contemporâneas, Franchi (1977) alerta para os problemas em considerar a linguagem primordialmente por seu aspecto estrutural, pois esse procedimento a reduz a um objeto de análise. Além disso, o autor caracteriza como parcial e insatisfatória uma concepção de linguagem que a correlacione apenas com a função de comunicação, com as intenções e atos comunicativos dos interlocutores. Nesse caso,

O problema central é o da ‘significação’, concebida não como uma propriedade de expressões, apreensível pela enumeração de características sintáticas e morfológicas, mas como um ‘ato’, um ato intencional e motivado que põe em relação, de um lado, os interlocutores, de outro, os elementos convencionais de que se servem na interlocução. (FRANCHI, 1977/2011, p. 37).

Desse modo, o autor critica uma abordagem funcionalista que se dedique apenas ao componente social e intencional da linguagem, pois isso significa reduzi-la a modos de atender ao contexto, o que seria uma perspectiva unilateral.

Isto não considera a flexibilidade da linguagem, que permite – mediante processos de recursão e transposição – reavaliar e reinterpretar continuamente esse quadro de fatores externos, optar entre eles, ressitualos a fim de não somente refazer os esquemas habituais de interação mas, ainda, ampliá-los, modificá-los, substituí-los. (FRANCHI, 1977/2011, p. 56).

Nessa perspectiva, destacamos o caráter aberto e criativo da linguagem, sem deixar de observar que essa funciona como um sistema de referência para as ações dos indivíduos. A linguagem, como sistema, caracteriza-se pela recursividade e pela regularidade e, como atividade dos sujeitos, representa a criatividade e a constituição destes e da própria linguagem.

Desse modo, a linguagem apresenta uma instabilidade que lhe é fundadora, ou seja, que funciona tanto na imanência linguística quanto na relação com as ações humanas:

(...) antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (FRANCHI, 1977/2011, p. 55).

É nesse sentido que se afirma, no texto do autor, que pela comunicação se realizam ações com a linguagem, mas, além disso, é preciso destacar o fato de que a linguagem em si é ação e funciona como um sistema de referências.

Devido à flexibilidade da linguagem e também à sua regularidade, a concepção de linguagem como atividade constitutiva remete a pontos fundamentais para o desenvolvimento da análise linguística, nos moldes como se tem considerado neste trabalho. Buscamos pensar a análise linguística na linguagem em funcionamento, no interior do texto, em uma relação motivadora, organizada e potencialmente instável. Isso porque todo texto atende a propósitos comunicativos em um contexto e, para fazê-lo, o sujeito pode partir do seu potencial criativo, mas não o faz sem atender à sistematicidade intrínseca à linguagem e, ainda, os propósitos podem não ser atendidos, porque a compreensão não é uma via direta entre os envolvidos na comunicação.

Portanto, o fator da formalização, na análise linguística, merece ser evidenciado, não como ponto de partida ou de chegada, mas de passagem no processo de reflexão sobre os fatos da linguagem, os quais compreendem um sistema linguístico, formal e estrutural, e fatores discursivos, históricos e sociais. Aí

se desfaz, de certo modo, uma dicotomia criada entre o aspecto formal da língua e o real, o que atende aos princípios de análise linguística que defendemos: tratar da concretude linguística, da língua em funcionamento, em interação e em texto.

No interior da LT, o estudo dos elementos organizacionais da textualidade mobiliza categorias que apresentam um caráter formal, sem excluir a situação de produção do texto. Essa relação, em uma perspectiva que valoriza o caráter interacional da linguagem, acontece em uma via conjunta, de regularidade e de criatividade próprias da língua como elemento social.

Na análise linguística, a formalização não deve ser entendida como classificação ou nomenclatura, mas como um sistema formal constituído pelo funcionamento na linguagem, sistema que apresenta, naturalmente, regularidades, característica necessária para o entendimento entre os usuários de uma língua.

Em suma, o grau de tecnicidade das análises deve ser ditado pelas condições de tempo, preparo do professor e nível da classe, e por outros fatores do contexto do ensino, e não por alguma posição preconceituosa quanto à formalização. Tanto a atitude de quem confunde Linguística com formalização, quanto a atitude de quem quer reduzir tudo à intuição e encara a formalização como 'fria' ou 'desumana' são ridículas em seu ingênuo radicalismo. Numa atitude científica madura, a capacidade de deduzir compõe-se com a intuição, organiza-a, e leva às últimas consequências suas descobertas. (ILARI, 1985/1997, p. 16).

Do mesmo modo, para que se desenvolva a prática de análise linguística, não basta uma historiografia da Linguística, a qual perpassa uma parte dos estudos linguísticos universitários, e a mera apresentação das diferentes correntes que se desenvolveram no interior dessa área de investigação. Essa problemática também é destacada no livro "*Análise linguística: afinal, a que se refere?*" (BEZERRA e REINALDO, 2013), no qual as autoras tratam do tema da análise linguística tanto de um ponto de vista teórico-metodológico quanto das práticas em sala de aula.

(...) os estudos linguísticos clássicos e modernos são comumente apresentados com o intuito de que os estudantes deles se apropriem, mas sem relacioná-los aos fatos linguísticos para análise e descrição: os exemplos estudados são os apresentados nos próprios textos teóricos, não havendo preocupação com o estudo da língua em sua dinâmica. Os estudos gramaticais tradicionais, por sua vez, não são explorados em conexão com as teorias linguísticas nem com os fatos da língua em uso. Esse procedimento dificulta o processo de elaboração didática do futuro professor no seu ambiente de ensino. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 17).

Com foco nessas observações, pensamos qual é o lugar da análise linguística no curso de Letras e que procedimentos podem torná-la mais acessível. Ao tratar da formação do professor, Geraldi (1991/1997) evidencia a consideração do processo interlocutivo como lugar de trabalho linguístico e de constituição dos sujeitos, para que se desenvolvam situações efetivas de ensino-aprendizagem.

Carlos Franchi, no prefácio de *Portos de passagem* (Geraldi, 1991/1997), refere-se à linguagem tomada em um amplo dimensionamento, na escola:

Acontece que, na escola, na produção e compreensão dos textos e na análise linguístico-gramatical (intuitiva) das operações envolvidas nesses processos, a linguagem não se dá como objeto epistemológico. Dá-se por inteiro, em sua dimensão política, histórica, social, contextual. Dá-se como um acontecimento interativo e multifacetado, estruturante mais que estrutura. (FRANCHI in GERALDI, 1991/1997, p. XI -XII).

Quando se trata de análise linguística, essas dimensões contextuais são consideradas, pois a linguagem é tomada como processo interativo e constituída pelo papel reflexivo dos sujeitos que a utilizam. Geraldi (1991/1997), com base em Franchi (1977), diferencia atividades reflexivas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas entre as ações dos sujeitos ao constituir a linguagem. A noção de linguagem como atividade constitutiva, apresentada por Franchi (1977), que está nos fundamentos da análise linguística, remete ao trabalho coletivo dos sujeitos sobre a linguagem.

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que 'dá forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido', que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 1977/2011, p. 64).

A análise linguística é uma atividade de reflexão voltada para operações de constituição da linguagem e de sua manifestação, desse modo, considera a sistematicidade inerente a esta, configurando-se como uma atividade metalinguística, conforme as formulações de Franchi (1987). De modo sistematizado, a análise linguística opera sobre a atividade linguística, aquela das ações linguísticas praticadas no processo interativo, e a epilinguística, atividade de reflexão sobre os recursos expressivos utilizados durante um processo de interação,

quando acontece a suspensão do tema para que se reflita sobre a linguagem usada. Nesse âmbito, surgem possibilidades para um estudo sistematizado. Segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 36), tal estudo se desenvolve por um procedimento intuitivo e teórico:

(...) a partir do conhecimento sobre os fatos relevantes da língua, pode-se criar hipóteses sobre a natureza da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional, usando-se a língua para falar dela mesma, nascendo aí a *atividade metalinguística*, relacionada com teorias linguísticas e métodos de análise da língua. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 36)

Segundo as autoras, desse modo é que o eixo de ensino envolve o uso da língua e o saber sobre a língua. Ao tratar das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, Geraldi (1991/1997) instaura o texto como unidade primordial de ensino na sala de aula, pois assim os alunos são tratados realmente como usuários da língua, produtores de textos, e são estimulados a serem analistas da língua e da linguagem, categorizando os recursos expressivos de modo significativo.

Com a expressão 'análise linguística' pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1991/1997, p.189-190)

Esse autor privilegia as atividades epilinguísticas para observação dos recursos linguísticos. Essa escolha se justifica pela preocupação de Geraldi (1991 e 1997) em refletir sobre os textos como lugares de interação. Entendemos, nesta tese, que esse é realmente um caminho relevante para a reflexão, por permitir a percepção dos jogos de sentido e da configuração dos textos, o que é essencial para a compreensão e a produção e, além disso, por funcionar como a via para chegar à metalinguagem, espaço de sistematização, completando a análise linguística.

Assim, desenvolver a prática de analisar como produzimos textos é conhecer melhor as facetas do fenômeno linguístico. Profissionais de ensino de língua portuguesa têm nesta característica da linguagem, a possibilidade de falar sobre ela mesma, uma oportunidade para revelar que estudar traços linguísticos é um modo de conhecer como as atividades linguísticas se constituem na relação com o mundo

e com as coisas. O proveitoso de uma análise linguística é mostrar que, ao falarmos sobre as coisas e sobre o mundo, deixamos marcas do ponto de vista e do posicionamento que tomamos e do objetivo que temos com o dizer, podendo esse objetivo ser atingido ou não.

Vale ressaltar que a análise linguística, em geral, não foi sempre orientada para os estudos com o texto. Como apontam Bezerra e Reinaldo (2013), de uma análise das unidades menores da língua, como palavra, sintagma e frase, os estudos se desenvolveram em direção aos componentes linguísticos do texto, primeiramente com foco na coesão e na coerência e, a partir dos anos 90, o estudo dos componentes linguísticos dos textos passou a ser associado ao funcionamento e à caracterização dos gêneros textuais e, quanto ao discurso, como a materialização desse.

Dessa forma, apesar de não ter sido exclusivamente no interior da LT que se desenvolveram estudos de análise linguística, a relação entre ambos é evidente. De uma perspectiva imanente para uma abordagem que alia os componentes pragmáticos, cognitivos e discursivos, os conceitos de coesão e coerência foram ampliados e a LT se desenvolveu em direção aos estudos dos gêneros textuais e do discurso.

As pesquisas envolvendo gêneros textuais e análise linguística têm demonstrado como se relacionam os recursos linguísticos e o atendimento às diferentes funcionalidades dos gêneros, de modo que a compreensão das regularidades estruturais da língua torna-se mais completa, assim como o entendimento do funcionamento dos gêneros. Além disso, amplia-se, com esse tipo de estudo, a aplicabilidade das teorias linguísticas e estende-se a reflexão sobre a língua feita no meio acadêmico para o domínio escolar, desde que os professores estejam preparados para aproveitar e transpor esses conhecimentos em suas aulas.

Nesse momento, podemos mencionar o fato de que a análise linguística é um dos quatro eixos norteadores das propostas de ensino de Língua Portuguesa presentes nos PCNs (1998), ao lado da oralidade, da leitura e da escrita. E foi principalmente após essa orientação curricular que as pesquisas acadêmicas passaram a dar maior atenção à questão da análise linguística.

Entretanto, instituída como eixo de ensino, a prática de *análise linguística* não tem sido abordada na mesma proporção em que o são os eixos da leitura e da escrita. Em outras palavras, os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo. (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 33-34).

Vale ressaltar que os quatro eixos de estudos propostos nos PCNs estão voltados para os diferentes gêneros textuais, visto que defendem uma abordagem sociointeracionista da linguagem e que enfatizam que toda interação acontece a partir de algum gênero, conforme já se afirma pela difundida perspectiva bakhtiniana.

Bezerra e Reinaldo (2013) apontam para um movimento de desenvolvimento da análise linguística na relação com os gêneros textuais. Para tanto, citam trabalhos (NÓBREGA, 2000, PERFEITO, 2005, WACHOWICZ, 2010) que ressaltam a importância do olhar do professor como um linguista, assim como faz Ilari (1985/1997).

O professor, ao trabalhar com a análise linguística, precisa explorar um conhecimento amplo de diferentes vertentes teóricas e desenvolver a habilidade de relação com o componente textual.

Nesse momento, o professor da língua é um linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a uma situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas. (WACHOWICZ, 2010, p. 14).

Assim, cabe ao professor relacionar os conhecimentos dessas perspectivas aos elementos situacionais, para vê-los enquanto língua viva. Além disso, quanto mais aguçado o olhar sobre os elementos organizadores da textualidade, mais eficácia haverá para responder e produzir questões de análise linguística.

Nesse processo investigatório, o professor precisa de dinamicidade para aliar o olhar pontual sobre o elemento analisado e, ao mesmo tempo, perceber a teia de relações deste no interior do texto, sem deixar de considerar os elementos contextuais. Com isso, pode selecionar os encaminhamentos teóricos que funcionarão como auxílio para uma compreensão fundamentada da linguagem como

elemento sistêmico e criativo, ou seja, como estabilidade e instabilidade, essas constituídas e expressas por meio de textos e, portanto, em gêneros textuais.

A concepção de análise linguística que temos, portanto, baseia-se no fato de que a língua pode ser classificada e regularidades estruturais podem ser estabelecidas; no entanto, ressaltamos que estas operações devem ser feitas considerando níveis hierárquicos, como as sequências textuais e os gêneros textuais, que são motivados por condições de produção específicas, as quais permitem apenas uma relativa estabilidade. Contudo, apesar dessa relativa estabilidade, acreditamos que o caráter prototípico existente nas sequências e nos gêneros pode ser um ponto de partida eficiente para operacionalizar a análise linguística dos textos.

1.2 A LT COMO DISPOSITIVO TEÓRICO E ANALÍTICO E O ENSINO

A LT é um dos principais movimentos teóricos voltados à questão dos gêneros textuais, o que a torna um lugar privilegiado para a análise linguística, além de ser, por essência, interdisciplinar. Isso porque os estudos em LT já trazem, fundamentalmente, os dispositivos analíticos de diferentes vertentes teóricas, como a gramatical, a pragmática e a cognitiva, os quais são diretamente envolvidos na produção e compreensão do funcionamento dos textos.

É por isso que este trabalho de tese investiga de que modo a LT tem contribuído e pode contribuir para o desenvolvimento da análise linguística e para levar esse conhecimento adiante, como ao âmbito escolar. Defendemos que é necessário difundir as linhas de investigação da LT e valorizar seu alcance teórico e analítico. Se essa difusão for iniciada na formação dos professores, abre-se um caminho importante para vencer as dificuldades de implementação da análise linguística no meio escolar, em detrimento às práticas estanques e meramente classificatórias, como aquelas desenvolvidas em um ensino normativo e descontextualizado.

A nossa definição dos critérios para diagnosticar o domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística foi delineada justamente pela valorização das investigações da LT, já que tomamos como ponto de partida a noção de sequências

textuais, essa constituída em uma linha de pensamento no interior da LT que relaciona texto e discurso, e de gênero textual, a qual parece pertinente à nossa abordagem da análise linguística e não deixa de fazer jus à dimensão composicional e contextual dos desenvolvimentos da concepção de texto, no interior da LT. A essas noções associamos as contribuições da Semântica Cognitiva sobre os processos cognitivos estruturadores da linguagem, pois acreditamos que esses estão pressupostos na consideração da existência de sequências textuais.

Nesse sentido, reforçamos que defendemos uma noção de textualidade que alia os componentes estruturais à pragmática e ao discurso e, conseqüentemente, ao fazer uma análise linguística com essas concepções, visamos à compreensão do texto em uma perspectiva que se debruça sobre a complexidade constitutiva dos eventos comunicativos. Sob esse olhar, as marcas linguísticas são investigadas como pontos de ancoragem dos textos em seus propósitos enunciativos. Desse modo, consideramos o texto como atividade interativa viva e relativa à elaboração dos interlocutores, a qual envolve processos cognitivos, semânticos e reflexos sociais.

A LT, pelo objeto teórico que tem, o texto como um processo, pode oferecer subsídios para que o professor tenha o ponto de partida para a observação dos elementos de estabilidade e de instabilidade da linguagem. E, pelo seu caráter transdisciplinar, não impede que sejam explorados, em relação ao texto, conhecimentos advindos de outras vertentes teóricas que sejam pertinentes para a análise linguística. É por essa característica que buscamos associar, nesta tese, as contribuições da análise textual do discurso, da perspectiva de Adam (2011), a uma abordagem da Semântica Cognitiva, com a finalidade de buscar pontos de apoio para a análise linguística, ou seja, para a análise das marcas linguísticas na relação com os elementos textuais e discursivos.

Na participação dos desenvolvimentos da LT no ensino, destacam-se as questões de leitura e de escrita.

Assim, na LT atualmente é mister refletir sobre as noções de leitura e escrita e, conseqüentemente, sobre seus desdobramentos, que contemplam os conceitos de tipologia e de gêneros textuais – e tal reflexão constitui uma das contribuições dos estudos textuais para a sala de aula. (GOMES-SANTOS *et al*, 2010, p. 319).

Contudo, ainda é possível ampliar essas contribuições da LT como pontos de partida para o desenvolvimento da análise linguística. As pesquisas após a publicação dos PCNs trouxeram a questão dos gêneros textuais para uma discussão no eixo do ensino, contudo, “o que se tem visto é a inserção da teoria sobre categorias de texto e não a busca de atividades subsidiadas por este conhecimento que leve o aluno a desenvolver o domínio da língua, sua competência de uso.” (GOMES-SANTOS *et al.*, 2010, p. 345).

Assim, Gomes-Santos *et al.* (2010) apontam para algumas perspectivas de estudo da LT, a fim de correlacionar as teorias sobre gêneros textuais e o trabalho em sala de aula. Dentre as perspectivas, citam-se: 1) os conhecimentos sobre gêneros que permitem trabalhar sempre a linguagem no interior de um contexto, como interação linguística; 2) o conhecimento de características de categorias de texto, incluindo gêneros. Isso envolve o amplo trabalho de descrição dos textos desenvolvido pela LT e a tarefa dos professores e dos que os assessoram de decidir sobre como e o que desse conhecimento deve ser levado para a sala de aula; 3) as características linguísticas das categorias de texto como trabalho e orientação na identificação e produção dessas categorias, que, segundo Travaglia (2004), podem ser dependentes do gênero ou não e, quando dependentes, com maior significado quando colocadas em relação ao funcionamento textual-discursivo. Gomes-Santos *et al.* (2010) citam exemplos de elementos linguísticos relacionados linguisticamente a categorias de textos, a partir de Travaglia (1991), como a respeito do funcionamento textual-discursivo do verbo e, de Travaglia (2002), sobre a relação entre os verbos performativos e os atos de fala realizados nos textos. É esse um caminho amplo que começa a ser delineado nos estudos textuais.

Como se pode ver, o campo de trabalho gramatical relativo ao funcionamento textual-discursivo dos recursos da língua, seja em correlação com categorias de texto ou não, é vasto. A correlação com categorias de texto é ainda incipiente. Cremos que esta é a perspectiva mais desafiadora da LT de agora em diante, mesmo os estudos já tendo sido iniciados e em alguns aspectos estarem bastante avançados, como no caso dos mecanismos e recursos de coesão. (GOMES-SANTOS *et al.*, 2010, p. 347).

É justamente desse desafio que buscamos tratar, a partir desta pesquisa. Pensamos que estudar a relação entre o gramatical e o textual-discursivo é uma forma de análise linguística, a qual é uma saída para o ensino reflexivo. A fim de

sugerir pontos de partida para tanto, além da abordagem textual, buscamos apoio nos processos cognitivos de estruturação da linguagem.

Para que os resultados da investigação, no interior da LT, sobre os recursos da língua e a relação entre regularidade e criatividade cheguem até o ensino, há a preocupação de fortalecer essa disciplina teoricamente. A transdisciplinaridade assumida pela LT no seu percurso teórico, que traz consigo a ampliação das noções de texto, provoca um ponto de discussão a respeito de seus limites, de seu objeto, de seu foco e de sua funcionalidade. Isso porque, ao reconhecer como componentes da constituição textual os elementos linguísticos, pragmáticos, cognitivos e discursivos, abre-se espaço para uma flutuação de conceitos e de pontos de interesse no interior dessa vertente de investigação.

Nesse sentido, retomamos as considerações feitas pelo Grupo de Trabalho “Teoria e prática do Texto”, formado por um conjunto de professores pesquisadores brasileiros da área, durante o primeiro Seminário de Programas de Pós-Graduação da Área de Letras e Linguística, realizado em abril de 2013, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte. No evento, os pesquisadores discutiram a respeito do papel das teorias de texto e de seus princípios epistemológicos e, dentre os temas tratados, constam no relatório os seguintes tópicos, colocados como “necessidades”:

- (...) f) necessidade de se discutir permanentemente a relação entre a formação básica nos cursos de Letras e a preparação para a entrada na pós-graduação no que diz respeito aos conhecimentos sobre o fenômeno textual;
- g) necessidade de se sistematizar conteúdos básicos para os cursos de formação de professores relativos aos estudos do texto, dado que o diagnóstico é o de que os professores de língua portuguesa deveriam dominar conteúdos que lhes permitissem ter pelo menos uma visão mínima dos processos e estratégias estruturadoras dos textos;
- h) necessidade de se discutir mais fortemente a relação entre o campo de estudos do texto e o campo de estudos aplicados, dado que existe um trabalho constante de reflexão na pós-graduação sobre as práticas de leitura e de produção de textos (escolares ou não) na escola e fora dela;
- i) necessidade de se discutir um currículo mínimo para a área que contemplasse as seguintes disciplinas: Teorias do texto e Práticas de análise de textos.

Os pontos acima elencados pelos pesquisadores são sintomáticos do interesse em definir rumos nos estudos sobre o texto, a fim de que se estabeleça um aparato teórico e analítico consistente e coerente que norteie as pesquisas e, sobretudo, o ensino da reflexão sobre a língua com base nos textos. Nesse sentido,

destacamos nos itens elencados o caráter programático, com preocupação para uma organização curricular que contemple as teorias e práticas de análise de textos.

Tais apontamentos presentes no relatório são condizentes com as preocupações que motivaram esta tese. Partimos do questionamento sobre como está o ensino de análise linguística e de Linguística Textual, nos cursos de Letras, a fim de fazer apontamentos sobre alguns fatores, como os referentes ao domínio das relações hierárquicas constitutivas dos textos, dentre vários outros relacionados às dificuldades de aplicação de um ensino escolar que contemple gêneros textuais diversos e, com isso, a língua em funcionamento em textos.

Temos em vista que são numerosos os trabalhos que demonstram as dificuldades de implantação de um ensino de língua, na escola, que contemple realmente a compreensão e produção de textos, tratando esses como fenômenos comunicativos constituídos inerentemente por componentes linguísticos e extralinguísticos. E, a partir disso, buscamos diagnosticar como está a formação dos novos professores para superar o ensino de língua enquanto gramática normativa, desvincilhada de processos comunicativos.

Nesse contexto, questionamos de que modo a LT tem contribuído para a difusão de estratégias de produção e compreensão textual e de análise linguística, visto que há um fosso entre as propostas de trabalho com os textos, trazidas pelos documentos oficiais sobre a educação, como os PCNs e as DCEs (2008), e as práticas nas salas de aula. Apesar de difundida conceitualmente, a proposta, em destaque desde meados dos anos 90, sobre o ensino de língua a partir de gêneros textuais, não está efetivada mesmo duas décadas depois.

Os estudos textuais apresentam vários focos de pesquisa que podem contribuir para um ensino voltado para a linguagem concreta. Nosso trabalho de tese tem como focos principais a evidenciação das relações entre os planos composicional e configuracional dos textos, em funcionamento nos gêneros, e o modo como os conceitos da LT aparecem na relação entre a análise linguística e a textual, nas respostas dos acadêmicos de Letras ao questionário proposto para tal diagnóstico.

Antes de compor o diagnóstico, há respostas a serem buscadas sobre em que momento a questão dos gêneros textuais, colocada como um dos pontos centrais de interesse da LT, passou a fazer parte das pesquisas, juntamente com as

relações entre textualidade e discursividade e, além disso, de que forma essa disciplina tem contribuído para oferecer suporte para o ensino de análise linguística.

Isso pode ajudar a resgatar pontos convergentes para a coerência teórica da LT e nos permite chegar à apresentação da proposta da análise textual do discurso, segundo Adam (2011), a qual reúne uma série de noções desenvolvidas no percurso da LT enquanto disciplina. O modelo de análise proposto por Adam (2008; 2011), sobretudo a respeito das sequências textuais, tem se difundido no Brasil, basta observar o número de trabalhos sobre o tema desde a publicação da tradução de *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. Podemos citar como exemplo os estudos de Bezerra, Biasi-Rodrigues, Cavalcante (2009).

Sobre os desenvolvimentos da LT, segundo Koch (2009), desde a segunda metade da década de 60 a meados de 70, a preocupação voltava-se para as análises transfrásticas e para as gramáticas de texto, sendo esse visto como uma frase complexa. Na década de 80, notou-se a necessidade de considerar os processos comunicativos da sociedade e as intenções do falante e enfatizou-se o conceito de texto como ação verbal consciente e com finalidades orientadas, em uma abordagem pragmática. Além disso, pelo foco no fato de que os textos resultam de operações mentais de ativação de conhecimentos, tanto para a produção quanto para a compreensão, deu-se a chamada “virada cognitivista”. É marcante, em 1981, a publicação de *Einführung in die Textlinguistik*, de Beaugrande e Dressler, pela definição dos critérios de textualidade, nos quais elementos pragmáticos e discursivos passam a ser considerados, e pela perspectiva cognitiva que abordam no tratamento do texto.

A proposta de Beaugrande e Dressler (1981) fortaleceu a abordagem de elementos cognitivos de decisão, seleção e combinação que acontecem no processamento textual. Nesse sentido,

[...] caberia à Linguística Textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual, capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos. (KOCH, 2009, p. 22).

Assim, na década de 90, acompanhando a vertente dos estudos cognitivos que passaram a incorporar a relação entre o interior e o exterior no processamento

cognitivo, diferentemente de uma perspectiva clássica que considera mente e corpo de modo radicalmente separado, configura-se uma perspectiva sociointeracionista e sociocognitiva. Esta alia fortemente os processos mentais aos processos sociais envolvidos na interação, sendo o texto uma unidade complexa constituída pelo próprio processo interativo.

Uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. Essa visão, efetivamente, tem se mostrado necessária para explicar tanto fenômenos cognitivos quanto culturais. (KOCH, 2009, p. 30).

As perspectivas clássicas mostraram a possibilidade de investigar cientificamente os processos mentais, mas não se preocuparam em estender as investigações para os elementos sociais envolvidos na cognição, isto é, os processos internos à mente foram vistos de modo independente do corpo e do meio social.

Assim, poderíamos dizer que os cognitivistas clássicos se preocupam fundamentalmente com aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento linguístico e que um outro grupo (que não se pode reunir sob um único nome, mas que reúne sociolinguistas, etnolinguistas, analistas do discurso, pragmaticistas, entre outros) está fundamentalmente preocupado com aspectos externos, sociais e históricos da linguagem. (KOCH e CUNHA-LIMA, 2007, p. 254).

Nos desenvolvimentos da LT, van Dijk e Kintsch (1983) participaram da introdução das questões de ordem cognitiva no processamento do texto.

Todavia, essas reflexões sofreram ainda forte influência da Psicologia Cognitiva e da Inteligência Artificial, filosoficamente respaldadas pela tese representacionista, por uma visão de mente não corpórea e de cognição como um sistema de representações simbólicas, conforme se pode perceber pelos modelos de processamento textual propostos por Van Dijk e Kintsch (1983). (CAVALCANTE *et al.*, 2010, p. 230).

A perspectiva das representações simbólicas é perceptível nos modelos de processamento textual propostos por van Dijk e Kintsch (1983), na constituição das macroestruturas semânticas e das superestruturas textuais, que são desenvolvidas pelos sujeitos a partir de representações e regras armazenadas na memória. Segundo Adam (2001, p. 14), ao tratar dos esquemas globais dos textos, Van Dijk

(1978, 1981 e 1984) faz distinções entre a noção semântica de macroestrutura, que diz respeito ao tema global de um enunciado, e a noção de superestrutura, que são as estruturas globais que sustentam um esquema textual. Estas não remetem a um conteúdo que unifica o texto, mas à forma global de um discurso, a qual pode ser definida em termos de categorias esquemáticas, como se faz na sintaxe.

As categorias esquemáticas permitem que os interpretantes e produtores de texto explorem estratégias de reconhecimento de textos, o que envolve uma diversidade de conhecimentos: enciclopédicos, pragmáticos, linguísticos, entre outros, os quais podem ser estudados em uma perspectiva cognitiva, por serem resultantes de uma série de operações de ordem cognitiva. Segundo Koch (2009, p. 26), van Dijk e Kintsch (1983) “citam, como principais estratégias de processamento cognitivo, as estratégias proposicionais, as de coerência local, as macroestratégias e as estratégias esquemáticas ou superestruturais, além das estilísticas, retóricas, não verbais e conversacionais.” Essas estratégias evidenciam uma concepção não meramente representacionista, mas que incorpora as influências situacionais e sociais sobre a constituição textual, além dos esquemas estruturais, e sinalizam os desenvolvimentos posteriores dos estudos de van Dijk, em defesa da ideia de sociocognição numa perspectiva discursiva, de integração de fatores sociais, discursivos e cognitivos.

As estratégias de processamento cognitivo consistem em instruções globais que orientam os usuários da linguagem na produção e na compreensão de textos, em operações cognitivas que atuam na criação de hipóteses sobre a estrutura e o significado de um texto fragmentado ou de um texto completo.

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).

As observações sobre os esquemas textuais de Van Dijk e Kintsch (1983) apontam para a diversidade de saberes implicados no tratamento da textualidade, o que, para Adam (2001), ao invés de intimidar, deve estimular uma concepção sistêmica dos processos envolvidos na compreensão e na produção dos textos, pois o reconhecimento de esquemas prototípicos é responsável pela resolução de uma

série de problemas específicos das relações dos usuários da linguagem com os textos.

O conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais é aquele que permite aos falantes reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo. Envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou sequenciação (superestruturas textuais), bem como sobre a conexão entre objetivos, bases textuais e estruturas textuais globais (KOCH, 2009, p. 24).

Nesse encaminhamento da relação dos usuários com os textos, o desenvolvimento dos estudos cognitivistas referentes à linguagem apontou para a necessidade de fazer considerações sobre, além da macroestrutura semântica, uma macroestrutura pragmática, que levasse à coerência, esta entendida como um produto de uma atividade interativa e não como uma propriedade linguística dos enunciados, o que evidenciaria o papel da situação comunicativa em que o texto se desenvolve. Desse modo, conforme Adam (2001, p. 14), tratar de uma macroestrutura pragmática é buscar uma sistematização do processo de ativação de conhecimentos pragmáticos e de modos de representação de mundo. A LT, nessa busca, tem o papel de investigar sistemas de ativação de conhecimentos a partir da linguagem, o que aponta para uma tarefa que envolve um quadro bastante heterogêneo, por não ser estritamente linguístico. Destacamos a participação dos processos cognitivos nessas ativações de conhecimento, as quais envolvem as informações sobre modelos textuais repassados socialmente e as categorizações espontâneas realizadas pelos indivíduos, o que remete à integração do individual e do social, em uma perspectiva interacionista e situada sócio-historicamente.

As alterações nas noções de texto estão diretamente relacionadas à inserção de elementos contextuais nas análises, isto é, ao social e ao linguístico:

Se, inicialmente, quando das análises transfrásticas, o contexto era visto apenas como cotexto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa imediata e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação. (KOCH, 2010, p. 42).

A incorporação de conceitos de ordem da construção linguística, da pragmática, da cognição e do entorno social ampliou os fatores de análise do funcionamento textual.

A partir de então, brotaram, nos estudos da LT, noções relevantes para a compreensão dos processos de leitura e escrita, como a referência, as formas de progressão textual (articulação textual, progressão temática e progressão tópica), a dêixis textual, o processamento cognitivo do texto, os gêneros e a intertextualidade, entre outras. (GOMES-SANTOS *et. al.*, 2010, p. 318).

É nesse movimento que se desenvolve a chamada “virada sociodiscursiva”, que tem como destaque a perspectiva dialógica bakhtiniana, segundo a qual o texto é concebido como o próprio espaço de interação, em construção conjunta com os sujeitos envolvidos dialogicamente e cuja composição e funcionalidade podem ser investigadas por meio da noção de gêneros textuais.

O desenvolvimento dos estudos em relação aos gêneros textuais ou discursivos foi fortemente impulsionado após a difusão das obras de Bakhtin, iniciada em meados da década de 80 e com destaque para *Estética da criação verbal*, cuja primeira tradução no Brasil foi publicada em 1992. As ideias, principalmente as presentes no capítulo “Os gêneros do discurso”, passaram a ser discutidas em uma série de pesquisas na área de estudos textuais, sobretudo após a difusão dos documentos oficiais para nortear o ensino, como os PCNs, que apontaram o enfoque para o ensino de gêneros discursivos diversos. Com essa perspectiva, foram buscados métodos para trabalhar, em sala de aula, a relação entre texto e discurso.

Por destacar um fato que por muito tempo foi absolutamente ignorado, a perspectiva textual-discursiva (...) acabou por exercer uma grande influência nos programas e orientações oficiais para o ensino de língua materna e também estrangeira que passaram a colocar como central o ensino por meio de textos, inclusive os seus gêneros como instrumentos de atuação em esferas de ação social (BAKHTIN, 1992) ou domínios discursivos (MARCUSCHI, 2002). (GOMES-SANTOS *et al.*, 2010, p. 337)

Na perspectiva sociointeracionista e discursiva, os gêneros textuais são entendidos como realizações que tipificam os textos no seu funcionamento social, pois apresentam características prototípicas que são marcadas linguisticamente, visam a realizar ações, funcionam por meio de conhecimentos linguísticos, de mundo, culturais e afins e são construtos, alguns mais estáticos e outros mais dinâmicos, que cumprem funções na sociedade.

Segundo essas definições, há uma relação de imbricação entre texto e discurso, sempre presente na interação, o que remete tanto aos componentes da materialidade linguística quanto aos da ordem contextual.

É importante ter presente que, se por um lado, o texto se ancora no contexto situacional com a decisão por um gênero que produz determinado discurso, e por isso não é uma realidade virtual, por outro lado, ele concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto: um texto tem relações situacionais e cotextuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Portanto, uma análise textual-discursiva sobre gêneros (leia-se aqui também: análise linguística) deve estar sustentada em uma abordagem que compreenda a estrutura linguística como material de ancoragem dos processos veiculadores de sentido e a questão contextual como espaço de percepção dos procedimentos constitutivos do texto, que complementarão o processo de produção de sentido.

Essa relação textual-discursiva faz com que haja uma flutuação na utilização da terminologia entre gêneros textuais e gêneros discursivos. Assim, é necessário evidenciar as motivações para termos escolhido, neste trabalho, a designação gêneros textuais em detrimento de gêneros discursivos. Essas expressões podem ser explicadas pelas diferenças de abordagem para o tratamento dos gêneros, principalmente, pelas variações metodológicas. No entanto, cabe fazer a ressalva de que a escolha da mesma expressão, gênero textual ou gênero discursivo, entre os diferentes autores, nem sempre reflete posturas teóricas semelhantes, podendo autores com foco distinto adotar os mesmos termos.

A respeito das variações terminológicas, Rojo (2005) oferece pontos interessantes para a discussão. Ao analisar um conjunto de trabalhos sobre gêneros, publicados a partir de 1995, os quais acompanhavam o movimento de explosão de pesquisas sobre o tema após a divulgação dos PCNs, a autora observou uma diferença de procedimento nos estudos:

Os trabalhos que estou classificando como adotando uma *teoria de gênero de texto* tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (*tipos, protótipos, sequências típicas* etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos *gêneros discursivos*, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as ‘marcas linguísticas’ que decorriam

de/produziam significações e temas relevantes no discurso. Com isso, para fazê-lo, tinha tendência a recorrer a um conjunto de autores e conceitos variados de base enunciativa. (ROJO, 2005, p. 186).

Essas definições trazem, sobretudo, uma distinção clara em relação à metodologia das pesquisas. A primeira vertente, que adota a expressão gênero de texto, parte dos elementos linguísticos que compõem os textos para chegar à funcionalidade destes. A segunda, que utiliza a expressão “gêneros discursivos”, parte dos elementos contextuais para explicar a significação dos aspectos linguísticos.

Portanto, a diferença, resumidamente, está em evidenciar a estrutura textual como base da significação do texto, sem, contudo, excluir os aspectos contextuais, para a primeira vertente, e em adotar a situação de enunciação como base da significação, para a vertente discursiva. Apesar disso, tais procedimentos podem chegar a tocar em significações semelhantes possibilitadas pelo texto.

Ao tomar como foco os elementos estruturais da composição textual, caso se acredite em uma perspectiva sociocognitiva e interacionista da linguagem a situação de interação é constitutiva da significação, ou seja, não é excluída das análises, pelo contrário, é pressuposto da produção textual, sempre motivada pela interação. É no interior dessa concepção, atuante na Linguística Textual, que se desenvolvem os estudos de elementos composicionais do texto, os quais não excluem a participação do discurso. O que se pode diferenciar é a relevância dada à descrição da estrutura composicional, ou seja, o grau de sistematicidade linguística considerado na análise dos textos. Cabe evidenciar que uma concepção que se utilize do termo gêneros textuais não está presa aos elementos internos do texto ou à descrição exaustiva de todos esses elementos. Isso porque os elementos internos podem ser o ponto de partida para estudar como a estrutura atende aos objetivos do texto, quais as motivações para a presença de tais elementos na cadeia textual e que efeitos de sentido são produzidos discursivamente.

Assim, o texto não representa a materialidade do contexto, nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso, mas uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre contexto e interlocutores, enunciadores e pontos de vista distintos, num dado contexto sociocultural. Por isso está inevitavelmente atrelado a uma enunciação discursiva. (CAVALCANTE, 2013)

No trecho acima, Cavalcante defende a relação inevitável entre texto e discurso e ressalta o fato de que, apesar de estarem atrelados, ambos não são equivalentes e não movimentam sempre os mesmos conceitos ao serem explorados. Isso também fica claro na continuidade da exposição:

Concebemos texto e discurso como noções necessariamente imbricadas, mas metodologicamente dissociadas. Analisar o texto dentro da dimensão das práticas discursivas é, inevitavelmente, considerar, nessa análise, os sentidos que os discursos determinam e a interdiscursividade que as pistas contextuais evidenciam. É por inserir o texto não numa dimensão cotextual, organizada na superfície do texto, e, sim, na dimensão das práticas discursivas que temos falado em texto-discurso. O hífen cria um nome composto e expressa um par correlato, mas não deve levar a entender que os termos texto e discurso são intercambiáveis em LT. Desde que se pressuponha o fato de que o texto é a unidade comunicativa completa e complexa, cuja coerência se negocia na interação, incrustada em relações sociais contextualizadas, não haverá necessidade de falar em texto-discurso. (CAVALCANTE, 2013).

Além do mais, ao tratar de “gênero”, é preciso considerar que muitos estudos já comprovaram que esse configura-se na relação entre composição e funcionalidade, ou seja, entre materialidade e discursividade, a fim de realizar finalidades sociais e, portanto, a situação sociodiscursiva está pressuposta também no seu tratamento analítico e interpretativo. Essa relação entre o texto como materialidade e como processo sócio comunicativo é destacada por Marcuschi:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2005, p. 23, grifos do autor).

É devido ao valor tanto do caráter discursivo quanto do textual no tratamento dos gêneros que acontece a flutuação das terminologias de acordo com cada abordagem. Adam (2011) situa os gêneros na fronteira entre análise do discurso e análise textual, contudo, fazendo parte do domínio da análise do discurso. Mesmo adotando as propostas do autor, optamos por utilizar, nesta tese, a terminologia “gêneros textuais”, já que está em relevância na pesquisa o caráter composicional desses e suas relações com a análise linguística, porém, é claro, também valorizando a situação discursiva.

1.3 AS CONFIGURAÇÕES DA ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSO (ATD)

A preocupação em estabelecer bases teóricas para a LT, que atendam à amplitude do texto como objeto de estudo, é o foco de Adam (2011), em *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*.

O texto é, certamente, um objeto empírico tão complexo que sua descrição poderia justificar o recurso a diferentes teorias, mas é de uma teoria desse objeto e de suas relações com o domínio mais vasto do discurso em geral que temos necessidade, para dar, aos empréstimos eventuais de conceitos das diferentes ciências da linguagem, um novo quadro e uma indispensável coerência. (ADAM, 2011, p. 25).

Ao situar a Linguística Textual como um subdomínio da análise de discurso, o autor faz um enquadramento teórico particular, pois envolve noções em alguns pontos incompatíveis, provenientes da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e da LT, como, por exemplo, a respeito da intencionalidade do sujeito, o que exige um tratamento cuidadoso dos conceitos. Apesar dessas ressalvas, o autor oferece uma saída teórica para lidar com a área de instabilidade que são as fronteiras do textual e do discursivo, visto que muitas pesquisas parecem implorar por expandir o contato com o terreno das diferentes materialidades (SANTOS, 2012, BENTES, MARIANO E FERREIRA-SILVA, 2013, CAMPOS, 2012, MENDES, 2012): a textual e a discursiva.

Embora o enquadramento feito pelo autor demonstre a relação intrínseca entre texto e discurso, o objeto predominante no estudo de Adam (2011) fica claro no próprio subtítulo do livro: trata-se de uma análise textual dos discursos, ou seja, o trato das sequências textuais e das estruturas composicionais está em relevância e é posto numa relação de motivação e de funcionamento conforme os diferentes atos de discurso.

Desse modo, o empreendimento teórico e analítico do autor movimenta um conjunto de conceitos que são provenientes de campos distintos, como da Análise de Discurso de linha francesa, da LT e de uma pragmática nos modelos de Austin e Searle, para a qual os sujeitos são dotados de intencionalidade e realizam atos de discurso.

Essa variedade de conceitos colocados em um enquadramento relacional faz com que surjam particularidades no tratamento das noções a que esses

remetem e, por outro lado, demonstra que a ATD configura-se como uma mescla de uma série de noções desenvolvidas ao longo dos estudos em LT.

É justamente por essa amplitude de conceitos envolvidos, que a ATD gera questionamentos sobre as articulações teóricas em que se fundamenta, inclusive porque há um conjunto de textos (POSSENTI, 2007 e 2009, ORLANDI, 2001) que evidenciam as motivações de posturas contrárias ao tratamento, em um mesmo movimento analítico, de noções de LT e de AD, assim como da AD e da Pragmática.

Nesta seção, buscaremos tratar dos conceitos envolvidos nessa perspectiva de estudos sem ignorar as diferenças conceituais de noções provenientes da AD e da Pragmática. Com essas distinções em mente, podemos nos sentir mais confortáveis para fundamentarmos nossos estudos na ATD e manter o foco no plano textual, considerando também uma perspectiva do discurso, a fim de chegar a contribuições para práticas de análise linguística.

Podemos partir das relações entre a língua e o discurso, em uma perspectiva diferente da AD, como faz Adam (2011), ao remeter a algumas considerações de Saussure sobre a natureza da discursividade. Para Saussure, o discurso corresponde ao uso da língua, ou seja, à *parole*, em oposição à *langue*, referente à língua como sistema:

O que se faz necessário para que tenhamos a ideia de que alguém quer *significar* alguma coisa, usando termos que estão à disposição na língua? É a mesma pergunta que fazemos para saber o que significa o *discurso*, e, à primeira vista, a resposta é simples: o discurso consiste, ainda que de forma rudimentar, e por vias que ignoramos, em afirmar um elo entre dois conceitos que se apresentam revestidos de forma linguística, ao passo que a língua apresenta previamente apenas conceitos isolados que esperam ser postos em relação entre eles para que exista significação de pensamento. (SAUSSURE, 2002, p. 277 apud ADAM, 2011, p. 30).

Essa definição sobre discurso está voltada para os encadeamentos linguísticos que levam ao estabelecimento de ligações entre os signos, constituídos por significante e significado, ou seja, forma linguística e conceito que estão prontos na língua para serem usados em frases. Nessa perspectiva, é na ligação entre os conceitos que se estabelece o discurso. O sistema da língua é abstraído a partir dos fatos do discurso.

A retomada de tal caracterização sobre o discurso e a língua tem como objetivo apontar para a existência de diferentes lugares de observação da linguagem, o do sistema e o do discurso, e evidenciar que os estudos textuais e

discursivos, conforme se desenvolveram, são representativos da incorporação da língua em uso como objeto de estudo da linguística. Com os desenvolvimentos da linguística em direção aos fatores sociais e históricos, diferentes perspectivas teóricas passaram a tratar do texto e do discurso como objetos da linguística e a ATD incorpora um conjunto dessas perspectivas, o que exige considerações a respeito da forma como são tratados os conceitos na proposta de Adam (2011).

Um primeiro ponto a ser colocado é que, apesar de afirmar que a análise de discurso, conforme considerada em seu texto, está orientada para o modo como é delineada por Maingueneau (1991, 1995), Adam (2011) não explora detalhadamente os conceitos específicos desse autor. Uma noção como a de *ethos*, por exemplo, também tratada por Maingueneau (2005), é explorada por Adam (2011) a partir da perspectiva da retórica aristotélica e da abordagem retórica de Perelman (1977), a qual é diferente da adotada pelo autor da AD, sobretudo porque, para essas, o “orador” escolhe os termos e os procedimentos mais adequados para o seu dizer e, pela postura da AD, o que acontece é que o autor “incorpora” uma forma de habitar o mundo, pois é interpelado.

Outro ponto é a respeito do modo como Adam (2011) explora alguns conceitos pecheutianos e foucaultianos, como quando trata de formação discursiva (FD) e de interdiscurso. É preciso ter em mente que o autor da ATD recorta pontos de interesse nessas noções e apresenta diferenças na sua abordagem.

Vamos ressaltar essas distinções. A definição de formação sociodiscursiva, para Adam (2011), não parte das formações ideológicas. Apesar de citar a definição de formação discursiva de Pêcheux (1990), a partir do conceito formulado em Foucault (1969), Adam se detém na presença dos gêneros citados no interior da definição pecheutiana de FD:

Mesmo que a palavra não apareça, ao falar de *discurso público, sermão, panfleto, exposição, programa*, Pêcheux enumera uma lista de gêneros. O estabelecimento de uma ligação entre os gêneros e as formações sociodiscursivas é um dos avanços recentes da análise de discurso. (ADAM, 2011, p. 44-45)

Portanto, o traço da formação discursiva que interessa ao autor da análise textual do discurso é o da estabilização oferecida pelos lugares sociais e que se reflete nos gêneros discursivos, ou seja, é o traço da institucionalização e da regularidade das ações simbólicas presentes no espaço sociodiscursivo. Para o

autor, as situações de interação nos lugares sociais oferecem uma variedade de possibilidades para a constituição dos enunciados, no entanto, essas mesmas situações de interação apresentam lugares institucionalizados, nos quais os gêneros e a língua funcionam como fatores de estabilização e regulação dos enunciados.

O interdiscurso, para Adam (2011), é o lugar do plano discursivo preexistente, no qual se situam os modelos de gêneros e as relações com os discursos anteriores, que permitem a interpretação e a constituição de unidades do discurso.

Falando aqui de *interdiscurso* e de *interdiscursividade*, **não pretendemos usar esses termos de acordo com o quadro lacaniano-althusseriano do conceito de interdiscurso**. Considerando as línguas e os gêneros como componentes sistêmicos de base da interdiscursividade, definimos esta última como um *reservatório de memória que torna possível (prescrevendo ou proscrevendo) a formulação (ou formulações) dos enunciados*, tanto na produção como na interpretação, nas comunidades sociodiscursivas de autores, de editores (...) e de leitores-ouvintes. (ADAM, 2011, p. 45, itálicos do autor, negrito nosso).

Assim, a apresentação dos conceitos do plano da análise de discurso enfoca alguns componentes de um modo diferenciado do tratamento que recebem em estudos da AD, na perspectiva de Pêcheux e Foucault. Além disso, Adam (2011) coloca os conceitos em uma relação, intermediada pela interação social, com a pragmática, representada pela “ação de linguagem (visada, objetivos)”, a qual, por uma linha vertical na esquematização, aponta para os dois polos na relação entre discurso e texto.

O esquema a seguir, extraído de Adam (2011, p. 61), oferece uma clara representação do modo como o autor situa os planos da análise de discurso e da análise textual e da variedade de conceitos envolvidos nessa abordagem:

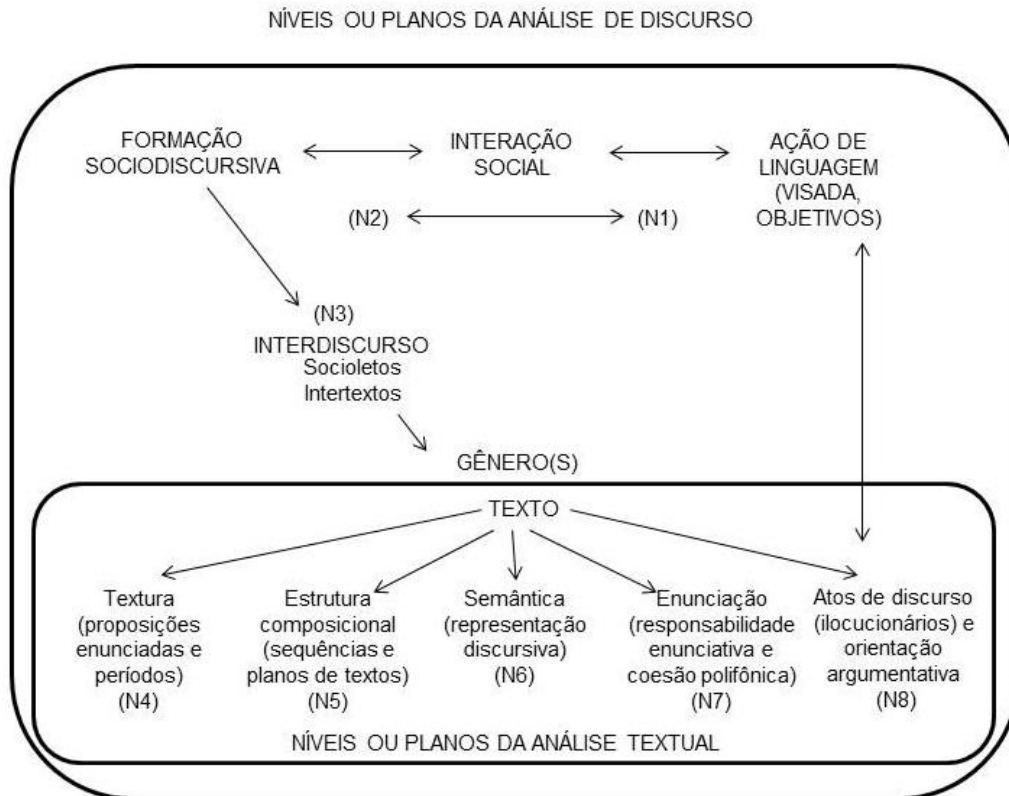


Figura 1- Os níveis ou planos da análise linguística e da textual (ADAM, 2011, p. 61)

Nesse esquema, o autor enumera os níveis (N) de cada plano de análise e demonstra a perspectiva de pensar o discurso como ação e em sua relação com a textualidade. Contudo, apesar de o componente discursivo estar presente nas análises feitas pelo autor, fica claro, em *A linguística textual: introdução textual dos discursos* (ADAM, 2011) e em *Linguistique textuelle* (ADAM, 1999), que seu estudo prioriza a base do Esquema 1 e o papel da linguística textual, na análise do discurso, de “teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui o texto.” (ADAM, 2011, p. 63).

Esse autor, então, situa a LT no interior do espaço amplo da análise de discurso, caracterizando-o como lugar no qual se sustentam, originam e instituem as construções textuais, essas, sim, o foco de interesse do seu trabalho. O que se configura é um olhar sobre as unidades textuais sem vê-las como produções linguísticas independentes das formações discursivas e dos processos de sentido exteriores ao puramente textual. Seu objetivo é a compreensão da sua

composicionalidade, das redes de sentido constituídas pelos conectivos, das operações referenciais que engendram a trama textual, enfim, da própria textualidade, ou seja, de como se constituem os textos.

Assim, Adam (2011) analisa a complexidade da textualidade, no interior da LT, como um processo no interior de operações discursivas. Portanto, faz intervir o discursivo nas suas análises pela consideração de que toda produção textual está inserida em um espaço de interação social e de práticas discursivas institucionalizadas que atuam na constituição dos textos.

Ao considerar as práticas discursivas institucionalizadas, remete-se a uma noção chave para compreender a relação feita por Adam (2011) entre os planos do textual e do discursivo, a noção de gênero(s)². Voltando ao Esquema 1, nota-se que os gênero(s) estão na parte central da esquematização, na via proveniente das formações sociodiscursivas e do interdiscurso, e aparecem diretamente acima do plano da análise textual e, portanto, do texto.

Um ponto a ressaltar é que a formação sociodiscursiva, no Esquema 1, está em uma via de mão dupla com a interação social, a qual é intermediária da relação entre a ação de linguagem (visada, objetivos) (N1) e a formação sociodiscursiva. A ação de linguagem também está em via de mão dupla com as condições de produção e de recepção do discurso, representadas por N2, por sua vez, relacionadas à formação sociodiscursiva e ao interdiscurso, conforme se depreende da análise explicativa feita pelo autor abaixo do esquema.

Está aí outra distinção fundamental a ser feita. A noção de ação de linguagem, proveniente da Pragmática, por si só deixa claro que, para Adam (2011), os textos se desenvolvem na interação social entre indivíduos dotados de intencionalidade. Dessa forma, em nenhum momento o autor considera um assujeitamento ideológico conforme a AD pecheutiana, para a qual o sujeito é afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia e os efeitos de sentido dos seus dizeres sempre podem incorrer em equívoco, pois são constituídos no interdiscurso. Para frisar a incompatibilidade das noções entre a Pragmática e a AD, podemos remeter à seguinte passagem, a respeito do conceito de sujeito:

² Na Figura 1, Adam (2011) não se utiliza do termo gênero(s) do discurso, no entanto, o insere no plano da análise de discurso. Durante as análises, o autor faz uso da expressão “gênero do discurso”, o que expressa que a sua análise textual leva em conta a inserção dos textos no interior de um plano discursivo.

(...) a pragmática tinha (e tem) compromissos filosóficos inaceitáveis para a AD, especialmente em relação ao sentido e ao sujeito (para a pragmática, o sentido se origina em grande parte das intenções do sujeito ou deriva de regras 'controláveis' por ele; o sujeito é definido por sua unidade, sua consciência, seu saber, o que lhe permitiria controlar o sentido). (POSSENTI, 2009, p. 13).

Possivelmente por esse motivo, sem partir da noção de ideologia e de interpelação ideológica, a ligação da LT com a análise de discurso é justificada por Adam (2011) pelas possibilidades de reflexão sobre o texto no interior de práticas institucionalizadas (como as formações sociodiscursivas e o interdiscurso). Isto é, a relação acontece pelo estatuto do texto no interior de uma pragmática textual, ou seja, do entendimento de que a linguagem é indissociável da ação e que o discurso está relacionado à ação e aos tipos de discursos institucionalizados. Para Adam (2011), os enunciadores dos textos estão inseridos em um complexo social e histórico de práticas discursivas.

A ligação com a análise dos discursos é, então, concebível, e o objeto parece mais bem definido: práticas discursivas institucionalizadas, quer dizer, para nós, gêneros de discurso, cuja determinação pela história deve ser considerada pelo viés da interdiscursividade. (ADAM, 2011, p. 60)

Devido a essas implicações a respeito do sujeito inconsciente e do intencional, podemos nos questionar sobre as questões cognitivas, ainda mais porque operaremos com a noção de sequência textual, cuja base nocional remete à existência de modelos cognitivos repassados culturalmente. Nesse sentido, a postura de Adam (2011), ao adotar a concepção de linguagem como ação, está em conformidade com a consideração de uma perspectiva cognitiva. Para a AD, segundo Possenti (2007):

A ruptura com a pragmática tem como uma de suas consequências a ruptura com a psicologia, especialmente em sua modalidade cognitiva, tanto porque implica um certo conhecimento (da língua, do mundo, das regras), quanto, e principalmente, porque essa psicologia desconhece o inconsciente. (POSSENTI, 2007, p. 364)

A relação entre a intenção do indivíduo e seu uso da língua, organizado por um processamento cognitivo, utilizada nas noções da ATD, portanto é pensada situada discursivamente porque há um conjunto de fatores sociais e históricos que

fazem com que as produções linguísticas tenham um nível de estabilidade e de prototipicidade, o que é representado pelas sequências textuais e pelos gêneros, que em certa medida regulam as produções “individuais”.

Desse modo, os gêneros são tratados na relação com a historicidade das práticas sociais e com os tipos de discursos institucionalizados, que funcionam a partir de uma interdiscursividade e por meio dos quais se materializam os discursos e se firmam os sentidos que configuram as ações de linguagem. “Toda ação de linguagem inscreve-se, como se vê, em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros de discurso” (ADAM, 2011, p. 63).

Adam (2011) remete, então, a Todorov (1980), em *Os gêneros do discurso*, sobre a inscrição do espaço sociodiscursivo nos lugares sociais e como os gêneros representam espaços institucionais. Nesse sentido, a citação a seguir pode esclarecer como Adam (2011) relaciona os gêneros e as formações sociodiscursivas: “Pelo viés da institucionalização, os gêneros se comunicam com a sociedade em que ocorrem (...). Como qualquer instituição, os gêneros evidenciam os aspectos constitutivos da sociedade a que pertencem” (TODOROV, 1980, p. 49-50).

Além disso, Todorov (1980), na sua reflexão sobre a origem dos gêneros, afirma que todo gênero se constitui pelas transformações de outros gêneros já existentes, a partir de inversão, deslocamento ou combinação. No mesmo sentido, segundo Adam (2011, p. 62), “um texto raramente advém de um só gênero” e, nas análises desenvolvidas por esse autor, observa-se que a mudança de materialidade discursiva dos textos, refletida nos gêneros, atende a diferentes formações sociodiscursivas e situações de interação.

Portanto, cabe explicitar que o discursivo funciona no plano das ações e das produções dos textos, no entanto, as análises empreendidas no interior do plano textual, objeto da LT no interior da análise de discurso, estão voltadas para as operações de textualização que materializam o plano discursivo. Por isso, ao focar-se na parte inferior do Esquema 1, ou seja, no plano da análise textual, Adam (2011) centra seu estudo na descrição e no funcionamento das unidades composicionais dos textos, sobretudo no que chama de “operações de segmentação” (continuidades e descontinuidades da cadeia verbal, tanto por marcação de pausas e entonação quanto por parágrafos, estrofes ou outras subdivisões) e operações de ligação

(construções de sentido como unidades semânticas e de continuidade). Por esse motivo, acreditamos ser possível utilizar as noções do autor, a respeito das sequências textuais, para constituir o questionário a respeito das características dos gêneros textuais e da análise linguística. A noção bakhtiniana de gêneros textuais como tipos relativamente estáveis de enunciados também é explorada pelo autor, ao tratar da possibilidade de categorização das sequências textuais. Abordaremos essa relação na próxima seção.

São unidades de interesse nas análises de Adam (2011) os períodos e as sequências textuais que constituem os gêneros e os textos e sua dinâmica interna, que permitem a realização de atos de discurso e, por meio dos conectores e outros traços, a percepção de pontos de vista, enfim, de elementos apreendidos na análise da organização textual do discurso.

Optou-se por adotar a ATD como uma das fontes teóricas deste trabalho pelo fato de essa ser uma perspectiva que contempla um conjunto de elementos representativos dos desenvolvimentos da LT, tanto de ordem composicional, quanto de ordem pragmática, discursiva e cognitiva.

A ATD propõe um conjunto articulado e fundamentado de categorias teóricas e descritivas: os níveis de análise textual, as unidades textuais que os constituem e as operações sobre os enunciados. Essas categorias são abrangentes, pois integram praticamente todas as concepções e noções elaboradas pela Linguística Textual, especialmente de língua francesa, nos últimos 40 anos, embora não necessariamente com os mesmos rótulos. Através dessas categorias, a ATD dialoga com outras perspectivas teóricas, com outras áreas e com outros dados, discutindo e integrando avanços e novas categorias. (PASSEGGI *et al.*, 2010, p. 308).

A respeito deste trecho de Passeggi *et al.*, reafirmamos que precisamos ser cautelosos ao tratar das articulações de categorias teóricas presentes na ATD, pois essas podem ser questionáveis. Contudo, concordamos com os autores quanto ao fato de que a proposta teórica de Adam (2008) é uma integração das noções elaboradas pela LT e, por essa característica, justificamos a utilização das concepções de Adam (2011), sobretudo a respeito de sequências textuais e de macroproposições, nas bases teóricas para a elaboração do questionário para diagnosticar o domínio dos acadêmicos de Letras sobre a análise linguística em um conjunto de gêneros textuais. Devido ao interesse nesse diagnóstico, buscamos as propostas do autor por apresentarem um caráter sistematizável e, ao mesmo tempo,

permitirem uma abordagem ampla do texto e suas relações linguísticas e contextuais.

O caráter sistematizável das sequências textuais, no interior de uma abordagem que articula texto, discurso e gênero, é representativo das redefinições da LT. Como assinalam Passeggi *et al.* (2010, p. 263), “As sequências constituem, hoje, uma categoria de análise consolidada e regularmente utilizada nas descrições de textos, de grande interesse pelas suas aplicações ao ensino de língua portuguesa e de língua estrangeira”. Essa aplicabilidade deve-se ao caráter abrangente da abordagem das sequências textuais e ao fato de essas serem elementos constitutivos dos gêneros textuais, participantes da relação entre composição e funcionalidade.

1.3.1 As sequências textuais como construtos esquemáticos e cognitivos

Adam (2001 e 2011) deixa claro que sua noção de sequência textual parte da definição de superestrutura, elaborada por Walter Kintsch e Teun A. van Dijk (1983), a partir de esquemas cognitivos.

Segundo essa teoria, em um primeiro nível, um sentido ou uma representação proposicional e um valor ilocucionário são atribuídos às proposições. Em um segundo nível, em ciclos de processamento, esses conjuntos de proposições são condensados para serem armazenados na memória de trabalho e permitirem o prosseguimento da construção do sentido pela integração dos enunciados seguintes. O estabelecimento desses agrupamentos é facilitado, em último nível, pelo reconhecimento de organizações convencionais esquemáticas que T. A. Van Dijk propôs chamar ‘superestruturas’. (ADAM, 2011, p. 206).

Essas bases utilizadas na formulação da noção de sequência textual são apresentadas de modo detalhado em *Les textes types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (ADAM, 1997³).

Nessa obra, a respeito da possibilidade de categorização de um número limitado de tipos sequenciais de base – argumentativo, narrativo, descritivo, explicativo e dialogal –, sem desconsiderar a heterogeneidade composicional dos discursos, Adam (2001) defende que a atividade cognitiva de constituir categorias é

³ Nesta tese, a seguir, utilizamos a quarta edição do livro, publicada em 2001.

espontânea. Assim, os esquemas textuais prototípicos, que servem como modelos cognitivos para os processos de compreensão e produção textual, são representações construídas no curso do desenvolvimento dos sujeitos em uma dada cultura. Essa formulação é reiterada na seguinte passagem:

(...) os cinco tipos de base retidos correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas⁴ memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual. (ADAM, 2011, p. 205)

Portanto, para esse autor, as sequências são esquemas básicos de estruturação textual, repassados pelos indivíduos nas relações sociais. Nesse entendimento, podemos retomar outras considerações do autor:

Dominar essas representações esquemáticas prototípicas parece ter consequências sobre o armazenamento de informações e o processamento da compreensão e do levantamento de informações por meio de estratégias de antecipação. A dificuldade de compreensão de textos orais e escritos por crianças e indivíduos não especialistas parece ser explicada, pelo menos em parte, pela falta de controle dos padrões textuais prototípicos. (ADAM, 2001, p. 7, tradução nossa).

Essa afirmação nos permite chegar a alguns pontos abordados nesta tese. Se as representações esquemáticas fazem parte dos processos cognitivos espontâneos dos sujeitos, há a possibilidade de buscar caracterizar que processos são esses, que sustentam a produção e a compreensão de textos. Tentaremos contribuir para essa caracterização no Capítulo 2 desta tese. Além disso, é preciso considerar que a citação acima permite afirmar que, além dos processos espontâneos de categorização, a aprendizagem de conhecimentos especializados sobre a constituição textual, como os advindos de estudos da LT, é uma forma de desenvolver o processamento dos textos, inclusive o controle sobre os esquemas textuais prototípicos. Nesse sentido, Adam (2001) afirma que espera contribuir para uma clarificação no campo da teoria linguística e para a reflexão didática.

O modelo de sequências textuais desenvolvido por Adam (2001 e 2011) afasta o ideal científico de realizar categorizações considerando princípios

⁴ As relações macrossemânticas referem-se às unidades de sentido mais amplas que a proposição-enunciado, ou seja, às unidades de sentido sustentadas pelas macroproposições que se agrupam na constituição das sequências textuais.

governados por condições necessárias e suficientes, e busca pensar linguisticamente a heterogeneidade composicional de toda produção de linguagem. O desenvolvimento das categorizações, na perspectiva de Adam (2001), remete à passagem da dicotomia mente e corpo como funcionando isoladamente para o envolvimento das questões sociais como decisivas na constituição cognitiva dos indivíduos, pois a noção de sequência está voltada para os conhecimentos repassados culturalmente. Essa postura reforça a ideia de que as categorizações humanas nem sempre são capazes de comportar os fatos empíricos da linguagem. Portanto, é preciso admitir que a linguagem possa ser explicada mais por tendências do que por regras absolutas. Essas tendências são permeadas por fatores pragmáticos, que refletem práticas sociais e culturais.

Em uma perspectiva pragmática e textual, um texto configura-se por diversos subsistemas em constante interação. Adam (2001) cita três subsistemas pragmáticos e dois referentes à constituição dos conjuntos de proposições, os quais podem ser avaliados como gradativamente voltados para o material linguístico. Esses subsistemas revelam as influências dos esquemas textuais de Van Dijk e Kintsch (1983) sobre as teorizações de Adam (2001 e 2011).

Os cinco subsistemas são: 1) os fatores pragmáticos, dos atos de discurso, que definem a coerência; 2) a ancoragem enunciativa global do plano de texto, representativa da situacionalidade (esses dois subsistemas remetem à macroestrutura pragmática); 3) a dimensão semântica, representada pelo tema global de um enunciado (macroestrutura semântica); 4) a conexão textual, voltada para os elementos morfossintáticos que organizam as proposições textuais; e 5) a organização sequencial da textualidade, referente à estrutura composicional dos enunciados (os dois últimos subsistemas retomam a noção de superestrutura).

Esses fatores constituirão os níveis ou planos da análise textual, apontados por Adam (2008; 2011), no Esquema 1, reproduzido na Figura 1, p. 45, desta tese.

1.3.2 As influências das noções bakhtinianas sobre gêneros textuais nas definições de Adam

Os fatores pragmáticos, os semânticos e a estruturação linguística, nos subsistemas que configuram os textos, atendem aos elementos do nível discursivo,

dentre eles, à constituição dos gêneros, noção essa também representativa da categorização por esquemas prototípicos, pois a relativa estabilidade dos gêneros funciona como guia dos processos discursivos, ou seja, dos usuários da linguagem. Portanto, Adam (2001) retoma as considerações de Bakhtin (1992) a respeito da competência linguística como forma de organização de tipos relativamente estáveis de enunciados.

Minha hipótese é a seguinte: os 'tipos relativamente estáveis de enunciados' e as regularidades composicionais de que fala Bakhtin são basicamente, de fato, as regularidades sequenciais. As sequências elementares simplesmente se reduzem a qualquer tipo elementar de articulação das proposições. (ADAM, 2001, p. 30, tradução nossa).

Essa afirmação é representativa para a compreensão dos encaminhamentos teóricos a respeito da noção de sequências textuais, contudo, para fazer jus aos próprios desenvolvimentos da proposta teórica de Adam (2011), é preciso fazer algumas ressalvas. Bakhtin (1992) caracteriza os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados que permitem a comunicação, por funcionarem como protótipo e, portanto, cabe apenas atribuir função semelhante às sequências textuais, por estas funcionarem como esquemas prototípicos de base para a constituição textual e a realização de microatos e macroatos de discurso. A relação entre os gêneros textuais e as sequências é explorada em Adam (2011), ao situar os gêneros como articuladores entre o plano textual e o plano discursivo de análise, na ATD, conforme a Figura 1, p. 45.

Ressaltamos que a caracterização dos gêneros, pela sua relativa estabilidade, é um dos passos para pensar como se organizam a fala e as formas gramaticais, numa relação entre regras de linguagem e contratos de interação. No interior das estruturas composicionais maiores, que são os gêneros, na relação discursiva e pragmática desses, podem ser exploradas unidades composicionais e estruturais menores, dentre elas, as sequências textuais, com um nível de prototipicidade, de onde podem partir abordagens de análise linguística e seguir para desenvolvimentos mais complexos.

As unidades composicionais dos textos, independentemente dos níveis, são guiadas por contratos locais e globais, textuais e discursivos, repassados culturalmente. Segundo Adam (2001, p. 20), a competência linguística é regulada, de modo complexo, pelos contratos: a) discursivos – aqueles dos gêneros –

referentes às práticas discursivas determinadas social e historicamente (como a definição de gêneros bakhtiniana); b) textuais – dos subsistemas constitutivos dos textos - referentes à heterogeneidade da composição textual e dos planos de texto; c) globais e locais - do domínio de uma língua – seus planos fônico e ortográfico, lexical, gramatical e semântico-lógico.

Nesse sentido, a relação entre o plano discursivo e o plano textual, considerando as regularidades da língua, fica definida no modelo defendido por Adam (2001 e 2011). Isso permite delinear as fronteiras de análise dentro de um quadro teórico que dê conta de tratar da heterogeneidade de toda composição textual. Nesse sentido, adotamos o modelo proposto pelo autor para tratar da relação entre o textual, o discursivo e a análise linguística.

A teorização a respeito das sequências textuais e da sua relação com os gêneros baseia-se no fato de que as categorizações realizadas sobre a linguagem só fazem sentido se essa for concebida como um sistema complexo, composto por subsistemas relativamente autônomos e em interação uns com os outros.

Os módulos classicamente estudados pela linguística são o fonético-fonológico, o morfológico, o lexical, o sintático, o semântico e o pragmático. Eu me proponho a reorganizar esses subsistemas dentro de uma visão teórica de conjunto. Os planos de organização da textualidade refletem o caráter profundamente heterogêneo de um objeto irreduzível a um único tipo de organização, complexa e ao mesmo tempo coerente. (ADAM, 2001, p. 20, tradução nossa).

Segundo o autor, a possibilidade de teorizar sobre a heterogeneidade é demonstrada pela distinção que faz dos planos de organização textual e pela definição de texto como uma estrutura composta por sequências, as quais apresentam um nível de regularidade e, portanto, funcionam como protótipos.

Nesse sentido, a sistematização do funcionamento das sequências e a identificação de famílias de marcas linguísticas são tarefas, realizadas no interior da LT, que permitem o aperfeiçoamento dos esquemas prototípicos progressivamente elaborados pelos indivíduos no curso do desenvolvimento cognitivo e a ampliação dos conhecimentos adquiridos socialmente na relação com os gêneros textuais. Essa identificação sistematizada de semelhanças na organização estrutural é uma forma de análise linguística que auxilia na ampliação do domínio sobre a constituição textual.

As regularidades estruturais das sequências serão apresentadas no Capítulo 2 e exploradas na definição dos critérios de análise das respostas dos acadêmicos no questionário aplicado às turmas de Letras.

Na próxima seção, caracterizaremos as unidades composicionais das sequências, a fim de demonstrar a estrutura hierárquica que se constitui pela relação entre a materialidade linguística e os gêneros textuais, conforme a perspectiva que adotamos.

1.3.3 Termos hierárquicos da constituição sequencial

Ao caracterizar o sistema estrutural no qual se constituem as sequências, Adam (2001 e 2011) identifica unidades hierarquicamente organizadas, que permitem a abordagem detalhada de aspectos textuais e discursivos, o que auxilia o empreendimento da análise linguística.

O autor toma como unidade mínima textual a proposição-enunciado. Essa unidade corresponde ao produto de um ato de enunciação e é inseparável da coenunciação. Trata-se de uma microunidade sintática e de sentido, que sempre possui um valor descritivo e, assim, expressa um ponto de vista (PdV). Desse modo, a proposição apresenta um valor argumentativo e, como todo enunciado, liga-se a vários outros enunciados ditos anteriormente, ao mesmo tempo em que convoca os próximos, em resposta ou continuação.

Essa **condição de ligação** é, em grande parte, determinada pelo que chamaremos orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma **força** ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável. (ADAM, 2011, p. 109).

Desse modo, a microunidade de sentido, proposição-enunciado, carrega um ponto de vista e produz, pela sua constituição verbal, uma referência, representada discursivamente, cujo valor ilocucionário resulta das potencialidades argumentativas dos enunciados. A pragmática é mobilizada na ATD principalmente pela noção de atos ilocucionários, a fim de, no estudo textual, chegar a uma caracterização

diferenciada de atos de discurso realizados por cada proposição-enunciado, as quais carregam um valor ilocucionário. Segundo Adam (2011, p. 127, itálicos do autor), “A partir de J. L. Austin e de J. R. Searle, deve-se reconhecer que ‘os atos ilocucionários que os locutores tentam realizar falando fazem parte do que eles *querem dizer e comunicar* aos seus interlocutores em cada enunciação”. Dessa maneira, os atos de discurso, na ATD, estão relacionados com o valor argumentativo dos enunciados e com o ponto de vista do indivíduo que enuncia, o qual organiza o conteúdo proposicional conforme uma intencionalidade.

Essa constituição da proposição como microunidade de sentido é operada em um determinado contexto enunciativo e, portanto, envolve o valor atribuído pelo locutor e a reconstrução de sentido feita pelo interpretante. Esse processo constitutivo realiza-se pela relação entre o material verbal, o discurso e o valor pragmático, o que explicita o fato de cada proposição ligar-se aos ditos, implícitos ou intertextos de um cotexto anterior, assim como aos ditos e implícitos de um cotexto posterior. Além disso, nessa dimensão semântica global, a atribuição de sentido e de valor de verdade para a proposição-enunciado depende do gênero textual, pois, por exemplo, um gênero que trabalha com a não ficcionalidade terá um valor de verdade diferenciado de um gênero que engendra a ficcionalidade, pois está regido por um universo lógico particular de referência, o qual é analisável em termos de isotopias, essas operadas pela conexidade e constituídas no mundo representado.

Devido a essa inter-relação entre a proposição-enunciado e o gênero textual, ressaltamos que a realização de uma análise linguística, tendo como ponto de partida os gêneros textuais, pode ser enriquecida ao compreender a relação entre o verbal, o discursivo e o pragmático, nos termos das microunidades sintáticas e de sentido representadas pela noção de proposição-enunciado. Ainda, acreditamos que as recorrências linguísticas encontradas nas proposições-enunciado de textos de um mesmo gênero textual são um fator relevante da relativa estabilidade sequencial dos gêneros textuais e participam ativamente da constituição da prototipicidade.

Na estrutura hierárquica da configuração textual, a proposição-enunciado representa um microuniverso semântico, o qual se amplia na relação com outras proposições e, assim, constitui as macroproposições. Essas são, portanto, agrupamentos semânticos reconhecidos por organizações convencionais esquemáticas, ou seja, possuem combinações relativamente pré-formatadas, que constituem as cinco seqüências de base. Adam (2011) refere-se à noção de

superestrutura, de Van Dijk, como influenciadora da sua definição das categorias esquemáticas, que constituem as macroproposições. Contudo, é preciso considerar que Adam (2001) redefine as superestruturas textuais para desenvolver a noção de esquemas prototípicos e operar uma distinção entre a dimensão textual e a dimensão sequencial dos textos. Portanto, a noção de superestrutura é refinada com a noção bakhtiniana de gêneros textuais, pois esta permite explorar de modo mais complexo as relações entre as unidades e o todo textual, como processamento cognitivo e considerando seu caráter linguístico, pragmático e discursivo.

As sequências textuais são constituídas por conjuntos de proposições-enunciado, ou seja, de macroproposições. Nas palavras do autor, “A sequência, unidade constituinte do texto, é constituída de blocos de proposições (as macroproposições), elas constituídas de n proposições.” (ADAM, 2001, p. 29).

Um dos elementos da rede hierárquica da organização textual, as sequências textuais compreendem os mecanismos linguísticos estruturais, o processamento semântico e cognitivo, que será tratado no próximo capítulo, e, ainda, o caráter cultural de esquematização de representações, o qual também perpassa os gêneros textuais. Desse modo, elas constituem uma categorização que facilita a ponte entre o social e o estrutural nos textos.

É por serem analisáveis como elementos estruturais, sem excluir a dimensão textual e discursiva, que se buscou utilizá-las para a discussão sobre gêneros textuais e análise linguística.

Nesse aspecto, uma sequência é uma estrutura, isto é:

- uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (ADAM, 2011, p. 205).

As relações entre as partes das sequências e a sua organização interna são apresentadas por Adam (2001 e 2008) considerando níveis de prototipicidade, já que são concebidas como modelos cognitivos repassados culturalmente. É com base nessa organização interna própria das sequências que definiremos critérios que serão pontos de partida para a análise linguística nos textos de gêneros textuais

diversos. Destacamos que a definição de critérios com base nos esquemas propostos por Adam (2011) e a abordagem dos processos cognitivos estruturadores da linguagem, que faremos no próximo capítulo, são pontos de partida e não critérios suficientes, justamente porque as sequências estão ligadas ao todo que constituem e são dependentes-independentes desse todo. Por isso, remetemos a outras duas noções da ATD necessárias para nossas análises e para uma visão mais completa da teoria de Adam, a de planos de texto e a de sequências dominantes.

Quanto ao plano de texto, conforme Adam (2011), este pode ser fixo, quando se aproxima, de modo mais regrado, das características prototípicas de um gênero de discurso fixadas pelo estado histórico deste gênero, ou ocasional, quando há um trabalho de reconstrução da estrutura de um texto, a qual faz com que esse seja inesperado em relação ao que é prototípico do gênero. Portanto, essas noções se baseiam primordialmente na noção de prototipicidade, a qual acontece de modo diferenciado, conforme os gêneros e seus domínios discursivos. A esse respeito, podemos remeter à seguinte passagem:

Os textos são, de fato, estruturados de maneira muito flexível, e a importância dos planos de texto fixos ou ocasionais é preponderante. Na medida em que os agrupamentos de proposições não correspondem sempre a sequências completas, podemos dizer que o principal fator unificador da estrutura composicional é o plano de texto. (ADAM, 2011, p. 258).

Os agrupamentos de proposições que constituem as sequências podem resultar em textos cuja organização sequencial é homogênea, no sentido de ter um único tipo de sequências combinadas, ou heterogêneo, pela mistura de sequências diferentes. Assim, a título de prototipicidade, alguns gêneros tendem a ter sequências dominantes, contudo, essa característica é suscetível de ser modificada, devido ao relativo dinamismo dos gêneros. Além disso, “O efeito de dominante é, em termos de sequências, determinado seja pelo maior número de sequências de um certo tipo que aparecem no texto, seja pelo tipo da sequência encaixante (que abre e fecha o texto).” (ADAM, 2011, p. 276). Também é possível estabelecer a sequência dominante pela qual o texto pode ser resumido, na relação com sua atuação discursiva.

No questionário a respeito da análise linguística em gêneros textuais diversos, inserimos questões que visam à percepção da relação entre as diferentes sequências na estruturação textual e do papel dessas para a constituição dos gêneros. Essa organização hierárquica que funciona em níveis de prototipicidade permite fazer considerações sobre os procedimentos cognitivos gerais de estruturação linguística, que tendem a oferecer respostas para as motivações das marcas linguísticas nos diferentes textos.

O próximo capítulo terá como tema a apresentação dos modelos sequenciais de base, conforme Adam (2001 e 2011), e a relação desses com o processamento cognitivo das estruturas linguísticas, principalmente a partir das contribuições da perspectiva da Semântica Cognitiva, na abordagem conceitual de Talmy (2001).

2 AS CINCO SEQUÊNCIAS TEXTUAIS NA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS COGNITIVOS ESTRUTURANTES DA LINGUAGEM

2.1 MOTIVAÇÕES DO CAPÍTULO

Ao tomarmos como objeto de investigação o domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística, na relação dessa com os gêneros textuais, precisamos buscar métodos de investigação que permitam evidenciar a articulação entre a materialidade linguística e o domínio discursivo.

Como adotamos a perspectiva de Adam (2011), para o qual as sequências textuais são conjuntos de macroproposições constituídas cognitivamente e adquiridas socialmente, isso implica que acreditamos na possibilidade de apontar características, de certo modo “relativamente estáveis”, que permitem a constituição e o reconhecimento das sequências. Para tanto, assumimos a tentativa de identificar um conjunto de marcas linguísticas típicas dessas sequências e os processos cognitivos fundamentalmente envolvidos na estruturação da linguagem, a fim de compreender a atuação dessas marcas linguísticas no interior dos protótipos sequenciais que constituirão os gêneros textuais.

Em outras palavras, o entendimento da análise linguística, na sua relação entre os domínios gramatical e discursivo, leva-nos a abordar os elementos cognitivos envolvidos na elaboração das sequências textuais. Isso porque, se há estruturas linguísticas que sustentam macroproposições identificáveis como típicas de cada sequência, essa construção de sentido envolve processos mentais de conhecimento sobre a língua, que permitem a constituição de tais estruturas, as quais se desenvolvem e atuam discursivamente⁵.

Essa tentativa de identificação de estruturas está respaldada nas bases teóricas de Adam (2011), as quais reconhecidamente têm como ponto de partida a relação entre a linguagem e as operações cognitivas, além da noção de prototipicidade, conforme apresentamos na seção 1.3.2 (p. 53) do Capítulo 1.

⁵ Lembramos que há abordagens que concebem as estruturas linguísticas de modo diferenciado, de um ponto de vista formal ou estrutural, sem considerações discursivas. Contudo, para nossos fins de pesquisa, na LT, partimos das inter-relações entre os aspectos cognitivos, textuais e discursivos, com base em Adam (2001 e 2011).

Contudo, apesar das influências fundadoras, principalmente da perspectiva cognitivista de van Dijk e Kintsch (1983), os processos cognitivos envolvidos na configuração das sequências textuais não são diretamente explorados pelo autor da *Análise Textual do Discurso*, ATD, no sentido de oferecer possíveis respostas sobre as bases cognitivas de sustentação das estruturas textuais. Além disso, como pensamos as operações cognitivas na relação entre a mente e o social, tratamos da relativa estabilidade das sequências textuais, pois entendemos que as sequências são transmitidas, reelaboradas e reconhecidas socialmente.

Apesar de encontrarmos vertentes prósperas, no interior da LT, que investigam o caráter sociocognitivo na constituição textual (KOCH 2002, MARCUSCHI, 2007, dentre outros), como pressupomos níveis de prototipicidade, tanto ao tratar de gêneros textuais quanto da identificação de sequências textuais, buscamos uma teoria que se dedique a apontar traços gerais da cognição que atuam na estruturação linguística. Desse modo, chegamos às contribuições da semântica cognitiva, a respeito, sobretudo, de estruturas conceituais representadas na gramática de uma língua, conforme a perspectiva de Talmy (2001).

2.2 NOÇÕES DA SEMÂNTICA COGNITIVA

Tomamos como suporte teórico as contribuições de Leonard Talmy (2001), nos dois volumes de *Toward a Cognitive Semantics*, a respeito das estruturas conceituais que se constituem pela integração de sistemas cognitivos. O autor não trata da linguística cognitiva apenas em seu aspecto largamente abstrato, como em uma abordagem formal, nem em seu aspecto geral, como na vertente psicológica de investigação dos processos de percepção, memória, atenção e reação. A designação conceitual, conforme Talmy (2001), inter-relaciona as estruturas conceituais dentro da ampla estruturação do sistema da linguagem, o que permite tratar de modo mais esquemático a relação entre texto e contexto. Essa designação, portanto, é condizente com nosso interesse neste trabalho de tese, pois permite buscar meios para perceber traços da constituição textual e discursiva, os quais são resultantes da atividade cognitiva que atua na organização da linguagem.

Uma aproximação conceitual oferece encaminhamentos para estudar como a linguagem estrutura conteúdos em categorias como espaço e tempo, cena e evento, entidade e processo, movimento e localização, força e causalidade. Essas categorias:

[...] configuram a estruturação linguística de categorias ideacionais e afetivas básicas, atribuídas a agentes cognitivos como atenção e perspectiva, vontade e intenção e expectativa e afeto. Isso guia a estrutura semântica de formas morfológicas e lexicais, bem como de padrões sintáticos. (TALMY, 2001, p. 3, tradução nossa).

A estruturação dessa gramática está relacionada, para Talmy (2001), a uma perspectiva da Gestalt, em que a percepção visual é estruturante dos processos cognitivos. Isso fica claro no modo como Talmy (2001) faz uma abordagem semântica da noção de figura e fundo, como base na psicologia Gestalt. Para o autor, a figura é o objeto em movimento ou ao qual se refere um trajeto ou uma localização. Já o fundo funciona como quadro de referência ou como objeto colocado como ponto de referência no interior desse enquadramento. Essas relações espaciais e temporais são expressas na linguagem.

Nesse sentido, o autor se situa no interior da Semântica Cognitiva, caracterizada por ele como um espaço de pesquisa da organização conceitual da linguagem, com o intuito de entender traços gerais da estrutura conceitual da cognição humana. Para Talmy (2001), essa estruturação acontece a partir da inter-relação de diferentes sistemas cognitivos, os quais são produto da percepção do mundo. Os principais sistemas explorados pelo autor são: 1) de configuração do tempo e do espaço; 2) de distribuição de atenção; 3) de perspectiva; e 4) de encaixamento.

- 1) O **sistema de configuração de tempo e espaço** é tratado sobre três eixos de percepção: discreto/contínuo, limitado/ilimitado e único/plural. Esta configuração funciona conforme o seguinte esboço, com base em Talmy (2001, p. 142):

Domínio	Contínuo	Discreto
Tempo	Atividades	Atos/eventos
Espaço	Massa	Objetos

Figura 2 – Eixos de percepção do tempo e do espaço (Talmy, 2001, p. 142)

Quanto ao tempo, a representação que fazemos de atividades completas pode incluir unidades discretas, como atos e eventos sucessivos. Essa percepção entre atividades e eventos é constitutiva, por exemplo, de sequências narrativas, em associação ao sistema de distribuição de atenção, responsável pela relação causal.

Já sobre o espaço, a conceitualização pode ser entendida por dois subsistemas principais: um refere-se ao fato de que as delimitações da matéria são representadas como existindo espacialmente, compondo uma matriz repleta de conteúdos. No interior dessa matriz, conceitos estáticos incluem localização e região e conceitos dinâmicos, trajetória e colocação (quando dinâmicos, envolvem tempo); o outro subsistema diz respeito às configurações e inter-relações de materiais ocupando porções espaciais, ou seja, a conteúdos do espaço, que podem compor um objeto (porção de material) ou uma massa (características intrínsecas a um todo).

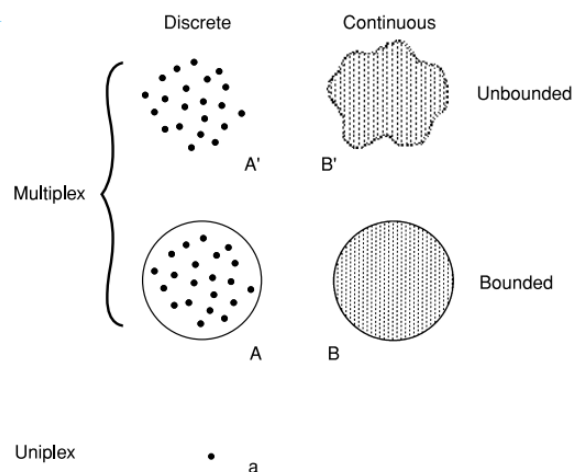


Figura 3: Representação dos eixos de percepção do espaço e do tempo (TALMY, 2001, p. 59).

Essa configuração espacial e temporal, portanto, permite-nos compreender como a linguagem estrutura relações de parte/todo, pela percepção de conteúdos discretos no interior de um conjunto. Pela relação de parte/todo, consideramos relevante abordar a atuação do sistema de configuração espacial nas sequências descritivas, além de esse também ser mobilizado em estruturas das demais sequências. Essas correlações entre os sistemas cognitivos e as sequências serão demonstradas, de modo mais detalhado, na próxima seção deste capítulo.

- 1) O **sistema de distribuição de atenção** corresponde aos padrões de diferentes forças que direcionam a atenção de alguém sobre um referente ou uma cena. Essa distribuição reflete-se na linguagem pela organização dos participantes de um evento, ocupando posições de sujeito ou de objeto, que podem remeter à relação entre agente e resultado de uma cadeia causal. Essa cadeia, segundo o autor, é constituída pelas etapas: volição do agente, ato do agente, subeventos intermediários, causa imediata do resultado final e subevento final. Essa cadeia pode ser representada pela seguinte relação:

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
ato de volição do agente que ativa o movimento corporal	movimento do agente (corporal e parcial/total) que inicia a cadeia causal física	subeventos intermediários causalmente encadeados	penúltimo subevento = causa imediata do resultado final	subevento resultante final = objetivo intencionado do agente dentro do escopo de intenção

Figura 4: Estrutura da cadeia causal (TALMY, 2001, p. 272).

A relação entre os elementos da cadeia causal é resultante de um enquadramento perceptual (“*windowing of attention*”) sobre os indivíduos que compõem um evento de movimento ou mesmo estático. Esse sistema será uma das bases das considerações sobre a estruturação linguística das sequências narrativas, assim como fará parte das observações sobre a atuação cognitiva nas explicativas e nas argumentativas.

- 3) sistema de perspectiva** diz respeito ao olhar mental que se tem sobre uma cena ou seus participantes, ou seja, configura-se como um ponto de vista, formado por quatro categorias:

- o lugar de perspectiva, que pode compreender um posicionamento espacial ou temporal interior ou exterior ao enquadramento da cena;
- a distância da entidade de referência (objeto ou cena);
- o modo, que remete à existência ou não de uma mudança de localização no decorrer do tempo, ou qual o caminho seguido após a mudança. Essa categoria envolve: o modo sinóptico, pela adoção de um ponto de perspectiva estacionário com escopo global das atenções sobre os eventos; e o modo sequencial, que adota um ponto de

perspectiva movendo-se com escopo local de atenção sobre os eventos como porções limitadas.

- a direção da observação, que está voltada para o ponto de perspectiva da entidade considerada, podendo ser direta, prospectiva ou retrospectiva em relação à sucessão dos eventos. Vejamos os diagramas representativos da direção de observação das seguintes sentenças: a) Prospectiva: Eu comprei na loja antes de ir para casa; b) Retrospectiva: Depois de comprar na loja, eu fui para casa; c) Diretiva: Eu comprei na loja, e então eu fui para casa.

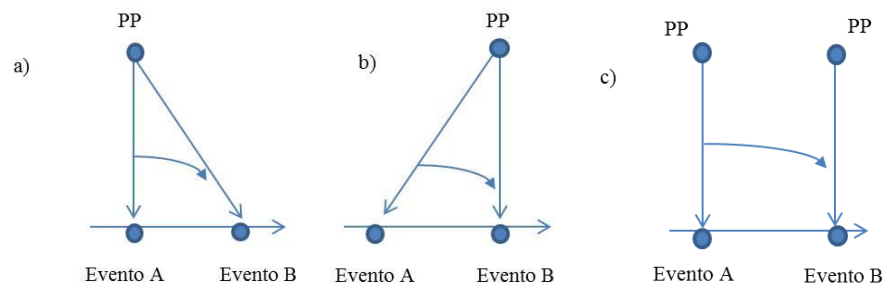


Figura 5: A direção no sistema de perspectiva (TALMY, 2001, p. 73-74)

O sistema de perspectiva atua em todas as sequências. Na nossa abordagem, daremos destaque a esse sistema estruturante nas sequências argumentativas e o colocaremos em relação com um estrato psicológico como definido por Talmy (2001), que permite fazer uma relação com questões de posicionamento ideológico, pela seleção do olhar sobre os acontecimentos, numa relação com os demais sistemas. Contudo, é preciso deixar claro que a noção de ponto de perspectiva, para o autor, está voltada para representações do espaço e do tempo, sobretudo desenvolvido pelo sistema perceptual da visão.

4) O **sistema de encaixamento** está voltado para as interações entre os participantes de uma cena. Esse sistema permite a estruturação de sentenças em que os elementos se relacionam por subordinação, por exemplo, nesse caso, a relação entre os participantes da cena acontece por encadeamentos sustentados por formas gramaticais que atuam como saídas para os próximos elementos. Como esse sistema envolve os outros três acima descritos e parece atuar em todas as sequências, não será explorado em detalhes nesta tese.

2.3 AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E OS PROCESSOS COGNITIVOS

Nos tópicos a seguir, faremos as definições das cinco sequências textuais de base, a partir dos esquemas propostos por Adam (2011), e buscaremos associá-las a processos cognitivos estruturantes da linguagem. Essa associação foi provocada pelos seguintes fatores: primeiramente, os julgamentos espontâneos dos textos pelos sujeitos “leigos” é evidência para um pressuposto cognitivo. Segundo Adam (1992, p. 6), “a caracterização dos textos faz parte das atividades cognitivas espontâneas dos sujeitos”. Por conseguinte, a vivência social que estrutura modelos cognitivos leva a protótipos de base, então parece ser possível encontrar traços linguísticos recorrentes nessas sequências, os quais são configurados pela atuação dos sistemas cognitivos estruturadores da linguagem.

Dessa forma, acreditamos que evidenciar as motivações das estruturas linguísticas prototípicas das sequências, associando-as aos elementos discursivos e cognitivos, pode facilitar a realização de análises linguísticas e a compreensão da constituição textual, inclusive da evolução das macroproposições de base. A partir desses encaminhamentos, podemos enumerar alguns elementos a serem tomados como ponto de partida para uma análise linguística de um gênero textual de acordo com cada sequência dominante, por serem recorrentes. Esses elementos, enumerados ao final das seções referentes à apresentação de cada sequência textual, funcionarão como base para nossos critérios de análise quanto ao domínio dos acadêmicos de Letras sobre a análise linguística em gêneros textuais diversos.

2.3.1 A sequência descritiva

A sequência descritiva constitui um caso particular, na abordagem de Adam (2008; 2011), por ser identificável no nível dos enunciados mínimos, isto é, da atribuição de um predicado a um sujeito. Devido a essa particularidade, enquanto as demais sequências possuem uma ordem de agrupamento das proposições-enunciado em macroproposições interligadas, a descrição não se baseia em uma

linearidade intrínseca na organização das proposições, mas na adoção de um plano de texto. Portanto:

No nível da composição textual, sejam quais forem os objetos do discurso e a extensão da descrição, a aplicação de um repertório de operações de base gera proposições descritivas que se agrupam em períodos de extensão variável, ordenadas por um plano de texto. (ADAM, 2011, p. 217-218).

Segundo o autor, são quatro as macrooperações das sequências descritivas: as operações de tematização, de aspectualização, de relação e de subtematização, as quais são constituídas por nove operações descritivas. Em um plano de texto, essas operações podem aparecer repetidamente, ou seja, a expansão descritiva é potencialmente infinita, apesar de estar fundada em um pequeno número de operações.

Antes de apresentarmos pontualmente as operações descritivas, é preciso ressaltar que a definição de um plano de texto está voltada para o gênero textual no qual se encontra a sequência e para os objetivos da interação, o que já encaminha para uma orientação argumentativa. Além disso, o procedimento descritivo básico, atribuição de um predicado a um sujeito, o que constitui a base de um conteúdo proposicional, depreende uma atitude subjetiva, isto é, um ponto de vista. Portanto:

Do caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa que orienta, argumentativamente, todo enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso. (ADAM, 2011, p. 217).

Esse ponto de vista encaminha as escolhas dos predicados e a organização do plano de texto. Assim, uma sequência descritiva consiste em uma caracterização que depende da perspectiva do indivíduo e da sua representação mental sobre o objeto descrito, assim como da sua percepção espacial e temporal das entidades envolvidas. Essa percepção pode estar voltada para o objeto como um todo e para suas partes constitutivas. Ao buscarmos respostas sobre as atividades cognitivas para o processamento das sequências descritivas, chegamos a operações de atribuições de propriedades baseadas na relação de parte-todo, conforme a Figura 3 (p. 63).

2.3.1.1 As operações descritivas e o sistema cognitivo configuracional

A seguir, apresentaremos as operações constitutivas da descrição, pontuadas por Adam (2011), e nos propomos a demonstrar como essas operações apontadas pelo autor podem ser diretamente associadas à nossa hipótese sobre o processamento cognitivo, baseado na relação entre parte e todo, presente nas sequências descritivas. Para tanto, fundamentamos nossa proposta principalmente no sistema cognitivo de configuração do tempo e do espaço, como definido por Talmy (2001).

- **Operações de tematização**

A tematização é considerada a macrooperação principal, por ser responsável pela unidade de um segmento, o que faz com que um período descritivo possa aparecer como uma sequência, apesar de não possuir uma linearidade constitutiva como as demais sequências. Essa macrooperação pode acontecer de três maneiras: pré-tematização, retematização ou pós-tematização.

- **Operações de aspectualização**

No nosso entendimento, consideramos que a aspectualização é a macrooperação que melhor marca as características estruturais da sequência descritiva de modo prototípico. Por esse motivo, as operações de fragmentação e de qualificação, que compõem a macrooperação de aspectualização, baseiam nossos principais critérios de análise sobre o domínio dos acadêmicos de Letras a respeito da estruturação linguística e da compreensão de gêneros textuais que tenham como predominância a sequência descritiva.

Esta operação é a principal motivadora da nossa hipótese sobre a atuação do sistema de configuração espacial e temporal na constituição da relação parte e todo das sequências descritivas.

A operação de análise de um todo, em partes e subpartes de partes, tende a fragmentar o objeto do discurso. Em princípio, infinita, essa operação é, de fato, restrita pragmaticamente pela procura seletiva de uma pertinência (a visada ou objetivo da ação verbal). (ADAM, 2011, p. 220).

Optamos por utilizar as palavras do autor, que ressalta a questão pragmática envolvida na constituição de uma pertinência, para evidenciar como podemos

associar essa definição ao processamento cognitivo de parte e todo, a partir dos sistemas cognitivos de configuração do espaço e do tempo e de perspectiva.

Essa relação é explicada de forma satisfatória pela teoria de Talmy, em que cognitivamente temos como selecionar elementos de um conjunto maior. Ou seja, a operação cognitiva sobre os indivíduos distribuídos no espaço inclui a percepção de sua constituição interna – massiva ou discreta –, o que explica a relação todo constituída por “parte de”. (MACHADO, 2013, p. 89).

Além disso, para fins discursivos e textuais, o fato de serem selecionadas partes e subpartes de um todo a serem predicadas, com o intuito de atender a um objetivo, evidencia a relação entre um sistema cognitivo, que atua na estruturação da linguagem, e os fatores pragmáticos e discursivos de um indivíduo situado social e historicamente.

- **Operações de relação**

A relação é uma macrooperação que agrupa duas operações: a relação por analogia e a de contiguidade.

- **Operações de expansão por subtematização**

É a macrooperação que permite a expansão da descrição pela combinação de uma operação com outra anterior.

Na tabela a seguir, caracterizamos as operações secundárias, conforme definidas por Adam (2011).

Macrooperação principal	Operações secundárias	Definição
Tematização	Pré-tematização ou ancoragem	É a denominação imediata do objeto descrito, que anuncia o todo, do qual poderão ser descritas as partes. Funciona como o enquadramento oferecido por uma perspectiva, ou um ponto de vista, que seleciona as partes a serem enfocadas.
	Retematização	Trata-se de uma reformulação na denominação do objeto descrito, que produz um novo enquadramento ao período descritivo, na relação com a tematização inicial do objeto do discurso.
	Pós-tematização	Corresponde à denominação do objeto do discurso no decorrer ou no final da sequência descritiva. Esse adiamento da denominação do todo pode provocar uma demora na formação da unidade de sentido e funcionar como uma estratégia para estimular o compartilhamento de um ponto de vista.
Aspectualização	Fragmentação ou partição	Refere-se à apresentação das partes do objeto a ser descrito, as quais são selecionadas e predicadas conforme o ponto de vista.
	Qualificação ou atribuição de propriedades	É o processo mais evidente de apresentação de um ponto de vista, pois corresponde à atribuição de propriedades, ou seja, qualificações ou predicados ao todo tema da descrição ou às partes selecionadas na fragmentação. Essa atribuição de propriedades dependerá dos objetivos da ação verbal.
Relação	Analogia	Corresponde à operação de assimilação comparativa ou metafórica que pode ser realizada relacionando o todo ou as partes descritas a outros objetos de discurso.
	Contiguidade	Acontece a partir da situação temporal, quando o objeto de discurso é colocado em relação a um tempo histórico ou individual, mesmo que implicitamente. Também pode ocorrer contiguidade por situação espacial, em que o objeto de discurso é colocado em relação ao outros objetos que, possivelmente, podem se tornar o tema da descrição. Diferencia-se, ainda, a contiguidade entre as diferentes partes do objeto descrito.
Operações de expansão por subtematização	Compreende todas as operações anteriores	

Figura 6: As operações descritivas, com base em Adam (2011).

Utilizaremos, para exemplificar as operações de descrição, um trecho do livro *De punhos cerrados*, de Pedro Bandeira. Esse trecho refere-se à descrição do personagem “Carne-Seca”, ficcionalmente sobre o ponto de vista do personagem “Garrote”.

Garrote olhou com mais atenção para **a figurinha montada** que falara antes e a quem Nhá Nana agora chamava de **Carne-Seca**. Era miúdo, com o corpo todo vestido de couro. Apenas as mãos pequenas ficavam de fora daquela armadura. Seu rosto era exatamente a sua caveira, apenas com dois olhos pequenos e falsos como os de uma boneca, e uma pele fina como um velho pergaminho a cobrir-lhe os ossos. Era tudo ressecado e repuxado, dando a impressão de que **aquela figura sinistra** estava sempre a rir, a rir de alguém, a rir de todos que, se escapassem da rigidez de Nhá Nana, cairiam no sadismo de **Carne-Seca, o capataz do Encantado**. (BANDEIRA, 2008, p. 40).

Nesse trecho, a descrição do personagem Carne-Seca exemplifica a operação de pré-tematização, que unifica o período descritivo, cujo tema imediatamente apresentado é “a figurinha montada” ou “Carne-Seca”. Ressaltamos que a explicitação do nome próprio mencionado por Nhá Nana, o apelido “Carne-Seca”, marca a configuração de uma identidade ao personagem descrito na sequência. Além disso, essa nomeação já engatilha um processo de retematização, que será explorado no final do período descritivo.

A pré-tematização, “figurinha montada”, passa a ter um novo enquadramento após a apresentação de um nome próprio “Carne-Seca” e, com a exploração detalhada das características do personagem, há outra retematização, que substitui o diminutivo “figurinha” por “figura”, cujo predicado, “sinistra”, é justificado pela descrição feita anteriormente do personagem. A retomada do nome próprio “Carne-Seca”, na continuidade, reforça a identidade do sujeito, a qual está diretamente relacionada à sua função na fazenda: “o capataz do Encantado”. Essa relação direta é evidenciada pelo artigo definido que liga o nome próprio ao predicado, além disso, o fato de a sentença ter sido separada por vírgula ressalta o seu caráter resumidor e destaca a retematização do objeto descrito.

As operações de tematização estão diretamente relacionadas às operações de aspectualização, pois as partes do objeto descrito e as qualificações atribuídas a

essas e ao todo compõem o enquadramento temático, que pode ser ressignificado, como acontece, por exemplo, no caso da retematização.

A fim de exemplificar a operação de fragmentação, utilizaremos novamente o trecho de descrição do personagem Carne-Seca. Destacamos, em negrito, a relação entre parte e todo estabelecida na descrição do personagem. A utilização do nome próprio, em dois momentos, no início e no final do trecho, confere unidade à tematização, pois representa o todo.

Garrote olhou com mais atenção para a **figurinha** montada que falara antes e a quem Nhá Nana agora chamava de **Carne-Seca**. Era miúdo, com o **corpo** todo vestido de couro. Apenas as **mãos** pequenas ficavam de fora daquela armadura. Seu **rosto** era exatamente a sua **caveira**, apenas com **dois olhos** pequenos e falsos como os de uma boneca, e uma **pele** fina como um velho pergaminho a cobrir-lhe os **ossos**. Era **tudo** ressecado e repuxado, dando a impressão de que aquela **figura** sinistra estava sempre a rir, a rir de alguém, a rir de todos que, se escapassem da rigidez de Nhá Nana, cairiam no sadismo de **Carne-Seca**, o capataz do Encantado. (BANDEIRA, 2008, p. 40).

Assim, a denominação inicial do personagem descrito, “figurinha montada”, remete a uma impressão rápida sobre o objeto. A partir da relação entre parte e todo, pela atuação de um sistema de configuração espacial, a seleção de determinadas partes físicas do personagem, “corpo”, “mãos”, “rosto”, “caveira”, “dois olhos”, “pele”, “ossos” é complementada pela atribuição de propriedades a essas partes e prepara para o enquadramento de unidade representado pelo pronome relativo “tudo”, ao qual são atribuídas novas propriedades, condizentes com aquelas das partes. Nesse momento, passa a ser referência, novamente, o objeto como um todo, o qual é denominado “figura” e, posteriormente, “Carne-Seca”.

A operação de qualificação oferece como marcas linguísticas recorrentes à sequência descritiva a presença do verbo “ser”, na atribuição de predicados ao sujeito tema da descrição ou às partes, e a estrutura relacional entre nome e adjetivo. Além disso, segundo Adam (2011, p. 221, *itálicos da versão*), “Consiste, frequentemente, de uma relação predicativa de tipo *ter* que realiza a operação de *partição*, quase sempre com uma qualificação vinculada”. Esse tipo de predicação é a principal marca linguística da relação parte-todo.

A repetição do grupo estrutural nome e adjetivo, “figurinha montada” e “figura sinistra”, marca a atribuição de propriedades ao objeto da descrição como um todo, sendo o adjetivo da segunda denominação, “figura sinistra”, o fechamento da

explicitação do ponto de vista produzido pela descrição das partes que a antecede. Destacamos que as proposições-enunciado que descrevem as partes também estão estruturadas pelo grupo nome e adjetivo, como, por exemplo: “olhos pequenos e falsos” e “pele fina”, e pela predicação mediada pelo verbo “ser” ou, implicitamente, pelo “ter”, como no trecho “Seu **rosto era** [ser] exatamente **a sua caveira**, apenas com [ter] **dois olhos pequenos e falsos (...)**”. Além disso, o aposto explicativo, após o nome próprio “Carne-Seca”, fecha a retomatização, no final da sequência, e é uma forma de predicação do todo descrito anteriormente.

Além disso, a descrição do personagem Carne-Seca também envolve a operação de analogia, a qual é empregada nas duas passagens a seguir, em negrito:

Seu rosto era exatamente a sua caveira, apenas com dois olhos pequenos e falsos **como os de uma boneca**, e uma pele fina **como um velho pergaminho** a cobrir-lhe os ossos. (BANDEIRA, 2008, p. 40).

Para finalizar nossa exemplificação das macrooperações constitutivas das sequências descritivas, podemos sugerir a seguinte organização das operações, conforme a operação de expansão por subtematização:

- Pré-tematização: figurinha montada
- Retematização: Carne-Seca
- Aspectualização: corpo todo vestido de couro, mãos pequenas, rosto era exatamente a sua caveira, com dois olhos pequenos e falsos,
- Relação: como uma boneca
- Aspectualização: com uma pele fina
- Relação: como um velho pergaminho a cobrir-lhe os ossos.
- Subtematização 1

- Aspectualização: tudo ressecado e repuxado.
- Retematização: figura sinistra
- Subtematização 2

- Retematização: Carne-Seca
- Pós-tematização: o capataz do Encantado.
- Subtematização 3

Com base nessas considerações sobre a sequência descritiva, podemos apresentar, na próxima seção, alguns encaminhamentos para o empreendimento da análise linguística nas sequências descritivas.

2.3.1.2 Pontos de partida para a análise linguística das sequências descritivas

Fatores morfossintáticos:

- Presença de adjetivos;
- Atribuição de predicados pela relação nome e adjetivo;
- Uso de verbos de estado, como “ter” e “ser”;
- Relação entre parte e todo;
- Operações de analogia.

Fatores textual-discursivos:

- Operações de tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização;
- Expressão de ponto de vista a partir de qualificações.

2.3.2 A sequência narrativa

Ao tratar das macroproposições narrativas, Adam (2011) toma como fundamentos iniciais as propostas de Todorov (1968) e Larivaille (1974) sobre o assunto. A partir disso, apresenta uma estrutura hierárquica constituída por cinco macroproposições de base, que refletem os graus de narrativização, ou seja, a complexidade da exposição das ações e/ou eventos.

Enumeraremos as cinco macroproposições de base das sequências narrativas: a situação inicial ou orientação (antes do processo); o nó ou elemento desencadeador (início do processo); a re-ação ou avaliação (curso do processo); o desenlace ou resolução (fim do processo); e a situação final (depois do processo). Destacamos que essa noção de desenvolvimento de um “processo” é sustentada pela inter-relação dos vários sistemas cognitivos, conforme definidos por Talmy (2001), dentre os quais podemos citar o sistema de distribuição de atenção, a cadeia

causal, a configuração do tempo e do espaço e o encaixamento de eventos, representados pela sucessividade de fatos que promovem uma quebra da situação inicial.

Em complementaridade à estruturação das cinco macroproposições definidas com base em Todorov (1968) e Larivaille (1974), Adam (2011, p. 229, *itálicos do autor*) acrescenta outros dois elementos que podem ser visualizados em uma narrativa com algo grau de complexidade:

A inscrição de uma sequência narrativa em um contexto dialogal (oral, teatral ou de uma narração encaixada em outra) traduz-se pelo acréscimo, na abertura, de uma *Entrada-prefácio* ou de um simples *Resumo* e, ao termo da narração, de uma *Avaliação final* que assume a forma da *Moralidade*⁶ das fábulas ou se reduz a um simples *Encerramento*. Essas proposições garantem a entrada e a saída do mundo da narração.

A fim de evidenciar a relação entre as macroproposições de base da narrativa, reproduziremos o esquema apresentado por Adam (2011, p. 226):

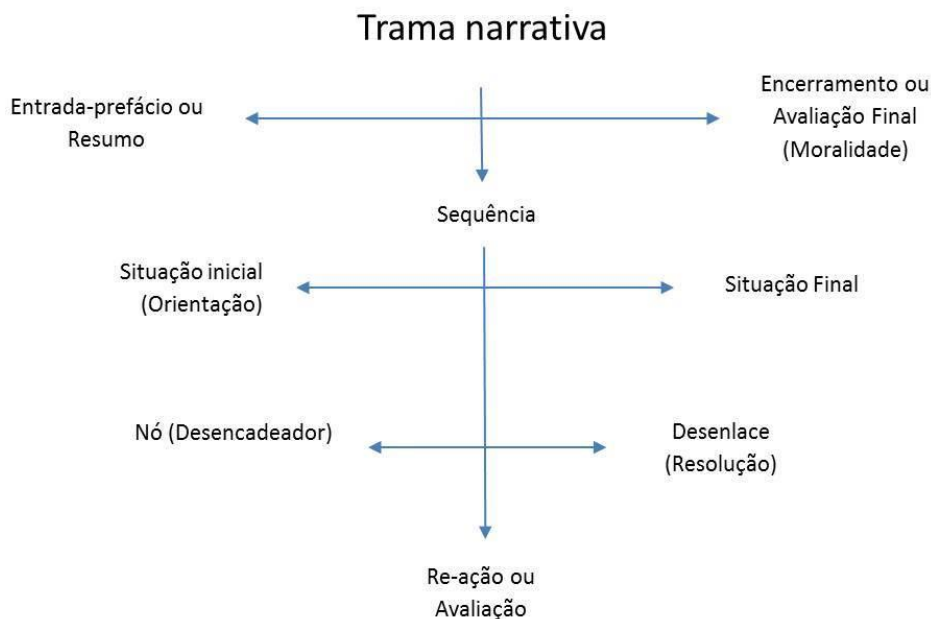


Figura 7: Esquema das sequências narrativas (ADAM, 2011, p. 226)

⁶ Preferimos utilizar, nas nossas análises, a expressão “moral”, por considerarmos que o termo “moralidade” envolve um conjunto de princípios, o qual não é necessariamente representado em cada narrativa.

2.3.2.1 Os estratos cognitivos na estruturação narrativa

Essa divisão das macroproposições narrativas, apresentada por Adam (2011), não foge de uma tradição de estudos sobre o assunto, inclusive com base aristotélica. Apesar de ser relevante para a compreensão da estruturação e da sustentação das proposições da narrativa, é limitada quanto aos instrumentos suficientes para subsidiar uma análise linguística. Devido a isso, buscamos, na semântica cognitiva, uma saída teórica para compreender que procedimentos levam à estruturação linguística que atende à possibilidade de identificação das macroproposições constitutivas da narrativa. Para tanto, buscamos as considerações de Talmy (2001), em “A Cognitive Framework for Narrative Structure”, o último capítulo do segundo volume de *Toward a Cognitive Semantics*.

Reforçamos que essa relação entre a abordagem cognitiva de Talmy (2001) e a textual-discursiva de Adam (2011) será base para a definição dos critérios de avaliação das respostas dos acadêmicos sobre a análise linguística em gêneros textuais que tenham a sequência narrativa prototípica ou segmentos dessa.

Nessa nossa tentativa de oferecer uma explicação cognitiva para a estruturação prototípica das sequências narrativas, a definição inicial de Adam (2011, p. 225, negritos do autor) já nos oferece pistas para tratarmos de tais sequências sob o viés da análise textual do discurso e postular sobre os sistemas cognitivos de processamento da linguagem responsáveis pelos padrões tipicamente narrativos:

Em sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários, mas essa designação geral de ‘fatos’ abrange duas realidades distintas: **eventos** e **ações**. A **ação** se caracteriza pela presença de um **agente** – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O **evento** acontece sob o efeito de **causas**, sem intervenção intencional de um **agente**.

As noções de ação e de evento, conforme utilizadas por Adam (2011), podem ser associadas ao processamento cognitivo da causalidade, constituído pelo sistema de distribuição de atenção, conforme a abordagem semântica de Talmy (2001). Contudo, precisamos fazer algumas ressalvas. O autor da semântica cognitiva não utiliza os termos “evento” e “ação” da mesma forma que Adam (2011), tratando como evento todo processo que pressupõe uma mudança, independentemente de

ter sido causada por um agente dotado de intencionalidade ou não. Para Adam (2011), diferentemente do evento, apenas a ação envolve volição e diz respeito a uma realização provocada por um sujeito dotado de intencionalidade. Além disso, destacamos que tanto a ação quanto o evento pressupõem uma mudança nos elementos envolvidos nos fatos, além de uma sucessão temporal e de uma situação espacial, ambas expressas linguisticamente e organizadas pelos sistemas cognitivos de configuração do espaço e do tempo, como descritos por Talmy (2001).

Apesar dessa pequena diferença terminológica, ao fazer exemplificações a respeito das macroproposições de base das sequências narrativas, Adam (2011) mobiliza noções como sucessão de ações, efeitos, causalidade, temporalidade e presença de agentes e transformações. Além disso, refere-se à situacionalidade que envolve a narrativa e destaca a presença e o ponto de vista do narrador e do destinatário.

Salientamos essas noções que fundamentam a apresentação do autor a respeito da sequência narrativa para justificar a nossa proposta de fazer a correlação entre as operações cognitivas propostas por Talmy (2001) para a estruturação da narrativa e as bases de análise de Adam (2011). Isso porque ambas as abordagens destacam, ao estudar a narrativa, os sistemas de estruturação de tempo, espaço e causa, os elementos contextuais, quando tratam do narrador e das representações conceituais do mundo, inseridas em uma cultura, e as operações de segmentação e conexão.

A partir dessas correlações, podemos compreender a procedência das estruturas linguísticas que sustentam a composição textual das sequências narrativas, tais como, por exemplo, o modo, o tempo, o aspecto e a pessoa dos verbos e a tipicidade e funcionalidade dos conectores, na relação com aspectos pragmáticos e discursivos, como objetivos da interação e situacionalidade.

De acordo com Talmy (2001), toda produção discursiva acontece no interior de um sistema cognitivo de cultura, o qual funciona de modo inato e estruturado, a partir do nível individual e do partilhado pela comunidade. Nesse sentido, a produção discursiva narrativa é entendida como um construto cultural de intercâmbio entre uma mente responsável por conceber e contar uma história e outra que percebe e interpreta a narração. A partir disso, fica claro que Talmy (2001) abrange propriedades estruturais sem deixar de considerar o caráter contextual, no seu estudo sobre o enquadramento cognitivo da narrativa.

Para tanto, o autor propõe analisar a narrativa a partir de três divisões:

- Os **estratos** são subsistemas que se entrelaçam e estruturam as narrativas, dentre os quais o autor distingue as estruturas espaciais, temporais, causais e psicológicas.
- Os **parâmetros** são os princípios cognitivos organizacionais mais gerais, responsáveis pela relação entre uma estrutura e outra, pela regulação da quantidade relativa de elementos explorados, pela estrutura combinatória desses elementos e pela avaliação da narrativa. Um exemplo dessa combinação estrutural está na possibilidade de haver uma estrutura temporal sobreposta a outra, no decorrer da narrativa.
- Os **domínios** são as diferentes áreas que comportam o contexto narrativo, divididas em cinco: 1) a narrativa propriamente dita; 2) o narrador; 3) o experienciador da narrativa; 4) a cultura em que o narrador e o experienciador estão situados; e 5) a representação conceitual sobre o mundo e a cultura que circundam a narrativa.

Para a busca de pontos de partida para uma análise linguística da sequência narrativa, daremos destaque aos subsistemas cognitivos tratados como “estratos”, no enquadramento narrativo proposto por Talmy (2001), para oferecer alguns encaminhamentos relacionando-os às definições de Adam (2001 e 2011). Os papéis dos parâmetros e dos domínios são explorados em nossas análises do texto de exemplificação “A pensar morreu um burro”, quando fazemos a articulação entre os estratos.

Destacamos que a narrativa é uma exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários, que pressupõe um evento com uma base temporal diferente do “momento” da produção e, portanto, é uma constituição linguística organizada por um controlador da sucessão dos eventos, em uma atividade cognitiva que envolve uma representação conceitual sobre o mundo. A figura do narrador, de onde provém, tipicamente, a utilização dos verbos em terceira pessoa, representa textualmente a presença de um “controlador” da exposição dos fatos. Entretanto, é preciso considerar que a relação entre os estratos temporal, espacial, causal e psicológico dependerá também da representação de mundo do sujeito que entra em contato com a narrativa.

O estrato referente à estrutura temporal é o que nos permite postular a respeito da progressão da narrativa, que tem a estrutura interna composta pelos

eventos e pela textura. Esses têm como conteúdo conceitual “processos” e “atividades” ou “situações” e “circunstâncias” que acontecem no decorrer de uma sucessão temporal. Essa possibilidade de sustentação de uma narrativa como uma progressão deve-se à capacidade da mente humana de perceber os fenômenos como porções limitadas, dentro de uma continuidade temporal, e extrair propriedades dessas porções, a fim de conceituá-las como entidades únicas. Desse modo, um fenômeno é percebido ou conceituado como um evento, ou seja, como uma porção que possui uma correlação com o contínuo temporal, mas que tem um tempo de progressão definido, que lhe proporciona limites e, assim, a identificação de uma unidade. A percepção do evento pode ser entendida como uma experiência, fator fundamental e universal na cognição humana, a partir da mudança qualitativa ocorrida dentro do contínuo temporal, pelo princípio do dinamismo, que envolve processos e, por isso, é a propriedade ou o princípio de atuação efetiva no mundo.

A textura temporal corresponde, para o autor, aos padrões que os diversos eventos apresentam em relação à progressão temporal global e à passagem para outros eventos, podendo acontecer como:

- a) uma “cascata” de pequenos eventos. Ex.: O rapaz esbarrou na moça e derrubou seus livros;
- b) uma extensão temporal maior, que exige memória para uma noção de conjunto e compreensão como um evento. Ex.: A flor desabrochou na primavera;
- c) uma extensão temporal média e que se repete uniformemente, o que Talmy (2001) compara a uma “dor de cabeça latejante”. Ex.: A menina se balançava.

Em uma narrativa, a expressão das diferentes texturas temporais pode ser percebida, por exemplo, pela marcação das locuções adverbiais de tempo e modo, que organizam as sequências narrativas, assim como pelas formas verbais. Isso porque a utilização de verbos no pretérito imperfeito do indicativo, na estruturação linguística das sequências narrativas, é uma forma de expressão de uma continuidade que envolve uma extensão maior de um processo no tempo do que quando se utiliza verbos no pretérito perfeito do indicativo, cujo aspecto está focado em um processo encerrado, independentemente da sua continuidade temporal anterior. Não é por acaso, então, a recorrência de verbos no pretérito imperfeito do indicativo nas macroproposições narrativas referentes à situação inicial, ou seja, na ambientação da narrativa, e de verbos no pretérito perfeito do indicativo nas macroproposições que marcam o nó, a re-ação, o desenlace e a situação final, que

se referem a etapas do processo que quebram a continuidade da situação inicial. É frequente ainda a retomada do pretérito imperfeito do indicativo na situação final para configurar a nova continuidade temporal.

Os diferentes eventos, além de uma temporalidade, envolvem uma configuração espacial. Segundo Talmy (2001), o estrato da estrutura espacial compreende dois subsistemas, um que diz respeito às delineações conceituais de um volume espacial, que envolve conceitos estáticos como “região” e “localização”, e conceitos dinâmicos, como “trajetória” e “posição”. O outro subsistema consiste das configurações e inter-relações de um material limitado ocupando um volume no primeiro subsistema, ou seja, de um conteúdo do espaço.

As inter-relações de um volume no espaço remetem ao estrato causal, pois este pode oferecer informações sobre a situação espaço-temporal de um conteúdo, se apareceu, desapareceu ou mudou de lugar, a partir de uma dinâmica de força. Essa dinâmica de forças configura-se, no estrato causal, segundo Talmy (2001), tanto por aspectos físicos, como força e movimento, quanto por fatores psicológicos, como motivação, vontade, desejo e intenção. Nesse sentido, o estrato causal remete ao sistema de distribuição de atenção.

Além disso, a relação causal orienta-se para um conjunto de encaixamentos que visa a atender a uma intenção ao constituir a trama narrativa. Nesse sentido, remetemos ao fato de que toda atividade de linguagem é uma tomada de posição⁷. A respeito disso, Adam (2001, p. 40) utiliza a noção de força ilocutória de Searle, que se funda na ideia de que “a construção da referência é inseparável do ponto de vista do sujeito”. A moral é a macroproposição mais evidente da tomada de posição que permeia a narrativa. Isso envolve a percepção do narrador sobre os fatos e sobre as possibilidades interpretativas do destinatário. Para tratar dessa intencionalidade da narrativa, Adam (2001) remete à noção de dialogismo bakhtiniana, segundo a qual todo discurso dirige-se a um discurso-réplica previamente esperado. Desse modo, toda atividade de linguagem tem um caráter responsivo e constitui uma tomada de posição. Na perspectiva cognitivista de Talmy (2001), a constituição do ponto de vista do sujeito é uma das manifestações do estrato psicológico e pode ser observado na narrativa pelos modos de configuração dos demais estratos.

⁷ Remetemos às afirmações de Fiorin (2015) sobre a dimensão argumentativa de todo discurso.

O sistema psicológico compreende todos os conteúdos possíveis da cognição e, portanto, tem associações com elementos nos estratos espacial, temporal e causal. Contudo, pode ser considerado um estrato distinto, porque possui características e princípios próprios. Segundo Talmy (2001), o estrato psicológico refere-se a dois fatores: às categorias de organização de elementos psicológicos e aos níveis dessa organização. Apesar de considerar que a cognição não tem divisões definidas, o autor sugere categorias que remetem a uma gama de fenômenos cognitivos, como consciência, atenção, perspectiva, memória, volição, decisão, pensamento, crenças, emoções, valores morais, personalidade, dentre outros, mas eleger como merecedor de atenção especial o “ponto de vista”, pelo seu papel central no desenvolvimento da estrutura narrativa. O autor se refere ao ponto de vista tanto como localização física quanto como opinião ou manifestação ideológica, apesar de afirmar que ambos se estruturam diferentemente e se focar na percepção visual.

A localização está voltada para o espaço físico e o tempo corrente ou para um modelo conceitual de espaço e tempo, os quais se fundam pelo sistema perceptual da visão ou por estímulos vindos do espaço físico. O indivíduo se relaciona com o espaço que o rodeia e adquire padrões espaciais que guiarão seu sistema conceitual de espaço, assim como de tempo. Além disso, a localização está relacionada com a avaliação que se faz de um elemento, porque a experiência perceptual visual participa também da estruturação de sistemas cognitivos não perceptuais, como o ideológico. Isso pode ser exemplificado pelo nível psicológico estrutural denominado atmosfera, por Talmy (2001, p. 445, tradução nossa): “A atmosfera é a experiência que podemos ter que certas características psicológicas permeiam algumas porções do espaço, ou alguma região fisicamente definida, ou algum evento”. Combinações inevitáveis do contato sensorial com elementos de um ambiente engendram processos cognitivos de modo a produzir uma associação entre um complexo afetivo e aquele ambiente. Segundo o autor (2001, p. 445), essa nossa capacidade cognitiva para experimentar características “atmosféricas” em relação ao nosso ambiente é provavelmente inata e em grande parte automática.

Para analisarmos como a estruturação narrativa aparece nos textos, tomaremos como exemplo o breve conto “A pensar morreu um burro”, de Alexandre Simas Dias, publicado no site de poesias e prosa intitulado *Impulsos*.

(Mn1) A PENSAR MORREU UM BURRO

(Mn2) Era uma vez um burro que caminhava pelo deserto. O animal ia cambaleante, cheio de fome e cheio de sede. Ou melhor será dizer, vazio de tudo.

Depois de dias e noites de caminhada e padecimentos, **(Mn3)** deparou com dois baldes; um de aveia e outro de água.

(Mn4) Estacou surpreso, sem saber por onde começar, se pela aveia, se pela água...

(Mn5) Morreu...

DIAS, A. S. A pensar morreu um burro. Disponível em: <<http://www.pedrocarneiro.com/impulsos/page0/page51/page20/page20.html>>. Acesso em 02/04/15.

Se nos focarmos em buscar as macroproposições narrativas (Mn), conforme delineadas por Adam (2011), podemos afirmar que o título (Mn1) do texto acima apresenta uma moral, ou seja, o conto difunde a ideia, no domínio cultural em que o narrador se insere, de que “quem pensa demais não age” ou “não tem tempo para agir”. O narrador vale-se da figura do burro para contar uma situação que leva à conclusão expressa pela moral. O animal mostrou-se indeciso perante as oportunidades e morreu a pensar. Essa configuração revela o ponto de vista do produtor do texto, expresso principalmente na moral, além de atender a uma intencionalidade e a um encaminhamento ideológico.

A **Mn2** diz respeito à situação inicial, ou seja, anterior a qualquer processo de mudança. Nesse trecho, acontece a apresentação do personagem e a ambientação: “um burro que caminhava pelo deserto”. Essa caracterização inicial, que situa a narrativa, engendra o estrato psicológico, em que a representação de “deserto” remete, tipicamente, à escassez de água e comida e, portanto, a uma atmosfera de cansaço e vazio, descrita nos predicados atribuídos ao burro: “cambaleante”, “cheio de fome e cheio de sede” e “vazio de tudo”.

Além disso, quanto à configuração espacial, o deslocamento do burro, referido na locução temporal “depois de dias e noites de caminhada”, implica em um dinamismo conceitual que inclui trajetória no espaço “deserto”. A trajetória, portanto, envolve o estrato temporal e o espacial, e constitui-se por um verbo dinâmico, no caso, “caminhava”. O verbo “deparou”, no pretérito perfeito do indicativo, marca a percepção de um novo conteúdo no espaço em que acontecia a trajetória, e o início de outra macroproposição, o nó.

Quanto às diferentes texturas temporais, destacamos a alternância verbal prototípica no texto tomado como exemplo, em que a situação inicial tem verbos no pretérito imperfeito do indicativo: **(Mn2)** “Era uma vez um burro que **caminhava** pelo deserto. O animal **ia** cambaleante”. Já o nó, a re-ação e desenlace são constituídos por verbos no pretérito perfeito do indicativo: **(Mn3)** “**deparou** com dois baldes;”, **(Mn4)** “**Estacou** surpreendido” e **(Mn5)** “**Morreu...**”, respectivamente.

Como a narrativa envolve um processo, os estratos de tempo e espaço estão pressupostos na sucessividade dos eventos e tendem a ser expressos pela estrutura causal, predominantemente sustentada por verbos dinâmicos. No texto, o movimento do burro pelo espaço “deserto”, expresso pelo verbo dinâmico “caminhava”, marca um evento, o qual resulta em outro, em que o burro não é agente, mas experienciador, a partir do verbo “deparou”, que remete à presença de um novo volume no espaço, independentemente de sua agentividade. A esse evento, há uma re-ação, o animal “estacou”. Esse verbo é central para a narrativa, pois não pressupõe trajetória, nem movimento e, assim, apesar de o burro ser agente, devido à intransitividade verbal evidencia-se que este não modifica outra entidade. Em conformidade com a situação espacial, temporal e a predicação expressas na situação inicial da narrativa, essa re-ação resulta no fato de que o próprio agente de “estacar” é afetado, e torna-se o paciente: “morreu”. Podemos visualizar essa cadeia causal do conto a partir do seguinte quadro:

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
ato de volição do agente (O burro, cheio de fome e cheio de sede)	movimento do agente que inicia a cadeia causal (caminhava pelo deserto)	subeventos intermediários causalmente encadeados (deparou e estacou)	penúltimo subevento = causa imediata do resultado final (ficou indeciso)	subevento resultante final = objetivo intencionado do agente (por indecisão, tornou-se paciente - morreu)

Figura 8: A cadeia causal no conto “A pensar morreu um burro”

Essa sucessão de eventos remete à moral do conto, expressa no título “A pensar morreu um burro”. Além disso, quanto à relação temporal e causal, cabe ainda ressaltar que, na **Mn4** “Estacou surpreendido, sem saber por onde começar, se pel’aveia, se pela água...”, as sentenças iniciadas pelas conjunções condicionais

“se” também remetem à indecisão do burro e são seguidas pelas reticências que marcam o tempo transcorrido enquanto o burro “pensa”, ao que segue o desenlace expresso pelo verbo no pretérito perfeito do indicativo “morreu”, com aspecto focado no processo acabado.

A correspondência com a “moral” do conto e a organização dos eventos demonstra a atividade cognitiva de um sujeito que estrutura conceitualmente a linguagem, a partir de um ponto de vista e com algum objetivo, ou seja, por meio do que Talmy (2001) chama de “estrato psicológico” e o que Adam (2001 e 2011) trata a partir de noções provenientes, principalmente, da Pragmática, como intencionalidade e força ilocutória.

2.3.2.2 Pontos de partida para a análise linguística nas sequências narrativas

Fatores morfossintáticos:

- Organizadores temporais (advérbios de tempo, locuções adverbiais temporais);
- Marcadores espaciais (advérbios de espaço, locuções adverbiais espaciais, nomes próprios ou comuns de lugar, expressões de relação espacial entre elementos);
- Alternância verbal (sobretudo do pretérito imperfeito do indicativo para o pretérito perfeito do indicativo);
- Relevância de verbos dinâmicos (processos que envolvem tempo);
- Relações de causalidade (verbos, conjunções, sucessividade);
- Presença de um narrador (comumente em terceira pessoa);

Fatores textual-discursivos:

- Macroproposições de base: (entrada-prefácio, situação inicial, nó, reação, desenlace, situação final e avaliação final ou moral);
- Ponto de vista do narrador;

2.3.3 A sequência explicativa

A relação entre o POR QUE, pronome interrogativo, e o PORQUE, conjunção explicativa, é a base da estrutura linguística das sequências explicativas. Esses operadores permitem os desdobramentos entre as macroproposições explicativas, que correspondem, segundo Adam (2011), ao seguinte modelo:

Sequência explicativa

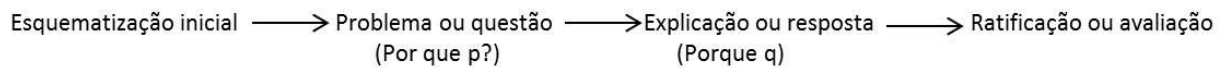


Figura 9: Esquema de base das sequências explicativas (Adam, 2011)

Adam (2011, p. 245) cita os modelos de Grize (1990) e Gaulmyn (1986) para compor essa definição das fases constitutivas das sequências explicativas. Conforme a estrutura acima, a esquematização inicial é, geralmente, subentendida e diz respeito à introdução do elemento problematizado, o que acontece frequentemente por segmentos descritivos. Se esse elemento é apresentado em um contexto anterior ao questionamento, o pronome interrogativo POR QUE (?) atua como retomada e problematização. Quando subentendido, na maioria das vezes a esquematização do problema aparece na estrutura aberta pelo pronome interrogativo: POR QUE p (?). A fase do problema ou questionamento evidencia os papéis do sujeito que explica e do sujeito a quem se destina a explicação. Em seguida, a fase da resposta, representada canonicamente pela conjunção explicativa “PORQUE”, possui os desenvolvimentos da explicação, a qual pode envolver processos causais. Depois da resposta, a macroproposição de ratificação ou avaliação é uma forma de reiterar a explicação a partir de um suposto consenso.

O modelo apresentado por Adam (2011) é uma forma de evidenciar as fases de questionamento, resolução e conclusão envolvidas nas sequências explicativas complexas. Contudo, a explicação pode aparecer também em períodos curtos. Ao tratar da estrutura da explicação, Adam (2011) faz uma relação entre os períodos explicativos e os princípios indutivos da lógica aristotélica, a partir do tradicional modelo de inferência: [SE p, então q), utilizado geralmente em contextos

argumentativos. Sobre essa relação com a lógica, precisamos ser cautelosos. Conforme o autor, a explicação é uma forma de inversão da indução, pois remete a uma estrutura [SE q É PORQUE p]. Esse tipo de relação é questionável, pois, em um quadro lógico, a afirmação do conseqüente não assegura a verdade do antecedente. Dessa forma, o procedimento explorado pelo autor pode funcionar de modo intuitivo, mas não lógico e, como simulação de valor lógico, também pode colaborar com o argumento de autoridade. Segundo o autor, em períodos explicativos curtos com a estrutura SE p (introdutor de uma proposição que coloca um problema) seguida de É QUE q ou É PORQUE q (introdutores de uma explicação), essa pode ser transformada na estrutura [É (PORQUE/POR) q QUE p]. Esse modelo não segue procedimentos lógicos, no entanto, promove um efeito causal e compreende uma estrutura temporal.

2.3.3.1 A explicação e o sistema cognitivo de distribuição de atenção

Ao tratarmos da estrutura temporal, remetemos ao relato de eventos e, então, a estruturas linguísticas que relacionam eventos e subeventos a partir da causalidade e, sobretudo, da presença de um agente. Essa estrutura de relato de eventos é guiada pelo sistema cognitivo de distribuição de atenção, que permite o estabelecimento de associações entre os eventos e a noção de sucessão e continuidade que sustenta a relação de causa, ou seja, de processo.

O que em outras abordagens e em outros sistemas cognitivos pode ser entendido como um 'continuum causal' é, ao invés disso, na organização conceitual que parece estar por trás da linguagem e, sem dúvida, de sistemas cognitivos adicionais, prototipicamente conceituado como uma sequência de links de 'eventos' ou 'subeventos' – que é o equivalente a conceber uma continuidade em pacotes discretos – no sentido de que a causalidade aqui pode estar associada somente com o limite entre cada subevento e seu sucessor. (TALMY, 2001, p. 271, tradução nossa).

As macroproposições explicativas com verbos dinâmicos, de modo geral, estão voltadas para o processo de transformação do objeto inicial e tendem a ser constituídas por uma sequência de eventos. Na descrição inicial, o objeto problematizado costuma ser apresentado como um "fato estabelecido" e, muitas

vezes, estático. O processo de transformação explicado remete a um deslocamento temporal e, portanto, a uma sucessividade de eventos.

Para exemplificar essa estrutura explicativa, podemos partir de períodos curtos, como o trecho de uma entrevista publicada na *Revista Veja* (2009, p. 23):

Por que Chávez continua sendo popular na Venezuela? Porque o alto preço do petróleo deu a ele uma enorme quantidade de dinheiro.

Essa relação entre as sentenças pode ser transformada nas estruturas abaixo, sendo que a primeira segue uma relação lógica e a segunda evidencia a sucessividade temporal.

a) SE Chávez continua sendo popular na Venezuela, É PORQUE o alto preço do petróleo deu a ele uma enorme quantidade de dinheiro.

b) É PORQUE o alto preço do petróleo deu a ele uma enorme quantidade de dinheiro QUE Chávez continua sendo popular na Venezuela.

Na sentença b, que se organiza conforme a sucessão temporal, a locução – formada pelo verbo de ligação no presente do indicativo, “continua”, e pelo do verbo “ser”, estático, no gerúndio – apresenta um fato estabelecido e ainda em curso, cuja causalidade envolve um verbo dinâmico, “dar”, no pretérito perfeito do indicativo, marcador de um processo encerrado que envolve temporalidade e sucessão.

No entanto, embora Adam (2011) não tenha destacado esse fato, a sucessão temporal não é um elemento fundamental para a constituição de um período explicativo, o que nos leva à seguinte especificação: nem toda explicação pressupõe a presença de um agente e de um processo que tem uma duração temporal. A explicação pode acontecer a partir de apresentação de propriedades e, nesse sentido, relaciona-se com períodos descritivos que explicam a motivação do estado, sem implicar na mudança deste. Assim, a resposta explicativa pode acontecer a partir de um sistema cognitivo de configuração do espaço, pela relação de parte/todo, em que elementos constituintes do elemento problematizado são apresentados e permitem explicar o fenômeno questionado, o que compreende uma sequência descritiva.

Isso pode ser exemplificado com a relação estabelecida entre a problematização e a resposta, no texto a seguir:

Por que a maior parte dos vegetais é verde?

Porque as suas células estão recheadas de cloroplastos, umas bolsinhas verdes. “É dentro dos cloroplastos que fica a clorofila, substância também esverdeada que absorve a luz do sol e a transforma em energia”, explica o botânico Fernando Roberto Martins, da Universidade Estadual de Campinas, interior de São Paulo. (*Superinteressante*, nov. 1999, p. 23)

No exemplo acima, a explicação não envolve uma mudança de estado e acontece pela descrição de elementos constituintes do fenômeno questionado, no caso, pela evidenciação de propriedades constitutivas dos vegetais, que é feita com base em um conhecimento especializado, representado pela voz de autoridade do botânico citado. Adam (2011) não faz distinção entre as explicações em que não há uma relação causal, provocada por agentes e aquelas que envolvem processos. Mas se refere aos segmentos explicativos-justificativos e demonstra que “a explicação pode não ser conforme a verdade do mundo que conhecemos e permanecer estruturalmente uma explicação” (ADAM, 2011, p. 240). Essa estrutura explicativa, nesses casos, envolve um contrato de credibilidade-verdade.

Nesse sentido, cabe tratar das questões pragmáticas envolvidas na explicação para que se estabeleça um consenso entre interlocutores. Isso porque a aceitação da explicação não está diretamente relacionada a valores de verdade demonstrados logicamente, mas ao nível de engajamento entre quem pratica a ação de explicar e o valor atribuído à explicação por quem a recebe. De acordo com Adam (2011, p. 241):

Como o objetivo último do compartilhamento de crenças é um objetivo de ação, a explicação aparece como um ato intermediário entre o objetivo ilocucionário primário da asserção (partilhar uma crença ou um conhecimento) e o objetivo último do ato (convencer para fazer agir).

Por isso, nos períodos explicativos de base, como [É (PORQUE/POR) q QUE p], as proposições que dizem respeito a “p”, fato estabelecido, e “q”, causa, não se relacionam necessariamente por uma relação lógica e uma adequação a um estado do mundo, mas por uma visão do mundo de acordo com a crença proposta pelo responsável pela explicação, o qual se posiciona como uma testemunha que percebe as causas dos fatos problematizados. Essa visão de mundo nos faz remeter ao sistema de perspectiva e à noção de ponto de vista, conforme a abordagem cognitiva, que estão relacionados à constituição psicológica dos indivíduos, a qual compreende valores, crenças, visão de mundo e opiniões, assim como afetividade.

Na sequência textual em questão, o ponto de vista é exposto de modo a aparentar um distanciamento do locutor, que explica da posição de testemunha e não de agente da explicação. A sequência explicativa complexa, portanto, pode envolver estrategicamente uma suposta objetividade. Por esse motivo é recorrente, nas explicações de cunho científico, o uso da terceira pessoa. Entretanto, isso não é um critério necessário para que se possa falar em sequência explicativa, pois essa não está restrita ao domínio científico e, mesmo nesse, é possível que seja usada a primeira pessoa, sobretudo pelo caráter argumentativo. Inclusive, a inserção de sequências ou períodos explicativos, no interior de textos com dominância argumentativa, é frequente, pois o aparente distanciamento estabelecido pela relação de causalidade é uma estratégia para reforçar o ponto de vista.

A respeito das diferenças entre a sequência argumentativa e a explicativa, remetemos a Bonini (2005), no capítulo a respeito das sequências textuais na perspectiva pragmático-textual de Adam, em *Gêneros: teorias, métodos, debates*.

(...) em relação à explicação, seu propósito é construir um desenho claro da idéia. Para isso, responde-se à questão *Por quê?* ou *Como?*, mostrando quadros parciais da significação da idéia. A sequência explicativa também se diferencia da argumentativa, pois não visa a modificar uma crença (visão de mundo), mas transformar uma convicção (estado de conhecimento). (BONINI, 2005, p. 223-224).

Bonini (2005) tem como base as noções teóricas de Adam, sobre as sequências, anteriores às publicações de *A linguística textual: introdução à análise textual do discurso* (2008). Mesmo assim, citamos o trecho acima para evidenciar a relação entre as sequências argumentativa e explicativa. Bonini (2005) atribui à sequência explicativa o objetivo de “transformar” um “estado de conhecimento”, o que é diferente do movimento visado pela sequência argumentativa: “modificar uma visão de mundo”. Por um lado, interpretamos que essa distinção feita pelo autor é condizente com a definição de Adam (2011) de que a explicação é “um ato intermediário” entre a partilha de crenças e o convencimento. Por outro lado, a colocação feita por Bonini (2005) pode ser questionada ao considerar que Adam (2011, p. 235), ao tratar das sequências argumentativas, enuncia que “A estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos”, o que poderia levar a dizer que ambas, explicação e argumentação, têm a mesma finalidade. Por isso,

preferimos adotar outra saída e afirmar que o objetivo da sequência explicativa é estabelecer um “consenso” a partir de conhecimentos que passam a ser compartilhados.

A diferenciação entre a explicação e a argumentação parece ficar mais clara por outro ponto, o do procedimento explicativo, comumente realizado pela apresentação de constituintes. Quando Bonini utiliza a expressão “mostrando quadros parciais” do elemento problematizado, refere-se a suas considerações sobre os processos cognitivos envolvidos nas sequências explicativas: “Compreensão de conceitos gerais (análise) e compreensão de conceitos particulares (síntese)” (BONINI, 2005, p. 212). Desse modo, as operações explicativas teriam como foco ou a decomposição em elementos constituintes (análise) ou a composição a partir desses elementos (síntese).

Na nossa abordagem com base em Talmy (2001), remetemos ao sistema cognitivo de configuração do espaço, para esses casos, mas acreditamos que a relação de causalidade, ou seja, o sistema de atenção, também atua fundamentalmente na constituição da sequência explicativa, assim como o sistema de perspectiva, responsável pelo ponto de vista, neste caso, pelo domínio de conhecimento ativado para a explicação dos constituintes, conhecimento este que passa a ser compartilhado.

Para verificarmos o funcionamento das macroproposições constitutivas de uma sequência explicativa, tomaremos como exemplo o texto abaixo:

Por que o céu é azul?

(S1) Quando a luz passa através de um prisma, seu espectro é dividido em sete cores monocromáticas, **eis que** surge um arco-íris de cores. **(S2)** A atmosfera faz o mesmo papel do prisma, atuando onde os raios solares colidem com as moléculas de ar, água e poeira e são responsáveis pela dispersão do comprimento de onda azul da luz.

(S3) Quando percebemos a cor de um objeto, **é porque** ele refletiu ou dispersou, de forma difusa, o comprimento de onda associado à luz de uma determinada cor. **Por exemplo**, uma folha verde utiliza todas as cores do espectro para fazer a fotossíntese, exceto o verde, que é refletido.

Disponível em: http://www.sofisica.com.br/conteudos/curiosidades/ceu_azul.php - Acesso em 28/04/2015

A esquematização inicial, nesse texto, é constituída por um período tipicamente descritivo, composto pela atribuição de um predicado a um sujeito, com verbo estático e no presente do indicativo, representante de um fato estabelecido: “(...) o céu é azul”. Desse modo, é introduzido o objeto problematizado, na fase de

questionamento, com a utilização do pronome interrogativo “Por que”. O texto como um todo trata do objeto problematizado em três segmentos explicativos sucessivos (S1, S2 e S3). O primeiro, S1, oferece uma explicação geral sobre a percepção das cores e funciona como apoio para a compreensão do segundo. S2 é direcionado ao objeto problematizado e S3 retoma os anteriores e faz um papel de conclusão e ilustração.

A macroproposição seguinte ao questionamento, que inicia a resposta, em S1, é introduzida pela conjunção subordinada temporal “quando”, o que já sugere que a explicação envolverá uma transformação, isto é, a causalidade será apresentada com a utilização de verbos dinâmicos. Esse encaminhamento se confirma ao analisar o enunciado como um todo. A ancoragem temporal, do primeiro enunciado, é constituída por um verbo dinâmico, “passa”, cuja trajetória é marcada pela locução prepositiva “através de”, formada pelo advérbio de modo e pela preposição. Essa relação remete à representação espacial envolvida no processo. O efeito desse processo aponta para um novo evento: “seu espectro é dividido em sete cores monocromáticas”. Apesar da sucessividade temporal do processo, o uso recorrente do presente do indicativo, nas sequências explicativas do domínio científico, volta-se para uma tentativa de consenso, pois traz um efeito temporal de “verdades sempre válidas para a explicação do fenômeno”.

A conclusão do processo tem como introdutor o apresentativo “eis”. Esse conector remete ao cotexto anterior, a fim de validar a relação causal, e enfatiza a consequência, de modo a fazê-la parecer evidente, a partir de uma observação compartilhada entre quem explica e seu interlocutor.

A essa sequência explicativa, completa em S1, segue-se outra, em S2, que se apoia, por analogia, à primeira. Novamente, há a utilização de verbos dinâmicos, no presente do indicativo, que funcionam no detalhamento dos constituintes que causam o fato problematizado.

No início do S3, a conjunção temporal remete à situação geral envolvida na explicação do objeto problematizado, “quando percebemos a cor de um objeto”. Esse segmento explicativo possui verbos dinâmicos, mas, diferentemente dos anteriores, no pretérito perfeito do indicativo, porque enfatiza o resultado do processo detalhado nas sequências anteriores. Nesse sentido, tem um papel conclusivo. A apresentação de um exemplo, ao final de S3, é uma forma de reforçar

a tentativa de consenso e o compartilhamento das “verdades” oferecidas pela explicação.

2.3.3.2 Pontos de partida para a análise linguística de sequências explicativas

Fatores morfossintáticos:

- Relação explícita ou implícita entre o pronome interrogativo “por que” e a conjunção explicativa “porque”;
- Relação entre verbos estáticos e dinâmicos, também marcadores de temporalidade;
- Presença de conectores, como “por consequência”, “por isso”, que estruturam linguisticamente a atuação dos sistemas de configuração de tempo e espaço, causalidade e perspectiva.
- Uso de expressões apresentativas como “eis que” e “é isso”, que tendem a atuar sobre o estabelecimento de um consenso e dar ênfase à consequência.
- Presença de conectores de adição, como “além disso”, “também” e “ainda”, para a inclusão de mais de um núcleo explicativo;
- Apresentação de exemplos e uso de marcadores de ilustração, como “por exemplo”, “assim”, “entre outros”, os quais tendem a remeter a fatos referentes a um conhecimento partilhado também por quem recebe a explicação.

Fatores textual-discursivos

- Macroproposições explicativas (esquematização inicial, questão, resposta, avaliação);
- Estabelecimento de consensos.

2.3.4 A sequência argumentativa

A esquematização das macroproposições constitutivas da sequência argumentativa, na teoria textual-dicursiva de Adam (2011), leva em consideração a noção de período argumentativo, definido como “uma série de proposições ligadas

por conectores argumentativos” (ADAM, 2011, p. 232), e o princípio dialógico da linguagem, a fim de permitir lidar com possíveis restrições e refutações, as quais podem vir como contraparte dos interlocutores por meio de “contra-argumentos”. Para tratarmos das relações entre as proposições (P), reproduziremos o esquema a seguir:

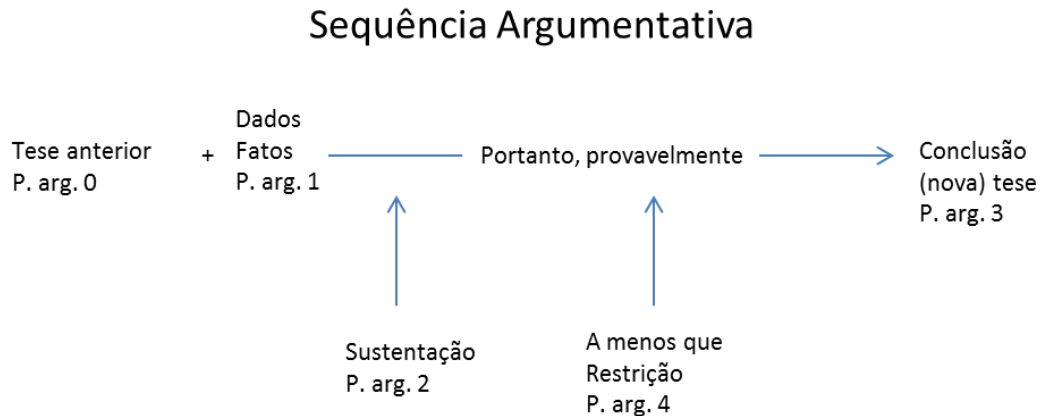


Figura 10: Esquema da sequência argumentativa (ADAM, 2011, p. 234)

Segundo Adam (2011, p. 234), esse esquema comporta dois níveis, assim definidos:

- Justificativo (P. arg. 1+ P. arg. 2 + P. arg. 3): nesse nível, o interlocutor é pouco levado em conta. A estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos colocados;
- Dialógico ou contra-argumentativo (P. arg. 0 e P. arg. 4): nesse nível, a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos.

Em outros termos, Adam (2011) apoia seu modelo de sequência argumentativa em dois eixos de tratamento da relação entre argumentos e conclusão: a lógica e a retórica. O primeiro é a base do nível justificativo e, o segundo, do nível dialógico-argumentativo. Esses níveis, nos procedimentos de análise do funcionamento textual, estão relacionados a fatores pragmáticos e discursivos, como o papel de operadores argumentativos, do gênero textual e da relação entre interlocutores em uma dada situação sociodiscursiva.

A associação entre o nível justificativo e o lógico deve-se ao fato de que as demonstrações da lógica, a partir dos métodos de indução nos moldes do silogismo

aristotélico (se p , então q), remetem a um raciocínio baseado em dados (premissas) que levam, por meio de procedimentos argumentativos, necessariamente, a determinadas conclusões. Esse raciocínio pode ser aplicado tanto para demonstrar-justificar uma tese quanto para refutá-la. “Nos dois casos, o movimento é o mesmo, pois se trata de partir de premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir, também, esta ou aquela conclusão-asserção”. (ADAM, 2011, p. 233). Essa relação é a base do modelo proposto por Toulmin (1993), em *Les usages de l'argumentation* (1958), e foi utilizado por van Dijk (1980) para tratar da superestrutura do texto argumentativo, cujas macroproposições são as referentes às do nível justificativo, na Figura 10 (p. 93).

Quanto ao nível dialógico ou contra-argumentativo e a retórica, o foco está na previsão de possíveis refutações à tese defendida, que podem vir dos interlocutores. Por isso, se utilizarmos termos da retórica, remetemos à adequação do discurso ao “auditório” e, também, a noções referentes ao *ethos* e ao *páthos*, ou seja, quando há o apelo às emoções. Esse apelo relaciona-se com a possibilidade de que a razão, empregada no encadeamento de argumentos, não seja suficiente para que a argumentação possa “transformar conhecimentos”.

Para tratar de elementos linguísticos que sustentam os encadeamentos argumentativos, retomamos as quatro grandes categorias de conectores argumentativos listados por Adam (2011):

- Conectores argumentativos marcadores de argumentos em geral: *porque, já [uma vez] que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal, até, além do mais, não apenas etc.* A essa categoria pertencem também o *se* dos hipotéticos reais e ficcionais e o *quando* dos hipotéticos reais.
- Conectores argumentativos marcadores de conclusão: *portanto, então, em consequência etc.*
- Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte: *mas, porém, contudo, entretanto, no entanto etc.*
- Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos: *certamente, embora, apesar de que, ainda que etc.*

Podemos tratar dessas categorias a partir de três funções básicas, constitutivas de macroproposições argumentativas: a primeira, de justificativa, explicação e construção de mundo, engloba os conectores argumentativos marcadores de argumento, presentes, sobretudo, nas macroproposições referentes

aos fatos (P. arg.1) e à sustentação (P. arg.2); a segunda, de indução, remete aos conectores argumentativos marcadores da conclusão (P. arg.3); e a terceira, de contrariedade, que envolve os conectores contra-argumentativos fortes e fracos, presentes, principalmente, na restrição ou refutação (P. arg.4).

Quanto à tese inicial (P. arg.0), essa pode vir explícita ou implícita e corresponde a uma asserção a respeito do assunto sobre o qual acontecerá a argumentação e, desse modo, os operadores argumentativos atuarão sobre essa asserção, a fim de refutá-la ou reforçá-la, na tese final.

2.3.4.1 As sequências argumentativas e a inter-relação de sistemas cognitivos

Em relação ao aporte cognitivista, destacamos que a noção de superestrutura, como definida por van Dijk (1980) e utilizada na esquematização da sequência argumentativa proposta por Adam (2011), remete a modelos representados cognitivamente que guiam a compreensão e as produções textuais dos usuários da linguagem, mas ressaltamos também a necessidade de considerar que o papel da cognição não se esgota nisso, pois é pela atuação dos diversos sistemas de representação conceitual da linguagem que esses modelos se estruturam linguisticamente. A inter-relação entre os vários sistemas de representação conceitual oferece pistas para definirmos pontos de partida para uma análise linguística das sequências argumentativas. Adiante, buscaremos caracterizar alguns elementos linguísticos típicos na sustentação das macroproposições argumentativas.

A fim de passar a tratar das relações textuais e os sistemas conceituais, primeiramente, retomamos a seguinte passagem:

Essa propriedade da argumentação – a de estar submetida à refutação – parece-me ser uma de suas principais características fundamentais, distinguindo-a, nitidamente, da demonstração ou da dedução que, no interior de um dado sistema, apresentam-se como irrefutáveis. (MOESCHLER, 1985, p. 47 *apud* ADAM, 2011, p. 234).

A partir dessa citação, propomos o seguinte raciocínio: se admitida a contra-argumentação como uma característica fundamental, é porque a sequência

argumentativa funda-se no princípio de contrariedade, o qual tende a ser o foco de atuação dos sistemas cognitivos, a fim de atender a um encaminhamento oferecido pela estrutura psicológica. Desse modo, devido à relevância dessa na orientação dos juízos de valor e à associação dessa estrutura com os demais sistemas perceptuais, fica evidente a necessidade de considerar a inter-relação entre os diferentes sistemas cognitivos de modo privilegiado no tratamento da argumentação.

Segundo Talmy (2001), o sistema de perspectiva refere-se a um ponto de vista sobre uma cena e seus participantes, o que deve ser entendido como uma “observação mental”, não física, dos referentes. Isso é constitutivo de uma estrutura psicológica, cujas categorias envolvem todos os conteúdos da cognição e dizem respeito aos encaminhamentos ideológicos em geral, assim como preferências afetivas, julgamentos e crenças. Segundo Talmy (2001, p. 442, tradução nossa):

(...) grande parte da nossa fenomenologia – incluindo ter uma opinião ou pertencer a uma ideologia - pode ser experimentada envolvendo uma localização em algum ponto de um espaço a partir do qual se avaliam fenômenos externos. Esta experiência, assim, presumivelmente subjaz expressões referindo-se a opiniões, como “do meu ponto de vista” ou “ao meu ver”.

Nesse sentido, precisamos reforçar a diferença entre a noção de ponto de vista para Talmy (2001), que parte de uma percepção visual, e de ponto de vista (PdV) para Adam (2011), cuja noção é voltada para a intencionalidade, ou seja, para uma abordagem pragmática. Contudo, as duas noções são relevantes para tratar da argumentação, pois em ambas as abordagens o ponto de vista está associado ao princípio de contrariedade. Na proposta de Adam (2011), há a remissão à noção de responsabilidade enunciativa e de PdV. Isso porque as macroproposições argumentativas são compostas pela relação entre esses dois fatores, constitutivos de todas as proposições, e uma orientação argumentativa que visa a justificar e a modificar um ponto de vista, a partir do encadeamento de conteúdos proposicionais, por meio do uso de conectores marcadores de argumentos. Esse encadeamento argumentativo, portanto, é inerente a um ponto de vista contrário.

Cognitivamente, a forma de reforço do ponto de vista de quem argumenta está voltada para a configuração temporal e espacial que se apoia em conceitos estáticos ou em uma textura temporal contínua, sem tratar do evento como um processo com porções limitadas e acabadas. Isso implica que, ao invés de explorar

uma cadeia causal, a argumentação tende a tratar os eventos de modo estático ou contínuo, a fim de torná-los “fatos estabelecidos” e, portanto, atuais. Portanto, o ponto de vista de quem argumenta se volta para uma correspondência estática com o evento.

Nesse sentido, remetemos aos modos de perspectiva, conforme caracterizados por Talmy (2001). O modo de tratamento predominante nas proposições argumentativas é o sinóptico, ou seja, o efeito conceitual é que a totalidade da sequência é considerada como um conjunto simultâneo, avaliado de forma integrada, como se o sentido de progressão que está associado com a dimensão temporal tivesse sido convertido para uma presença estática. Desse modo, o escopo global de atenção tende a visualizar o fato sem mudança de perspectiva, a qual levaria a uma mudança de posicionamento e, possivelmente, de argumentos.

Aqui, convém tratarmos das relações verbais nas sequências argumentativas. Adam (2011, p. 288) retoma as considerações de Weinrich (1964; 1973) a respeito do mundo narrado, no qual se empregam tipicamente os tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, e do mundo comentado, cujo compromisso com o dizer é expreso, geralmente, pelos verbos no presente do indicativo, o que é propício para a argumentação, pois visa a fortalecer a atitude de engajamento. Por esse motivo, as premissas costumam aparecer no presente do indicativo e assumem a forma de “verdades gerais”. Porém, os tempos verbais podem variar, durante a sequência argumentativa. As proposições que trazem um valor preditivo, como a partir das formas do futuro, ou imperativo, pressupõem uma posição de autoridade, o que evidencia a relação entre as formas verbais e a modalização.

O texto do gênero “artigo de opinião”, intitulado “Redução da maioria penal. Eu apoio!”, assinado por Marcel Van Hattem e publicado no site do jornal *Zero Hora*, apresenta claramente a dominância das sequências argumentativas.

Redução da maioria penal. Eu apoio.

(...)

Menores são usados frequentemente pelo crime organizado, justamente porque saem impunes. Ser contra a redução é fazer um favor ao crime, mantendo a principal forma de recrutamento para as quadrilhas.

O sistema prisional falido, argumento da esquerda, é outro problema brasileiro que precisa ser enfrentado. No entanto, ele não pode servir de desculpa para que fiquem impunes criminosos, seja de que idade eles forem.

A partir de hoje, segundo o presidente da Câmara, deputado Eduardo Cunha, o tema entra em pauta, “até que a questão seja resolvida”, de acordo com suas palavras.

E você já parou para pensar que justamente quem mais é contra a redução da maioria penal é também quem menos competência demonstra para resolver o problema dos presídios quando está no governo?

Basta lembrarmos do governo Tarso, que terminou com a galeria do presídio Central que apresentava as condições menos “aterrorizantes”.

Lugar de bandido é na cadeia, independente da idade.

Disponível na íntegra em: <http://wp.clicrbs.com.br/opiniaozh/> - Acesso em 30 jun.2015.

Apesar de não termos inserido todos os argumentos oferecidos pelo autor, podemos sistematizar as macroproposições argumentativas presentes nesse texto, conforme o esquema abaixo:



Figura 11: Esquematização da sequência argumentativa em um artigo de opinião

Dessa forma, primeiramente destacamos o uso predominante de verbos no presente do indicativo, inclusive na tese inicial, em que o verbo de estado, no presente do indicativo, faz uma afirmação em que o princípio de contrariedade a um ponto de vista diferente fica evidente: “ser contra a redução” é relacionado a “fazer um favor ao crime”.

No argumento oferecido, destacamos a presença do conector argumentativo “porque”, em uma sentença que segue um procedimento lógico, conforme o

silogismo aristotélico [se p , então q]: “se os menores saem impunes, então são frequentemente usados pelo crime organizado”. Essa proposição, em um viés explicativo, atua da seguinte forma: “É porque saem impunes que os menores são frequentemente usados pelo crime organizado”. Em ambos os casos, as premissas, no presente do indicativo, atuam como um fator de engajamento com a argumentação e são aplicadas para demonstrar-justificar a tese defendida. Destacamos, ainda, que o advérbio “frequentemente” remete a uma textura temporal de continuidade, o que reforça o sentido de verdade geral expresso pelo verbo no presente do indicativo, ou seja, apesar do verbo dinâmico, “saem”, o presente do indicativo e o advérbio não permitem entender o evento como um processo acabado, o que atualiza a validade da argumentação.

A macroproposição referente à sustentação, “Essa é a principal forma de recrutamento das quadrilhas”, também mantém o padrão do verbo “ser”, no presente do indicativo, forma básica de estruturação afirmativa, em que o predicado “principal”, ao pronome anafórico “essa”, fortalece o valor do argumento oferecido anteriormente.

Quanto à restrição, cabe ressaltar que o segundo parágrafo transcrito explicita um argumento contrário à tese defendida, o argumento de esquerda que caracteriza o sistema prisional como “falido”, e o qualifica como “outro problema que precisa ser resolvido”. Esse argumento não funciona como restrição para a tese defendida, pois o autor o refuta a partir do uso do conector contra-argumentativo “no entanto” e o trata como “outro problema brasileiro”. Além disso, em uma modalidade deôntica, o autor afirma que esse argumento da esquerda “‘não pode’ servir de desculpa”. Essa negação também reafirma o caráter contra-argumentativo.

Na continuação do texto, destacamos que o autor cita as palavras do presidente da Câmara, Eduardo Cunha, envolvido na discussão sobre a maioria penal e, em seguida, em uma atitude de mobilização do auditório, faz um questionamento ao leitor, a quem se refere como “você”, o que promove uma aproximação, assim como a forma verbal “lembrarmos”, na primeira pessoa do singular, para narrar um fato que direciona a resposta do questionamento feito ao leitor.

Depois dessas estratégias retóricas e dialógicas, o autor expõe sua tese final, novamente a partir do uso do verbo “ser” no presente do indicativo, “Lugar de bandido é na cadeia, independente da idade”.

2.3.4.2 Pontos de partida para a análise linguística das sequências argumentativas

Fatores morfossintáticos

- a modalização, marcada pela relação entre o modo e o tempo verbal, assim como pela carga semântica dos verbos.
- a utilização de verbos deônticos, como, por exemplo, “poder”, “dever”.
- a escolha de formas nominais, por exemplo, na atribuição de predicados, forma básica do conteúdo proposicional e de expressão de ponto de vista.
- essa atividade de predicação remete ao uso de adjetivos e de verbos estáticos, como “ser” e “estar”, em períodos argumentativos, a fim de expressar julgamentos e valores.
- como a atividade argumentativa é inerente à contrariedade, a predicação pode aparecer também constituída por proposições de negação.
- uso predominante de verbos no presente do indicativo;

Fatores textual-discursivos

- Sustentação pelo princípio de contrariedade;
- Relações entre as proposições (tese anterior, dados, sustentação, restrição e tese final).

2.3.5 A sequência dialogal

A heterogeneidade dos textos conversacionais, pelo fato de envolverem segmentos narrativos, argumentativos, descritivos e explicativos, e a impressão de desordem das construções linguísticas, sobretudo pela ligação da ancoragem referencial com o contexto, fazem com que alguns autores, como Werlich (1975), não considerem os segmentos dialogais como tipologia em seus modelos. Diferentemente dessa concepção, Adam (2001) defende a existência de um

protótipo de base dos textos conversacionais e constitui um modelo de sequência dialogal que contemple sua constituição poligerenciada.

Em *Les textes: types et prototypes*, esse autor rejeita as objeções dos demais a respeito da não consideração das sequências dialogais em seus modelos, a partir de dois argumentos principais: primeiramente, afirma que o fato de o diálogo comportar as demais sequências monologais não é um argumento de exclusão pertinente, uma vez que sua heterogeneidade é semelhante à das sequências narrativas, por exemplo, que têm em sua base segmentos descritivos e argumentativos. Por conseguinte, o fato de ser poligerenciada, por precisar de, pelo menos, dois interlocutores, não justifica a impossibilidade de ser considerada como uma sequência, porque todas as sequências estão voltadas para uma coenunciação, o que é próprio da linguagem. Inclusive, segundo o autor, a sequência dialogal pode acontecer como um monólogo, que, conforme Benveniste (1974), é um diálogo interiorizado, formulado em “linguagem interior”.

Desse modo, mesmo em se tratando de um monólogo, a consideração de um modelo de sequência dialogal tem como fundamento principal a alternância de turnos, constitutiva do intercâmbio e da interação. Essa característica da troca de turnos exerce influência sobre as demais sequências que tendem a aparecer encaixadas nos textos de intercâmbio oral, o que define uma estruturação típica para as sequências dialogais. Segundo Adam (2011), a hegemonia do modo de composição dialogal tem consequências sobre o encaixamento de sequências narrativas monologais, pois estas precisam provocar uma interrupção do diálogo e modificar a transição dos turnos. Da mesma forma, as regras de intercâmbio podem promover uma dialogização dos procedimentos descritivos. Já as sequências argumentativas e explicativas são mais facilmente integradas com as dialogais. “A poligestão da conversação tem, contudo, consequências sobre a extensão – geralmente limitada – das sequências-réplicas monologais”. (ADAM, 2011, p. 254).

Essa caracterização geral, que visa a justificar a consideração de um modelo prototípico de sequência dialogal, leva-nos a perceber que Adam (2011) tem como foco a atuação da composição dialogal-conversacional sobre as demais sequências, por essa ser um modo de composição poligerenciado. É nesse sentido que o autor alerta para a não confusão entre os termos dialogal e dialógico, apontando para o fato de que o conceito do segundo não se apoia necessariamente na alternância de sujeitos falantes, dentre uma série de outros fatores de diferenciação que poderiam

ser apontados. Do mesmo modo, Adam (2001) aponta para a não correspondência entre diálogo e conversação. Segundo ele, ambos remetem a dois fenômenos diferentes sobre o uso da palavra alternada, isto é, a conversação deve ser tratada pela sua atuação psico-sociodiscursiva e como um gênero do discurso; já o diálogo não é mais que uma unidade de composição textual, oral ou escrita.

Além disso, põe em relevância a distinção entre os textos que têm condições enunciativas orais, daqueles que são escritos e imitam a conversação oral, como diálogos teatrais ou de histórias em quadrinhos, por exemplo. Para o autor, essas formas escritas de imitação fogem parcialmente dos contratos ritualizados da conversação cotidiana, pois tendem a ser fragmentados de modo a atender ao intento de quem os escreve. Já “a linguagem da conversação é regida por uma retórica instintiva e prática”. (ADAM, 2001, p. 152). Devido a essas características, destacamos o quanto as sequências dialogais podem variar e estão em condição de dependência em relação aos encaminhamentos oferecidos pelos gêneros textuais orais ou escritos em que se desenvolvem. Inclusive, é preciso considerar as formas virtuais de conversação, nos tempos de intercâmbios via internet. Entretanto, nos diferentes gêneros, a alternância de sujeitos falantes permanece como característica distintiva.

O modelo de sequência dialogal, proposto por Adam (2011) e reproduzido no esquema a seguir, tem como base um texto conversacional elementar, cujo núcleo principal de intercâmbio é representado pela sequência transacional constituída por Pergunta, Resposta e Avaliação. Esse núcleo é enquadrado por sequências fáticas de abertura e fechamento.

Sequência Dialogal

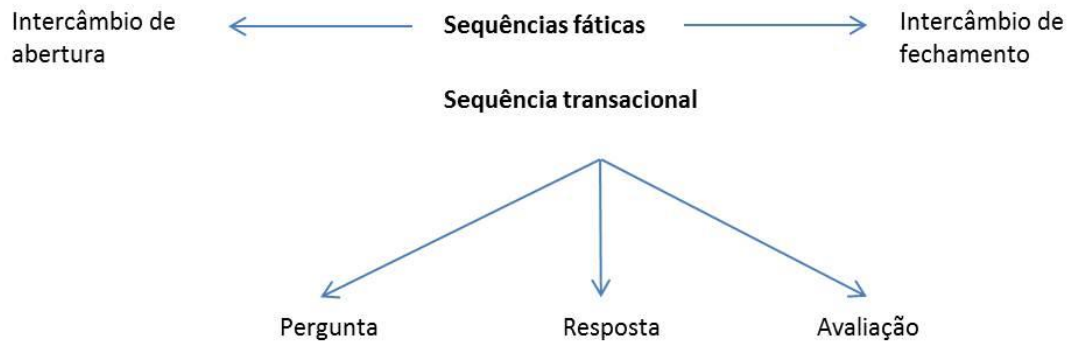


Figura 12: Esquema das sequências dialogais (ADAM, 2011, p. 250)

Esse esquema destaca o caráter poligerenciado das sequências dialogais. Os rituais fáticos são marcadores do início e do fim da conversação enquanto entidade física, também com um deslocamento temporal. Já as sequências transacionais estão focadas no intercâmbio informativo e, nesse sentido, consideramos que são o núcleo representativo de uma sequência constituída por dois pontos de vista. O que queremos destacar é que as sequências dialogais, principalmente no núcleo transacional, são constituídas pelo processamento cognitivo de, pelo menos, dois indivíduos, cada um com seu ponto de vista, se este for pensado pelo viés da percepção individual que o constitui, e em uma atividade interativa em um contexto determinado. Conforme a abordagem das estratégias semânticas, de van Dijk (2013), a respeito da conversação diária:

(...) tanto no nível textual como no nível paratextual (não verbal), haverá um conjunto de *estratégias de conversação* específicas, incluindo movimentos que envolvem as funções sociais e interacionais das unidades discursivas, tais como atos de fala e proposições. Em um modelo cognitivo, esse sistema de tomada de turnos, geralmente formalizado em termos de regras, exigiria reformulação em termos de estratégias de ação dos participantes na alocação e apropriação dos turnos do falante. (VAN DIJK, 2013, p. 34).

A reformulação das estratégias dos participantes da conversação estaria voltada para informações oferecidas pela enunciação em curso, como sinalizações de limites sintáticos ou fechamento semântico de proposições, e informações não verbais, como o direcionamento do olhar, a gestualidade, as pausas e as ações dos

outros interlocutores enquanto acontece a conversação, além do contexto em que esta acontece.

2.3.5.1 As sequências dialogais e o processamento poligerenciado

Devido a essa constituição cognitiva compartilhada dos textos dialogais, buscamos a abordagem da Semântica Cognitiva para refletir sobre possíveis procedimentos cognitivos dos indivíduos em uma atividade comunicativa e, por essa característica de ser uma alternância da tomada de turno, tentar encontrar pontos que apoiem uma análise linguística das sequências dialogais.

A semântica cognitiva, a partir de Talmy (2001), trata da comunicação sob a perspectiva da situação psicológica do produtor a cada momento da interação. A comunicação “é vista como o ‘vetor resultante’ de um conjunto de condições simultâneas que envolvem o produtor de uma comunicação: seus objetivos comunicativos em correlação com a avaliação dos meios expressivos mais adequados.” (TALMY, 2001, p. 337, tradução nossa).

Segundo o autor, o sistema de comunicação do cérebro não requer precisão para funcionar, os objetivos estão frequentemente em conflito e possuem lacunas e limitações. O que acontece é que, durante a situação comunicativa, os objetivos são colocados em condição de prioridade, conforme as metas a serem atingidas pelo interlocutor.

(...) o sistema tem propriedades estruturais que permitem lidar com essas ‘contradições’ internas: as prioridades são estabelecidas e é feito um balanço dos objetivos conflitantes, ao passo que todos os meios são desenhados em várias proporções, conforme necessário para reunir uma realização adequada das metas do momento. (TALMY, 2001, p. 337, tradução nossa).

Desse modo, ao tratar dos processos psicológicos que envolvem a comunicação, é preciso considerá-los no seu funcionamento simultâneo e contínuo, inclusive porque envolve codificação, transmissão, recepção e compreensão, considerando intenções e circunstâncias. Nesse sentido, Talmy (2001) refere-se aos processos cognitivos *on-line* que participam da resolução de conflitos na definição

dos objetivos da comunicação e da avaliação de meios expressivos para a representação de conceitos.

Segundo Talmy (2001), a comunicação parece acontecer em dois momentos. No primeiro estágio, processos inconscientes geram, no indivíduo, um esquema não especificado da estrutura formal e do conteúdo global da comunicação. Apesar de inconscientes, esses processos fazem a maioria da atividade de integração de objetivos e de percepção das condições comunicativas do momento. “Seu trabalho em encontrar um esquema adequado é talvez facilitado por uma verificação inicial por meio de um conjunto pequeno de ‘estruturas alvo’, entendidas como as preferenciais ou mais comuns do sistema de comunicação específico que está sendo usado.” (TALMY, 2001, p. 345, tradução nossa). Desse esquema emerge uma experiência consciente sobre o que se vai dizer e como dizê-lo. No segundo estágio, a comunicação real é produzida, seguindo os contornos esquemáticos oferecidos no primeiro estágio e definindo modos particulares de estruturação dos itens lexicais, sintáticos, dentre outros processamentos para fins específicos. Esse movimento dos dois estágios acontece a todo o momento nos processos cognitivos dos indivíduos envolvidos na comunicação.

Depois de se ter progredido ao longo de um esquema de primeira fase por um tempo curto, ou mesmo antes da sua implementação, o esquema é, aparentemente, muitas vezes descartado e substituído por um novo como o resultado de uma reavaliação rápida de sua adequação na realização de seus objetivos de comunicação (para o funcionamento do processo). Tal fenômeno parece atuar, por exemplo, em falsos começos de um orador, que talvez reflitam o sucessivo surgimento e queda de esquemas diferentes, ou em uma súbita mudança de direção ou em uma seção relativamente independente em um enunciado. (TALMY, 2001, p. 345, tradução nossa).

Ainda conforme o autor, essa formação dos esquemas na comunicação, que parece operar tanto nos processos de falar quanto nos de escrever, é responsável pela relação entre os objetivos e os meios para atingi-los, como a estruturação linguística.

Nas sequências dialogais de conversação espontânea, esses procedimentos acontecem pela atuação cognitiva simultânea de mais de um indivíduo, o que resulta em particularidades nas estruturas linguísticas. Além disso, nessas sequências, o caráter poligerenciado também evidencia a presença de mais de um ponto de vista, pela atuação de diferentes estruturas psicológicas, pois cada interlocutor é um

indivíduo cujos processos cognitivos envolvem formas de percepção, memória, atenção e reação distintas. Na estrutura linguística, o uso de unidades dêiticas, por exemplo, pode estar voltado para um compartilhamento no sistema perceptivo visual, contudo, a relação psicológica com o elemento referente tende a ser diferenciada para cada interlocutor. Por isso, as construções linguísticas estão em um constante processo de ajuste com as informações contextuais, como percepções imediatas a respeito do outro e do ambiente, e com as intenções. Nesse sentido, consideramos que, além da heterogeneidade sequencial constitutiva das sequências dialogais, há uma heterogeneidade de estratos psicológicos envolvidos. Se tomarmos uma sequência dialogal como uma unidade textual, precisamos analisar os segmentos como estruturas linguísticas constituídas pela atuação de diferentes indivíduos cognitivos e, quando em uma conversação espontânea, pela simultaneidade dos processos cognitivos de indivíduos distintos ao constituir o que se analisa como uma sequência.

A partir dessas teorizações, podemos evidenciar mais uma distinção entre os textos dialogais espontâneos e os diálogos que os imitam (inclusive os segmentos de discurso direto encaixados em sequências monologais, como narrativas, por exemplo), no sentido de que os últimos não se constituem pela atuação cognitiva simultânea de diferentes interlocutores ao mesmo modo de uma conversação espontânea, o que se reflete em diferenças na estruturação linguística. Essa distinção precisa ser considerada ao empreender uma análise linguística das sequências dialogais, sem deixar de ressaltar, ainda, que essa diferenciação também está relacionada aos gêneros textuais em que tais sequências estão inseridas.

Para exemplificar brevemente alguns desses procedimentos envolvidos na comunicação, tomaremos um trecho de um diálogo catalogado pelo projeto NURC.

L1: (...) a cidade é feita em condições que todas essas pessoas... eh... possam andar com segurança... né?... uma coisa que eles... fiquei impressionado aí... com os... com os técnicos de seguro principalmente ainda ontem estava no jornal... a respeito disso... a questão de: de acidentes em CAasa... não sei se leram no jornal ontem no Globo... Jornal do Brasil... a impressionante o número de pessoas que se acidentam em casa... então... eh... fazia comentava um desses... desses técnicos de... de seguro e tal... os nossos engenheiros... NÃO olham... para a conveniência do morador... (...)

L2: mas o acidente... eu quero saber o acidente ()

L1: [então...

L2: você já viu o acidente ()

L1: acidente dentro de casa... você não leu ontem?... não não não... acidentes ocorridos dentro de casa... as pessoas que se acidentam dentro de casa por falta de de... de medidas de proteção... é o: sujeito que cai no vão do elevador... é o sujeito que: que: tem pequenos degraus no no na passagem escura dum dum "hall" de edifício... então tem que trocar () cai quer dizer... esse tipo de de: acidente eviTÁvel com um pouquinho de atenção na construção... né?

Disponível em: <http://www.letras.ufrhttp://www.letras.ufrj.br/nurc-rj/j.br/nurc-rj/>. Acesso em 12 abr. 2015.

Destacamos presença de segmentos de manutenção de turno, expressão “eh”, assim como de repetições, como “de de... de”, “com os... com”, dentre outras presentes no texto dialogal, enquanto o locutor (L) escolhe os termos a serem utilizados. Além disso, ressaltamos a frequente interrupção de sentenças ainda não completas, como para a inserção de comentários pessoais (“... fiquei impressionado aí...”) ou voltadas para a interação (“não sei se leram no jornal ontem no Globo... Jornal do Brasil...”, “você não leu ontem?”) e, em seguida, a continuidade que não faz a complementaridade sintática da sentença interrompida. Esses segmentos refletem a intensa atividade de ligação e de fragmentação envolvida em uma estrutura linguística de uma conversação espontânea, o que exige um conjunto de operações cognitivas simultâneas, da parte dos interlocutores.

Ao tomar a palavra, L2 direciona o tópico para “o acidente” e o faz a partir de repetições. O uso do artigo definido “o” remete para o fato de que L1 havia mencionado, durante o turno de fala anterior, cujo tópico era a segurança da infraestrutura da cidade, uma matéria jornalística que tratou de acidentes em casa. Essa mudança de tópico é acatada por L1, o que é marcado pela presença do termo “acidente” no início de sua fala no último turno, no trecho abaixo, o que redireciona o conteúdo proposicional.

Além disso, quanto à tarefa de processamento, no último turno, podemos citar a presença de exemplos de acidentes dentro de casa, enumerados em L1: “é o: sujeito que cai no vão do elevador... é o sujeito que: que: tem pequenos degraus no no na passagem escura dum dum "hall" de edifício...”. Essa exemplificação, possivelmente, visa a facilitar a tarefa de processamento de L2 para a compreensão que atenda aos objetivos de L1.

2.3.5.2 Pontos de partida para a análise linguística nas sequências dialogais

Devido à complexidade de processos envolvidos na estruturação das sequências dialogais, não faremos a diferenciação entre fatores morfossintáticos e textual-discursivos. Optamos por nos apoiar em Talmy (2001), o qual lista uma série de fatores que oferecem pistas para pensar a análise linguística em sequências conversacionais. Enumeraremos alguns:

- O tempo e a física: uma comunicação tem um ajuste físico e temporal, que envolve a fala de um e a pausa de outro, esperas quando houver um barulho de fundo muito alto ou outra pessoa falando entre os interlocutores de uma conversação.
- A gramaticalidade: cada língua possui diferentes graus de flexibilidade, que envolvem padrões linguísticos e regras de boa formação de sentenças, como a possibilidade de sujeito nulo ou não, por exemplo.
- O conteúdo proposicional: é a base significativa da conversação, que permite indicar a perspectiva que o interlocutor tem sobre a cena-tema da comunicação, pelas escolhas lexicais e pela organização dos recursos linguísticos, e destacar o elemento particular como o tópico da conversação, o que pode ser feito a partir da sua posição inicial na sentença ou da sua entonação, por exemplo.
- O sequenciamento: a ordem em que aparece o conteúdo proposicional permite variar entre significações. Isso pode levar, por exemplo, a tornar o conteúdo de uma conversação mais suave ou mais dramático. Além disso, é um recurso para levar o ouvinte a raciocinar seguindo a mesma ordem que o interlocutor produtor do enunciado.
- Monitoramento e reparação: corresponde à avaliação do discurso ouvido e ao monitoramento interior que acontece antes da expressão de uma sentença, os quais se desenvolvem em um ciclo de *feedback*. A reparação relacionada a este monitoramento pode acontecer, por exemplo, por uma parada no tópico tratado para, no lugar deste, oferecer informações auxiliares, consideradas necessárias para que o interlocutor compreenda.
- A tarefa de processamento: refere-se aos esforços para dificultar ou facilitar a tarefa de processamento do destinatário. Pode incluir, por exemplo, o

contorno de uma ambiguidade iminente, a quebra de construções complexas e a relação de constituintes adjacentes do objeto tema, a fim de facilitar a compreensão.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

As associações que fizemos entre as definições de Adam (2001 e 2011) sobre os protótipos sequenciais de base e a atuação dos sistemas cognitivos responsáveis pela estruturação da linguagem, na abordagem da Semântica Cognitiva, foi estimulada pelo fato de que Adam caracteriza as sequências a partir de noções provenientes dos estudos sobre cognição e as trata como categorizações provenientes de atividades cognitivas, mas não explora traços dessas atividades na estrutura linguística das sequências.

Acreditamos que os pontos de partida que definimos para a análise linguística de cada sequência possam ser uma forma de auxiliar na exploração dos conhecimentos especializados sobre a língua para chegar a níveis mais complexos de análise linguística e, principalmente, para facilitar processos de compreensão das estruturas textuais a fim de atender a determinados propósitos dos textos. Além disso, esses pontos de partida evidenciam os níveis hierárquicos da organização textual, o que é uma forma de ter uma visão mais ampla dos processos estruturadores dos textos, pensando-os na sua constituição morfossintática, textual e discursiva.

No entanto, precisamos reforçar que os pontos de partida que oferecemos a partir das marcas linguísticas das diferentes sequências não devem ser e não foram tomados como critérios suficientes para a identificação das marcas linguísticas dos textos, ou seja, esses pontos pré-definidos não substituem o levantamento de hipóteses, pelo analista, para a realização da análise linguística.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A escolha pelo método qualitativo de análise mostrou-se necessária devido às nossas perguntas de pesquisa. Contudo, como tratamos de dados bastante diversos - o que já era esperado, apesar do direcionamento que buscamos no questionário - não nos restringimos especificamente a uma das correntes metodológicas de interpretação dos dados desenvolvidas no interior da abordagem qualitativa (análise qualitativa do conteúdo, hermenêutica objetiva, codificação temática, dentre outras). Considerando a relevância tanto das recorrências quanto das idiossincrasias, baseamo-nos em um procedimento que envolve regras de controle, mas que não desvaloriza a diversidade em busca de generalizações. Neste capítulo, além de retomarmos as questões de pesquisa e apresentarmos nossas bases metodológicas, buscamos descrever os seguintes processos: a formulação do questionário para coleta dos dados, a escolha dos grupos focais, a coleta em si e a elaboração dos critérios gerais de análise.

Com o objetivo de evidenciar os desenvolvimentos deste capítulo, elaboramos uma esquematização dos procedimentos de pesquisa que resultaram nesta tese. Parte deste esquema baseia-se em algumas orientações de Flick (2004, p. 64), a respeito dos processos envolvidos numa pesquisa. Outra parte é constituída pelas etapas envolvidas especificamente no nosso trabalho, inclusive processos de reformulação metodológica.

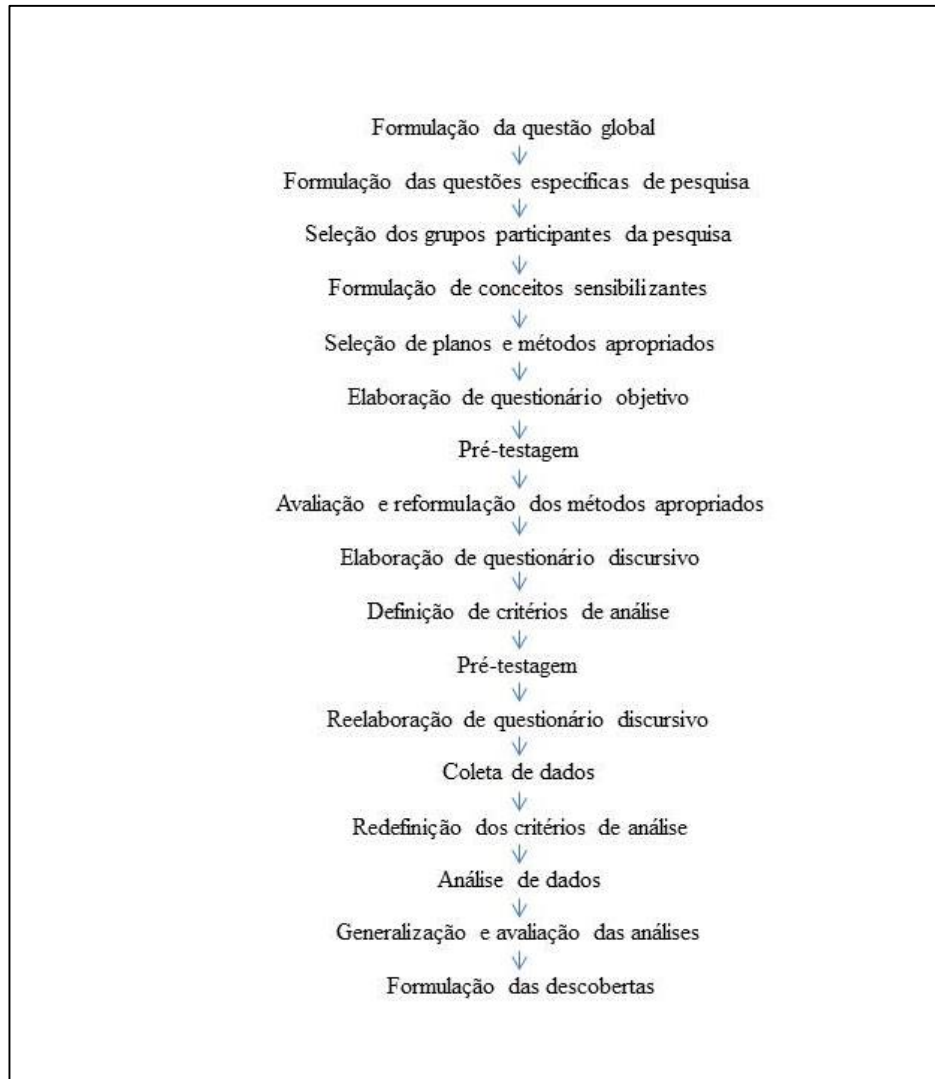


Figura 13 – Etapas dos procedimentos de pesquisa desta tese.

Apresentamos na Figura 13 as etapas de reflexão e reformulação envolvidas na realização deste trabalho, a fim de chegar a métodos que consideramos adequados para atender às nossas questões de pesquisa.

3.1 AS QUESTÕES DE PESQUISA

Para Flick (2004), autor que trata de fundamentos metodológicos, principalmente qualitativos, as definições das questões de pesquisa acompanham o trabalho desde o início, pois funcionam como pontos de referência para avaliar a

adequação dos caminhos a serem seguidos, desde aquelas a respeito do método de coleta de dados até a conceitualização da interpretação. Com uma questão global como guia, são definidas questões específicas de pesquisa, as quais devem passar constantemente por avaliações e reformulações, a fim de que possam ser considerados novos resultados, possivelmente relevantes para a formulação das descobertas.

Conforme essa abordagem, temos, nesta tese, a seguinte questão global: como está o domínio de análise linguística por acadêmicos do primeiro e do último ano do curso de Licenciatura em Letras? A partir deste questionamento inicial, após as diferentes etapas da pesquisa, definimos como questões específicas:

a) qual a relação entre a análise linguística desenvolvida pelos acadêmicos dos diferentes períodos de graduação e os pontos de análise definidos nos nossos critérios de avaliação?;

b) há diferenças significativas no domínio da metalinguagem e na identificação e caracterização de elementos composicionais dos textos, dentre eles, sequências textuais, conforme avança o período de graduação?;

c) até que ponto os acadêmicos estabeleceram relações entre os elementos linguísticos e motivações situacionais dos gêneros pesquisados?;

d) como apareceram os traços dos procedimentos cognitivos de estruturação da linguagem nas respostas dos acadêmicos?

Para atender às problematizações dessas questões de pesquisa, definimos como conceitos sensibilizantes, isto é, termos que instigam os participantes a fornecerem respostas voltadas para essas questões, expressões que provocassem a realização de análises linguísticas, numa relação entre os dados morfossintáticos e os textual-discursivos. Para tal provocação, na formulação dos enunciados das perguntas presentes no questionário, inserimos termos como “marcas linguísticas”, “recursos linguísticos” e “elementos linguísticos”.

3.2 A ESCOLHA DOS GRUPOS A SEREM PESQUISADOS

Consideramos a necessidade de envolver, na pesquisa, acadêmicos do primeiro e do último ano de cursos de Letras, já que nos interessamos em fazer um

diagnóstico sobre a diferença de domínio de análise linguística em gêneros textuais diversos, por parte dos acadêmicos que entraram na graduação em Letras e aqueles que estão no último período, depois de terem contato com um conjunto de teorias sobre a linguagem, dentre elas a Linguística Textual, além de atividades práticas que, de uma forma ou outra, envolvem análise linguística. A respeito dessa periodização dos acadêmicos, precisamos esclarecer que algumas universidades atuam em regime anual e, outras, semestral, podendo envolver até dez semestres. Entretanto, como toda a coleta de dados aconteceu entre os meses de outubro e novembro de 2014, a título de generalização podemos afirmar que participaram da pesquisa acadêmicos cursando o primeiro e o último ano da graduação em Letras.

A fim de não enfocarmos apenas instituições localizadas geograficamente nos maiores centros, decidimos envolver universidades de diferentes regiões do Paraná. Além disso, para termos relativa estabilidade de alguns padrões institucionais, como, por exemplo, quadros de professores majoritariamente compostos por mestres e doutores⁸, optamos por fazer a coleta de dados somente em universidades públicas. Desse modo, participaram da pesquisa três universidades federais localizadas no Paraná e duas estaduais. Como nosso interesse está em tratar da análise linguística nos gêneros textuais nos cursos de graduação em Letras, com foco para as relações com a LT e a análise linguística, independentemente de fatores sociais ou políticos que envolvem as instituições, não há necessidade de identificarmos nominalmente, no decorrer do texto, as universidades envolvidas. Portanto, manteremos sigilo sobre os dados referentes especificamente a cada universidade.

3.3 AS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A tentativa de adequação metodológica às nossas questões de pesquisa, nesta tese, envolveu três momentos. Primeiramente, com vistas a um procedimento

⁸ Essa afirmação é sustentada por relatórios que demonstram a maior concentração de professores mestres e doutores no ensino superior público, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 15 jun. 2015.

quantitativo, elaboramos um questionário com questões objetivas e com a fundamentação teórica baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Acreditamos que uma comparação entre os acertos dos dois períodos de graduação acima descritos pudesse oferecer respostas sobre as diferenças de domínio da análise linguística em gêneros textuais diversos. Contudo, após a discussão do projeto de pesquisa em fórum promovido pelo Programa de Pós-Graduação da UFPR, a professora responsável pela arguição defendeu que o método quantitativo não seria o mais adequado para nossas questões de pesquisa, pois os acadêmicos poderiam responder por exclusão ou pelo seu nível de leitura, não necessariamente por seu domínio da realização de análise linguística na relação com gêneros textuais. Durante a discussão do projeto no fórum, os demais participantes presentes na ocasião concordaram que outro método poderia ser mais eficiente.

Com base nessas observações, optamos por elaborar um novo questionário, com questões discursivas, seguindo fundamentos qualitativos de pesquisa. Essa alternativa mostrou-se pertinente devido à concepção de análise linguística que adotamos. Nas nossas definições de análise linguística, no Capítulo 1, defendemos que esta se desenvolve na relação entre dispositivos intuitivos e conhecimentos especializados. Desse modo, o professor-analista deve apresentar um grau de independência para fazer suas reflexões sobre o dado analisado e explorar as bases teóricas mais adequadas para responder às questões que vierem a surgir. Desse modo, ao elaborar questões discursivas, buscamos permitir que os próprios acadêmicos apontassem elementos significativos para a realização da análise linguística.

Assim, fica claro que consideramos a abordagem qualitativa como mais adequada para a nossa pesquisa por seu princípio de abertura, ou seja, as hipóteses e os procedimentos metodológicos, dentre eles, o uso de questões abertas, envolvem um espectro de possibilidades para a coleta e o tratamento dados, ao invés de focar-se em único padrão, contudo, sem deixar de apresentar possibilidades de um controle contínuo. Esse controle é garantido pela explicitação e documentação dos passos da pesquisa, além da definição de critérios de análise e da reflexão sobre os procedimentos metodológicos mais adequados ao objeto de estudo.

Devido a esses encaminhamentos, nosso trabalho de análise das respostas dos acadêmicos ao questionário delinea-se pela observação das partes, isto é, pela

análise individual das respostas às questões abertas e, ao mesmo tempo, pela percepção de predominâncias e regularidades, sem desconsiderar individualidades relevantes. Portanto, nesse sentido, seguimos o método indutivo, cujas generalizações principais serão apreendidas dos dados por meio da manutenção dos focos de interesse definidos nas regras de controle que estabelecemos para a pesquisa, as quais são constituídas pelos critérios de análise de cada questão elaborados previamente, divididos entre morfossintáticos e discursivo-textuais. Entretanto, essas regras apenas funcionaram como guias, pois não há como ignorar as idiosincrasias e a grande diversidade de dados apresentados pelos acadêmicos a partir de suas leituras.

Dessa maneira, pelo fato de trabalharmos com questões abertas, apesar dos direcionamentos oferecidos pelos enunciados, como valorizamos a autonomia para a realização da análise linguística, concedemos espaço para uma diversidade de dados. Devido a essa possibilidade, os critérios de análise das repostas, que definimos a partir de nossas concepções teóricas descritas nos capítulos anteriores, funcionam como regras de controle. Contudo, justamente pela diversidade dos dados coletados com a aplicação do questionário, se não levássemos em consideração as idiosincrasias presentes nas respostas e os dados que não se encaixam nos nossos critérios pré-definidos, poderíamos negligenciar informações relevantes para o delineamento do diagnóstico a respeito do domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística em gêneros textuais.

A respeito dos dados singulares, podemos fazer um paralelo entre essa nossa postura e a perspectiva presente nos estudos sócio-históricos que tratam das diferentes culturas. Segundo Ginzburg (2006), a dificuldade dos historiadores está no fato de que a maioria dos dados escritos sobre as culturas subalternas foi produzida pelo viés da cultura dominante, o que produz o risco de ter uma visão bastante distorcida daquelas. A saída é não excluir dados singulares dos indivíduos, a fim de tentar constituir uma imagem ainda que deformada, mas mais próxima das culturas subalternas. Essa é a postura adotada por Bakhtin (1987), ao tratar da circularidade entre a cultura da classe dominante e a das classes subalternas para compreender a obra de François Rabelais.

Por mais que nossa pesquisa não seja do campo da história e nem precisamente da literatura, identificamo-nos com a necessidade de tratarmos a grande diversidade dos dados que coletamos, sem excluir as singularidades, o que

seria até contrário ao procedimento de análise linguística, cujas questões levantadas tendem a valorizar a autonomia do analista. Ao tratar desses procedimentos metodológicos de valorização das singularidades, Carlo Ginzburg (2006), em *O queijo e os vermes*, evidencia como até mesmo a singularidade tem limites precisos. No nosso caso, ao tratarmos de análise linguística, esses limites são amplos, mas existem, dentro das possibilidades oferecidas pela língua. Além disso,

Mesmo uma documentação exígua, dispersa e renitente pode, portanto, ser aproveitada. Contudo, o medo de cair no famigerado positivismo ingênuo, unido à exasperada consciência da violência ideológica que pode estar oculta por trás da mais normal e, à primeira vista, inocente operação cognitiva, induz hoje muitos historiadores a jogar a criança fora junto com a água da bacia – ou, deixando de lado as metáforas, a cultura popular junto com a documentação que dela nos dá uma imagem mais ou menos deformada. (GINZBURG, 2006, p. 5).

Relacionando com nossa pesquisa, não ignoramos dados isolados ou aqueles que não correspondiam a nenhum dos nossos critérios pré-definidos como pontos de partida para a realização da análise linguística, a fim de não correremos o risco de “jogar a criança fora junto com a água da bacia”, ou seja, para não excluirmos informações significativas que possam oferecer os contornos mais fiéis da relação dos acadêmicos com a análise linguística em gêneros textuais diversos. Assim, os dados inesperados não são recusados por causarem estranhamento, mas analisados e interpretados.

Devido a essa percepção sobre a diversidade dos dados, nosso método de análise não se restringe a nenhuma corrente típica de tratamento de dados proveniente da metodologia qualitativa. Definimos nossos critérios e trabalhamos na relação entre as regras de controle e a abertura para novos dados, visando a um diagnóstico, na medida do possível, menos parcial.

3.4 A ELABORAÇÃO DAS QUESTÕES

A apresentação teórica feita nos capítulos anteriores permite explicitar as bases utilizadas para a elaboração do questionário (Anexo 1), assim como para a

definição de nossos critérios de análise desse. Como valorizamos, nesta tese, uma organização hierárquica, como a apresentada por Adam (2001 e 2011), a respeito da relação entre os gêneros textuais, as sequências, as macroproposições e as proposições, com suas marcas linguísticas e motivações discursivas, elementos que permitem evidenciar as contribuições da LT para a análise linguística, a construção do questionário para o diagnóstico do domínio dos acadêmicos a respeito da análise linguística em gêneros textuais diversos tomou essas noções como pontos norteadores.

Para tanto, aproveitando alguns textos utilizados na primeira elaboração do questionário, quando ainda quantitativo, e inserindo outros adequados para a nova configuração, com questões discursivas, selecionamos dez textos, de gêneros textuais diversos, para funcionarem como texto-base das questões. Tomamos como enfoque da seleção dos textos as marcas linguísticas das macroproposições e as marcas linguísticas das mudanças de macroproposições, pois acreditamos que essas podem funcionar como ponto de partida para a realização de uma análise linguística. Essa característica que buscamos nos textos selecionados visa a oferecer material para visualizarmos a percepção dos acadêmicos quanto às marcas linguísticas típicas das proposições de cada sequência textual e a relação entre a mudança dessas marcas com a mudança de sequência. Além disso, por essas relações entre segmentos sequenciais, podemos perceber encaminhamentos dos gêneros textuais, para atender a funções discursivas.

Para utilizar textos que atendessem a esse objetivo de verificar a percepção sobre os dados para a análise linguística e as diferentes sequências, a seleção dos dez textos foi fundamentada em dois critérios. O primeiro, a prototipicidade das sequências constitutivas dos textos: cinco textos, de gêneros textuais diferentes, em que cada um tenha no seu plano de texto uma das cinco sequências textuais como dominante, como as definidas por Adam (2011), cuja estrutura atenda aos protótipos sequenciais de base. Por esse critério, foram selecionados os seguintes textos:

Sequência descritiva: Texto 2 – Poema “Horror”;

Sequência narrativa: Texto 5 – Conto “A princesa e a rã”;

Sequência explicativa: Texto 6 – Pergunta-resposta em revista científica “O de cima sobe”;

Sequência argumentativa: Texto 7 – Notícia opinativa “É hora de fazer o terremoto zero”;

Sequência dialogal: Texto 9 – Conversa telefônica.

Por outro lado, precisamos considerar que muitos gêneros tendem a ser constituídos pela relação entre as diferentes sequências. Nesses casos, a definição da sequência dominante do texto pode acontecer a partir da sequência que resume os propósitos do texto, ou seja, da sequência resumidora. Esta, pode não ser a que ocupa a maior extensão no texto. Por exemplo, um texto do gênero “fábula”, em que a sequência narrativa ocupa a maior extensão, pode ter como resumidora uma sequência argumentativa, a qual enfatiza os propósitos da narração expressos na “moral” do texto. Adam (2011) destaca as diferentes possibilidades para definição das sequências dominantes, dependendo do ponto de vista do analista. Devido a essa relação entre as sequências e os propósitos dos textos, selecionamos os outros cinco textos por outro critério: a relação entre as marcas linguísticas das mudanças de macroproposições e o gênero textual. Nesse caso, novamente as marcas linguísticas dos protótipos sequenciais de base podem funcionar como ponto de partida para a análise linguística desses textos, inclusive, pelos procedimentos cognitivos responsáveis pela estruturação linguística, como demonstraremos em nossas análises das respostas dos acadêmicos. Desse modo, completamos os dez textos com os seguintes:

Texto 1: Piada “Um casal conversando...”;

Texto 3: Nota de utilidade pública “De pés descalços”;

Texto 4: Fábula “A formiga e a cigarra”;

Texto 8: Resenha “Tempero a mais”;

Texto 10: Conversa escrita *on-line*.

Com base nesses dez textos, elaboramos dez questões discursivas para levar os acadêmicos a localizarem e descreverem elementos significativos para a realização da análise linguística. Para tanto, os enunciados das questões estão orientados para relações que marcam os gêneros textuais e as macroproposições das sequências textuais, segundo teorias sobre o texto, como a análise textual dos discursos de Adam (2011), contudo, não utilizamos termos específicos da ATD, pois

não estamos fazendo um diagnóstico sobre o conhecimento específico dessa abordagem. Desse modo, os enunciados das dez questões foram constituídos com os conceitos sensibilizantes já apresentados (*marcas linguísticas, recursos linguísticos, elementos linguísticos, segmentos textuais e contextuais, funções textuais*) que direcionam para a realização da análise linguística nos gêneros textuais, sem necessidade de partir do conhecimento teórico da ATD. A localização dos elementos linguísticos e o estabelecimento de relações com o contexto devem ser desenvolvidos pelos próprios acadêmicos.

Nesse sentido, cabe retomarmos as seguintes características das noções teóricas envolvidas na elaboração do nosso questionário: as macroproposições e as sequências textuais são elementos que podem ser percebidos, em certa medida, por meio da interpretação, independentemente da teorização a respeito dessas, do mesmo modo como os conhecimentos sobre gêneros textuais diversos, os quais são adquiridos nas práticas sociais. Inclusive, as próprias teorizações de Adam (2011) apontam para o fato de que as sequências são provenientes de modelos cognitivos transmitidos culturalmente e os gêneros constituem-se e dinamizam-se a partir de modelos disponíveis no interdiscurso. Portanto, ambos os períodos de graduação têm condições de responder ao questionário.

Contudo, como o curso de graduação em Letras tende a oferecer um conjunto de conhecimentos especializados a respeito da constituição textual, a nossa hipótese preliminar é a de que a correspondência entre as respostas dos acadêmicos do último ano e os critérios pré-definidos, com base nas teorizações feitas anteriormente, deve ser significativamente maior que a dos acadêmicos do primeiro ano, que tendem a utilizar, primordialmente, os conhecimentos intuitivos para a realização da análise linguística. Cabe deixar claro, ainda, que não questionamos os acadêmicos sobre o fato de já terem ou não cursado outra graduação.

3.5 A COLETA DE DADOS

Após a elaboração do questionário, entramos em contato com universidades localizadas em diferentes regiões do Paraná, que ofertam cursos de graduação em

Letras e que têm turmas no primeiro e no último ano. Esse contato aconteceu via e-mail, cujo texto explicou a respeito dos interesses da pesquisa, do formato do questionário, da necessidade de envolvimento de acadêmicos do primeiro e do último ano, assim como do tempo médio necessário (duas aulas em cada turma) para que os participantes pudessem responder ao questionário de modo satisfatório. Esse tempo foi estimado previamente às aplicações, com a realização de uma pré-testagem, realizada em uma instituição privada. Nessa etapa, além de definirmos o tempo médio necessário para a resolução do questionário, testamos a clareza dos enunciados das questões, a partir da análise das respostas obtidas na pré-testagem e da observação às reações dos acadêmicos durante a resolução do questionário, dentre elas, tentativas de esclarecimentos de dúvidas.

Algumas mensagens eletrônicas foram enviadas diretamente para os coordenadores de curso e outras, para professores que já eram nossos conhecidos e que atuavam em universidades públicas, os quais intermediaram a solicitação da aplicação do questionário junto aos coordenadores e demais professores dos colegiados, assim como a definição das datas e horários de aplicação. Nesse processo de estabelecimento de contatos, enviamos mensagens eletrônicas para sete universidades públicas que funcionam no estado. Dentre essas, uma não respondeu e, em outra, fizemos a aplicação do questionário apenas na turma do período inicial, porque, como já estávamos no final do ano letivo, tivemos dificuldade em encontrar datas nas quais a turma do período final estivesse toda reunida. Devido a isso, não conseguimos completar a coleta de dados naquela instituição. Desse modo, como foram realizadas as aplicações de questionário nas outras cinco universidades contatadas: Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Federal Fronteira Sul e Universidade Federal Tecnológica do Paraná, em unidades localizadas em diferentes cidades, consideramos que teríamos dados suficientes para o diagnóstico que visamos.

Duas universidades sugeriram a aplicação do questionário via internet, mas, como acreditamos que essa forma de coleta de dados poderia implicar resultados distorcidos, pois não teríamos o controle das condições de resposta dos acadêmicos, insistimos na aplicação presencial, a qual foi aceita por ambas as instituições.

Depois de termos a confirmação das datas e dos horários de aplicação do questionário, conforme definidos pelas coordenações de curso em consenso com os professores, programamos as viagens para as instituições. Para essas viagens, assim como para as impressões dos questionários, utilizamos os recursos financeiros provenientes da bolsa de estudos custeada pela Capes.

Antes de cada aplicação do questionário, realizamos uma breve apresentação das motivações da pesquisa e dos objetivos visados, assim como de procedimentos gerais para a resolução, como preenchimento do termo de consentimento, manutenção do anonimato sobre os dados, identificação do período de graduação, a ser preenchido em espaço específico no cabeçalho do questionário. Essa apresentação foi, na medida do possível, padronizada e definida previamente, a fim de termos um domínio relativo das condições que oferecemos para que os acadêmicos compreendessem o valor da participação de cada um para a pesquisa.

Além disso, fornecemos nosso e-mail para que os alunos pudessem entrar em contato para fazerem comentários sobre o questionário e discutirem as respostas, caso houvesse interesse. Tivemos dois contatos, via e-mail, que solicitaram um esboço geral das respostas esperadas para uma resolução pertinente das questões. Essas solicitações foram atendidas após realizarmos todas as aplicações do questionário, para evitarmos que os acadêmicos difundissem informações prévias para outros participantes em potencial. A coordenação de curso de uma das universidades solicitou um esboço dos resultados obtidos com a pesquisa, o que elaboramos individualmente para aquela universidade e enviamos por e-mail.

Outro fator a ser comentado é que, devido à evasão que acontece durante a graduação, causada por vários motivos - pessoais, financeiros, dentre outros que não cabe listarmos aqui - acabamos coletando um número um pouco maior de respostas dos acadêmicos do primeiro ano, justamente porque as turmas eram mais numerosas. Apenas em uma instituição tivemos exatamente o mesmo número de respostas. Contudo, felizmente, no total, o número não chegou a ser tão distante. Ao fim de nossa coleta, contamos com 184 questionários respondidos, dentre esses, 96 pelos acadêmicos do primeiro ano e 88 do quarto ano. Entretanto, é preciso considerar que o número de respostas a cada questão pode variar, pois alguns acadêmicos não responderam a todas as questões. Como os dados quantitativos apenas funcionam como apoio e não como objetivo final nas nossas análises,

acreditamos que a pequena diferença entre o número de acadêmicos de cada período não prejudica os nossos resultados.

3.6 A DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS

Como a pesquisa qualitativa permite um espaço para o envolvimento das crenças do pesquisador e uma interação dinâmica desse com o objeto estudado, buscamos ter como norte as questões de pesquisa apresentadas e definir critérios de análise, a fim de controlar essa influência sobre a interpretação dos resultados. Além disso, segundo Günther (2006, p. 203), “O fato de se levar em conta mais explicitamente os valores e os demais atributos do pesquisador requer, por parte da pesquisa qualitativa, maior detalhamento dos pressupostos teóricos subjacentes, bem como do contexto da pesquisa”.

Com o interesse específico de tratarmos das possíveis contribuições da LT para a análise linguística, nos capítulos de discussão teórica relacionamos conceitos como análise linguística, texto e discurso e oferecemos um conjunto de fatores referentes, principalmente, às sequências textuais, os quais podem servir como ponto de partida para a realização da análise linguística em gêneros textuais diversos. Esse detalhamento teórico, no nosso contexto de pesquisa, possibilita a definição de um conjunto de critérios de análise das respostas dos acadêmicos.

Como trabalhamos com dez gêneros textuais diferentes, precisamos definir critérios específicos para cada texto, além daqueles gerais, que funcionam como ponto de partida para a análise linguística das sequências textuais, conforme apresentado no Capítulo 2. Contudo, apesar das especificidades, os critérios de todas as questões foram organizados conforme a seguinte divisão:

- Morfossintáticos: localizados na primeira parte das tabelas, referem-se às marcas linguísticas das macroproposições. Nesse grupo, estão os elementos linguísticos apontados como prototípicos das sequências textuais, os específicos da constituição do texto-base (aqueles que sejam significativos para o texto, mas não especificamente para as sequências), assim como aqueles recursos linguísticos apontados pelos acadêmicos, mas que não estavam nos nossos critérios pré-definidos para a análise linguística daquele

texto. Além disso, ressaltamos que inserimos nesse grupo os critérios referentes aos sistemas cognitivos estruturantes da linguagem, de acordo com a atuação desses nas diferentes sequências.

- Textual-discursivos: nesse agrupamento inserimos critérios referentes ao plano de texto constituído no gênero textual, seja fixo ou ocasional, assim como fatores contextuais, dentre eles, local de publicação do texto e elementos extralinguísticos (fotos, diagramação). Também inserimos nesse grupo fatores de estruturação textual como paragrafação, pontuação (uso de travessões), formas de discurso (direto, indireto), presença de narrador, relações intertextuais, diferenças de linguagem (formal, informal), assim como fatores estilísticos, como o uso de figuras de linguagem. Entre os critérios desse grupo, estão aqueles pré-definidos, conforme nossas concepções teóricas, e outros apontados pelos acadêmicos.
- Interpretativos: nessa divisão, inserimos o que chamamos, inicialmente, de “respostas inesperadas”. Esse grupo é constituído totalmente por respostas que envolveram diferentes níveis de leitura, contudo, nas quais os acadêmicos não fizeram apontamentos específicos sobre dados morfossintáticos ou textual-discursivos.

Para analisarmos os dados do último grupo, a fim de buscar explicações que não estão diretamente relacionadas às nossas discussões teóricas anteriores sobre a relação entre a análise linguística, as sequências e os gêneros textuais, consideramos necessário buscar apoio em uma teoria da leitura. Para tanto, tomamos como base as teorizações de Jouve (2002) sobre os níveis de leitura. Esse autor concebe a leitura em cinco dimensões, com base em Thérien (1990), autor de *Pour une sémiotique de la lecture*. Nessa proposta, a leitura é definida como um processo múltiplo, relacionado a fatores neurofisiológicos, cognitivos, afetivos, simbólicos e argumentativos. Tais processos de leitura serão base para tratar dos dados agrupados como interpretativos, entretanto, é preciso ter claro que esse processamento também está presente na constituição das respostas presentes nos grupos anteriores.

Para tratar desses dados “interpretativos”, consideramos suficiente uma rápida caracterização, com base em Jouve (2002), de cada um dos cinco processos envolvidos na leitura:

- **Neurofisiológico:** refere-se ao ato concreto da leitura, constituído pelas funções do aparelho visual e cerebrais. Nesse sentido, diz respeito ao nível da decodificação, que envolve percepção, identificação e memorização imediata de signos, a fim de decifrá-los.
- **Cognitivo:** é o processo de compreensão que acontece por um esforço de abstração para o estabelecimento de relações entre as palavras e as sentenças. Essa compreensão pode variar conforme os aspectos em que o leitor se concentra ao encadear os fatos, isto é, se o leitor se concentra no encadeamento dos fatos, a fim de progredir rapidamente na leitura, pode deixar de lado detalhes significativos. Por outro lado, se o leitor sacrifica a progressão em favor da interpretação, valoriza as implicações dos detalhes.
- **Afetivo:** diz respeito às emoções suscitadas pela leitura. A afetividade é o princípio base da identificação com a leitura, o que também funciona como forma de convencimento.
- **Argumentativo:** representa a dimensão das intenções de um autor presentes em qualquer texto. Portanto, todo texto é constituído por um ponto de vista e está voltado para uma vontade de agir sobre o outro, modificar o comportamento ou convencer o leitor. A percepção desse processo argumentativo está direcionada para a constituição de inferências.
- **Simbólico:** corresponde à característica de que toda a leitura interage com o contexto cultural e com os esquemas dominantes em um lugar ou uma época. A interação refere-se ao fato de que a leitura firma sua dimensão simbólica na cultura e, ao mesmo tempo, atua na transformação de mentalidades. Um exemplo dessa dimensão simbólica é o reconhecimento da intertextualidade.

Essa caracterização dos processos envolvidos na leitura servirá como apoio para tratarmos do grande número de dados que agrupamos como “interpretativos”, os quais não podem ser excluídos, pois são significativos para nosso diagnóstico sobre o domínio da análise linguística em gêneros textuais diversos. Inclusive, foram numerosas as questões em que os acadêmicos expressaram somente suas leituras, sem apontamentos específicos para a análise linguística nos gêneros textuais. Isso

fica evidente nos dados obtidos em todas as questões, o que já aponta para nossos resultados de pesquisa.

3.7 A ELABORAÇÃO DAS TABELAS

Com o objetivo de promover uma visualização detalhada das respostas dos acadêmicos ao questionário, elaboramos uma tabela para cada questão, conforme o seguinte padrão:

Tabela 1: Modelo estrutural das tabelas para visualização dos dados coletados.

Questão (?)	U1 P. inicial	U1 P. final	U2 P. inicial	U2 P. final	U3 P. inicial	U3 P. final	U4 P. inicial	U4 P. final	U4 P. final	U5 P. inicial	U5 P. final	Total P. inicial	Total P. final
Morfossintáticos													
...													
Textual- discursivos													
...													
Interpretativos													
...													
Cópias de trechos													
Não responderam													

Na primeira linha identificamos a questão e, a seguir, cada uma das cinco universidades que participaram da pesquisa (U1, U2, U3, U4 e U5), com o respectivo número de alunos para cada período pesquisado. Essa forma de nos referirmos às universidades deve-se ao fato de que não é nosso interesse fazer um comparativo entre os resultados de cada uma, o que torna dispensável a identificação dessas. O nosso objetivo é fazer um comparativo entre as respostas dos acadêmicos do período inicial e do período final da graduação em Letras, independente da instituição, para chegarmos a um diagnóstico geral sobre o domínio da análise linguística. Tivemos uma situação especial na U4, na qual houve um número pequeno de acadêmicos no período final em um dos turnos e, por isso, aplicamos o questionário nos dois turnos, já que a universidade oferta o curso de Letras tanto no período matutino quanto no noturno e os professores disponibilizaram horários, em ambas as turmas de período final, para a nossa coleta de dados. Nas últimas duas colunas, inserimos o total de acadêmicos pesquisados

para cada período e o total de respostas para cada item, para termos as diferenças mais evidentes.

Quanto às linhas referentes aos dados respondidos, todas as tabelas estão divididas conforme os três critérios de agrupamentos de respostas descritos anteriormente (fatores morfosintáticos, textual-discursivos e interpretativos). Foram inseridos nesses grupos, primeiramente, itens referentes aos nossos critérios pré-definidos para avaliar o domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística nos gêneros textuais, os quais são identificados, na tabela, pelo uso de negrito na descrição do item. A seguir, completamos os agrupamentos com itens provenientes de respostas oferecidas pelos acadêmicos que não estavam nos nossos critérios pré-definidos. No agrupamento denominado “interpretativos”, todos os itens foram coletados das respostas dos acadêmicos, pois, como já mencionamos, referem-se a gestos de leitura que não são focalizados no diagnóstico que visamos, mas que não podem ser desconsiderados, pois revelam percepções dos acadêmicos sobre os propósitos dos textos, mesmo que não tenham apontado para as marcas linguísticas envolvidas na constituição desses propósitos.

Além desses, precisamos criar um item denominado “não responderam”, no qual contabilizamos as questões que os acadêmicos deixaram em branco ou que escreveram “não sei” ou “não estudei ainda”. Também separamos, em outro item, denominado “Cópias de trechos”, os casos em que a resposta do acadêmico consiste na cópia de algum trecho do texto base, por considerarmos que a cópia não é suficiente para atendermos aos nossos interesses de pesquisa.

É preciso ressaltar, ainda, que, como trabalhamos com questões abertas, em cada resposta a maioria dos acadêmicos ofereceu dados que atenderam a mais de um de nossos itens da tabela. Devido a isso, precisamos esclarecer que todos os dados foram contados nas tabelas, podendo uma única resposta fazer parte da quantificação de vários itens.

Considerando esses pontos metodológicos, nos próximos capítulos faremos a análise detalhada dos dados coletados em cada uma das dez questões respondidas pelos acadêmicos. Cabe mencionarmos, ainda, que, quando transcrevemos as respostas dos acadêmicos, durante nossas análises, não fizemos alterações ortográficas, ou seja, fizemos a transcrição conforme eles escreveram, mesmo com inadequações quanto à norma padrão.

4 ANÁLISE LINGUÍSTICA DE TEXTOS COM DOMINÂNCIA DE SEQUÊNCIAS PROTOTÍPICAS

Neste primeiro capítulo de análise das respostas dos acadêmicos de Letras ao questionário, daremos enfoque para a análise linguística de textos que têm como dominante uma das cinco sequências textuais, em sua configuração prototípica. Consideramos a dominância, nesse caso, devido à extensão ocupada pela sequência e à possibilidade de tratá-la como resumidora do texto. Dessa forma, cabe retomarmos, abaixo, o agrupamento já apresentado no capítulo 3, que apresenta os textos base para as questões com esse foco de análise:

Sequência descritiva: Texto 2 – Poema “Horror”;

Sequência narrativa: Texto 5 – Conto “A princesa e a rã”;

Sequência explicativa: Texto 6 – Pergunta-resposta em revista de popularização da ciência “O de cima sobe”;

Sequência argumentativa: Texto 7 – Notícia opinativa “É hora de fazer o terremoto zero”;

Sequência dialogal: Texto 9 – Conversa telefônica.

Os nossos critérios de análise das respostas dos acadêmicos às questões 2, 5, 6, 7 e 9 do questionário, que têm como base os textos listados acima, estão apoiados nas marcas linguísticas constitutivas dos protótipos sequenciais de base e na relação textual-discursiva. Dessa forma, fundamentamos nossas análises nas teorizações provenientes da ATD de Adam (2011), a respeito das macroproposições constitutivas das sequências textuais, e da Semântica Cognitiva, com base em Talmy (2001), em suas definições sobre o processamento cognitivo que estrutura a linguagem.

É preciso deixar claro que, apesar de partirmos das marcas linguísticas dos protótipos sequenciais, não deixamos de considerar, nos critérios voltados para a verificação do domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística, a configuração dos diferentes gêneros textuais, que se constituem pelas sequências em uma relação textual-discursiva. Isso nos permite valorizar os diferentes níveis da organização hierárquica dos textos.

Nas análises das respostas ao questionário, verificamos se e como os acadêmicos de ambos os períodos demonstraram estar apoiados na construção cognitiva dos modelos sequenciais de base para elaborar suas respostas.

Especificamente, quanto ao domínio da análise linguística, observamos qual a diferença de emprego dos conhecimentos especializados, possivelmente adquiridos durante a graduação em Letras, para a localização e a exploração das marcas linguísticas constitutivas dos textos, na relação entre sequências e gêneros textuais. Seguindo esses pontos norteadores, iniciaremos com a análise das respostas dos acadêmicos à questão 2.

4.1 A SEQUÊNCIA DESCRITIVA NO POEMA “HORROR”

A variabilidade dos planos de texto do gênero textual “poema” não nos permite tratar de uma sequência textual específica como prototípica do gênero. Contudo, a relativa estabilidade dos modelos sequenciais não deixa de funcionar mesmo nos gêneros mais dinâmicos. Isso fica evidente no texto que selecionamos como base da questão 2, o poema “Horror”, de Mário Quintana, o qual é constituído inteiramente por uma sequência descritiva:

TEXTO 2

Horror

Com os seus OO de espanto, seus RR guturais, seu hirto H, HORROR é uma palavra de cabelos em pé, assustada da própria significação. (QUINTANA, M. 80 anos de poesia. 2.ed. São Paulo: Globo, 2008).

- 2) Que elementos linguísticos permitem afirmar que este é um poema com descrição?

No enunciado da questão 2, utilizamos como conceito sensibilizante para a análise linguística a expressão “elementos linguísticos” e orientamos o acadêmico para o estabelecimento de relações entre o gênero textual e a sequência descritiva que o constitui. É preciso ter em mente que esse poema, de Mário Quintana, apresenta a particularidade de apresentar metalinguagem e de não ser constituído por traços que podem ser chamados como típicos do gênero, como a estrutura em versos e estrofes.

Quanto aos itens pré-definidos de análise das respostas a essa questão, destacamos, na sequência descritiva do poema, a participação de um sistema cognitivo de configuração do espaço, representado pela relação parte e todo constitutiva da estrutura linguística presente no texto.

A apresentação do tema do poema já aparece no título do texto, “Horror”, fazendo o enquadramento do objeto descrito, ou seja, constitui um caso de pré-tematização. Pelo processo de unificação do todo, produzido pela tematização, são atribuídas propriedades a esse objeto: “espanto”, “guturais” e “hírto”, conforme a divisão das partes constitutivas do objeto descrito: “seus OO”, “seus RR” e “seu H”.

Embora tenha sido inserido o tema no título do texto, a retomada do termo “HORROR”, em letras maiúsculas, no interior do texto, constitui outra operação descritiva, a retematização, pois o modo como esse é apresentado consiste em uma nova denominação do objeto. Dito de outra maneira, a palavra “Horror”, no título, sugere a interpretação semântica corrente do termo e, na retomada, remete à questão metalinguística de constituição fonética e ortográfica.

Nesse segundo enquadramento, a descrição incide sobre o todo, “a palavra horror”, cujas propriedades atribuídas são “[ter] os cabelos em pé” e “[ser] assustada” pela própria significação. Nessa operação de atribuição de predicados ao termo “HORROR”, configura-se uma situação de personificação, pelo fato de as propriedades atribuídas, “assustar-se” e “ter os cabelos em pé”, serem próprias de seres animados. Essa atribuição de propriedades evidencia a adjetivação oferecida às partes: “OO” de espanto, que remete à expressão oral típica de tal sentimento, os “RR” guturais e a rigidez comumente experimentada pelas pessoas em uma situação de susto, representada pelo “H”, este adjetivado como “hírto”.

Devido ao caráter metalinguístico e à relação parte e todo, esse breve poema evidencia um conjunto de características linguísticas que sustentam as sequências descritivas. Na tabela a seguir, que representa os agrupamentos das respostas dos acadêmicos à questão 2, inserimos, em negrito, os critérios que consideramos pontos de partida para a análise de uma sequência descritiva prototípica. Destacamos que a relação parte e todo, que permeia essa sequência, foi mencionada em um grande conjunto de respostas dos alunos.

Tabela 2: Resultados das respostas dos acadêmicos à questão 2.

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
O uso de adjetivos	4	16
A atribuição de predicados a um sujeito (qualidades ao sujeito)	4	8
O uso de verbo de estado	2	6
O uso do pronome possessivo anteriormente ao adjetivo	6	8
A descrição das letras que compõem a palavra (parte-todo)	45	53
A presença de palavras desconhecidas, típicas dos poemas (efeito estético)	5	3
A exploração do som de cada letra, fonética, fonologia	11	13
O uso de figuras de linguagem	4	7
A descrição da palavra "horror" feita no poema/metalinguagem	1	4
A forma de utilização das vírgulas	2	3
CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS		
Apresentação de um ponto de vista sobre o tema "horror"	3	3
Relação com as reações de costume das pessoas ao sentirem "horror"	19	17
Relação entre o poema e as sequências: narrativa, explicativa, descritiva	8	2

Nas respostas dos acadêmicos à questão 2, o traço mais recorrente a respeito de ser um poema com descrição foi relacionado à separação das letras que compõem a palavra “horror”, quase metade dos acadêmicos do primeiro ano e um pouco mais da metade do período final fizeram menção a essa característica. Por um lado, esse resultado nos leva às seguintes considerações: provavelmente, essa percepção foi estimulada pela evidência da relação parte e todo no poema, o qual apresenta claramente uma construção metalinguística. Por outro, a recorrência das respostas que exploraram esse traço não deixa de reafirmar o papel do sistema de configuração espacial na constituição da sequência descritiva. Podemos exemplificar essa relação entre a construção do poema e o sistema cognitivo de configuração espacial, na resposta a seguir, do período inicial, em que o acadêmico enfoca o desmembramento da palavra em partes como marca linguística da descrição no poema:

R: Os elementos seriam a explicação da palavra separadamente, desmembrando e apresentando um significado para cada letra. (Período inicial, U2).

A exploração da relação entre parte e todo estabelecida no poema também apareceu na resposta de alguns acadêmicos que se referiram à construção de “imagens”, a partir do modo como o autor faz a partição e, depois, define o todo. Isso está representado na resposta a seguir:

R: “O poema conta com alguns elementos linguísticos descritivos, como os substantivos e adjetivos que fazem com que possamos criar imagens do que é descrito em nossa mente, pois caracterizam e dão vida à palavra”. (Período final, U2).

A construção de imagens também foi mencionada devido à utilização das letras em caixa alta, que estariam relacionadas, por exemplo, no caso de “OO”, à representação de olhos arregalados, de espanto. Essa associação apareceu nas respostas dos dois períodos pesquisados, inicial e final, como na resposta transcrita a seguir:

R: Quintana lança mão de recursos extralinguísticos ao juntar os dois OO da palavra, que parecem formar iconicidade, retratar alguém assustado. Seria extralinguístico por formar uma espécie de imagem, mas linguístico pela adjetivação que vem na sequência, i. e., de espanto. O mesmo ocorrerá com os RR e H. Indo além, esta adjetivação a algo inanimado configura uma personificação. (Período final, U4).

Nessa resposta, o acadêmico demonstra um bom domínio do vocabulário técnico e relaciona os recursos extralinguísticos aos linguísticos, indo a um ponto essencial para a análise linguística da descrição: o uso de adjetivos. Os fatores morfossintáticos voltados para a adjetivação e para a predicação estão relacionados à macrooperação de qualificação das partes mencionadas na fragmentação.

De modo geral, não foram muitas as respostas que apontaram especificamente para a presença de adjetivos como característica da descrição no poema. Entretanto, em um comparativo entre os dois grupos pesquisados, o número de respostas que mencionaram diretamente a presença de adjetivos foi quatro vezes maior no grupo do período final, o que é um dado positivo. Isso porque a presença dos adjetivos é uma das marcas linguísticas mais evidentes das sequências descritivas e a diferença de recorrência desse dado demonstra um domínio maior da análise linguística pelos acadêmicos do período final, que exploraram de modo preciso esse conhecimento especializado.

A respeito da atribuição de predicados a um sujeito e da presença do verbo de estado “ser”, poucas respostas mencionaram especificamente a construção sintática de sujeito e predicado ligados pelo verbo de estado. O fato é que um grande número de respostas demonstrou essa percepção se referindo à “significação” da palavra “horror”, ou às “características” dessa palavra, o que é um processo de análise linguística, mas que não chega a explorar os conhecimentos

especializados. Embora os índices de respostas que apontaram especificamente para os elementos linguísticos tenham sido baixos, foi possível observar que os acadêmicos do período final demonstraram um nível maior de conhecimento sobre esses traços da construção descritiva do que os acadêmicos do período inicial, já que as respostas desse período foram mais intuitivas. Três diferentes níveis de análise podem ser exemplificados pela comparação das três respostas a seguir, que julgamos representativas dessa diferença.

R: “A partir do momento em que o autor utiliza partes da palavra para explicá-la e ao usar o verbo é – caracterizando um substantivo como sujeito, o autor descreve a palavra usando da metalinguagem a fim de explicar o sentido, a sensação que causa nas pessoas”. (Período final, U2).

R: A adjetivação das letras presentes na palavra horror, isto é, através das qualidades atribuídas a cada letra da palavra, o autor descreve como esta palavra é, como ela significa. (Período final, U3)

R: “Os seus”, “é uma”
“... HORROR é uma palavra de cabelos em pé...”. A frase dá uma descrição. (Período inicial, U2)

Na primeira resposta transcrita, o acadêmico refere-se à relação parte e todo, ao verbo de ligação e ao papel deste na construção morfossintática, de substantivo a sujeito, para descrever a palavra. Também menciona diretamente a atividade metalinguística realizada pelo autor do poema ao descrever a palavra e, ainda, associa a descrição à sensação que o horror causa nas pessoas. Em um nível menos elaborado de tratamento dos recursos linguísticos, a segunda resposta menciona a adjetivação presente na construção do poema, mas não se volta para o papel do verbo, dos pronomes e da relação sujeito e predicado como elementos linguísticos da descrição. Já a resposta do acadêmico do período inicial aponta para o pronome e para o verbo, mas não explora a categorização linguística a respeito desses elementos, com o que fica claro um nível mais próximo do intuitivo, que estaria em uma fase inicial de um processo de análise linguística.

Quanto a essa diferença de tratamento dos elementos linguísticos, podemos retomar nossas hipóteses, que têm como suporte teórico as considerações de Adam (2011), sobre o fato de que os modelos sequenciais de base são adquiridos pelos indivíduos na vivência social e, portanto, um acadêmico do período inicial

provavelmente vai utilizar desse conhecimento, em parte intuitivo, para elaborar sua resposta. Já um acadêmico final, que teve contato com conhecimentos especializados, tende a possuir, além dos conhecimentos intuitivos, um nível diferenciado de reflexão sobre a linguagem, desenvolvido na graduação, com o que pode explorar conhecimentos especializados sobre a constituição textual, as classificações gramaticais e a nomenclatura específica da área. Apesar de os resultados terem apontado para essas hipóteses, acreditamos que as diferenças no tratamento dos dados poderiam ser mais significativas, sobretudo quanto aos índices de análise morfossintática, que foram baixos, considerando o total de participantes da pesquisa. Por exemplo, apenas oito acadêmicos, dos 88 pesquisados do período final, referiram-se à atribuição de predicados ao sujeito e, seis, ao uso de verbos de estado, citando-os ou não.

O destaque dado à construção metalinguística do poema também apareceu em poucas respostas, quatro do período final e uma do inicial. Na resposta transcrita a seguir, que não representa a maioria, pelo seu elevado nível de elaboração, é possível verificar que o acadêmico chegou a uma análise complexa da constituição do poema, inclusive da forma como acontece a construção metalinguística, pois destacou o fato de que o poeta não explorou os elementos constitutivos da palavra “horror” sob uma perspectiva da linguística, mas fez uma reconstrução semântica.

R: A 1ª identificação é feita pela referência bibliográfica por aproximação, analogia, considerando os elementos extratextuais.

No texto propriamente dito, identificado ou tornado como poesia, há elementos muito peculiares à linguagem poética, como o uso de metáforas e da personificação enquanto figuras de linguagem.

O autor/poeta utiliza esses elementos da ortografia e da fonética para compor uma alusão à construção da palavra que não é a da linguística, isto é, não constrói uma análise lexicológica ou fonológica, mas emprega esses dados para reconstruir semanticamente a constituição da palavra. (Período final, U3).

Sobre essa resposta, ainda, podemos ressaltar que o aluno do período final possui domínio da nomenclatura específica da área de Letras. Isso fica evidente, dentre outros momentos, quando o acadêmico utiliza a expressão “elementos extratextuais”, ao demonstrar conhecer o poeta Mário Quintana, referenciado no texto 2. O emprego desse conhecimento no processo de análise está voltado para uma dimensão simbólica, de reconhecimento cultural dos textos. Esse destaque à presença do nome do autor apareceu em quatro respostas do período final e não foi

mencionado pelos alunos do período inicial. Ainda na resposta em questão, é perceptível que o acadêmico mencionou a constituição não típica do gênero, no aposto em que se refere ao texto 2 como “identificado ou tornado poesia”. A partir disso, o aluno destaca as figuras de linguagem, “metáforas” e “personificação”, como “peculiares à linguagem poética”.

A figura de linguagem personificação, nesses termos, foi explorada por sete acadêmicos do período final e quatro do inicial. No mesmo sentido, mas sem se referir à figura de linguagem, um número maior de alunos de ambos os períodos, 17 do final e 19 do inicial, mencionaram que o autor descreve a palavra tema do poema relacionando-a às reações das pessoas ao sentirem “horror”.

Além das figuras de linguagem, alguns acadêmicos exploraram, em suas respostas, suas percepções sobre o estilo poético, como o efeito estético obtido pelo uso de palavras que caracterizaram como “desconhecidas, típicas dos poemas”. Nesses casos, os acadêmicos focaram-se em suas impressões gerais sobre o gênero textual, mesmo que esse não tenha um plano de texto fixo. Esse tratamento explora o que Adam (2011) chama de interdiscurso, ou seja, o reservatório de memória sobre os modelos textuais que atua nas práticas institucionalizadas de constituição textual, que atuam sobre os gêneros, e demonstra uma tentativa de exploração de conhecimentos específicos sobre o poema. Essa nossa análise é reforçada pelo fato de que algumas respostas se referiram à presença de metáforas na constituição do poema, mesmo não sendo o caso. Isso pode ser representado pela seguinte transcrição:

R: O eu-lírico descreve os elementos presentes na palavra, ou seja, as letras que a formam. O caráter metafórico do texto permite enquadrá-lo no gênero poesia. (Período final, U2).

Pelo fato de que a metáfora não é constitutiva do texto em questão, acreditamos que respostas como essa sejam motivadas pelo contato com características historicamente marcantes do estilo de linguagem dos poemas, evidenciadas em atividades de leitura de textos poéticos praticadas pelos acadêmicos durante sua trajetória escolar e acadêmica. A figura de linguagem “hipérbole”, presente na expressão “de cabelos em pé”, foi mencionada por apenas um aluno do período inicial. Alguns ainda se referiram à onomatopeia, pela sonoridade das letras que remetem às expressões de demonstração de horror.

Quando trataram dos recursos linguísticos referentes à sonoridade, ambos os períodos também mencionaram a exploração de traços fonéticos ou fonológicos. Entretanto, um aspecto de distinção está no fato de que alguns acadêmicos do período final evidenciaram, com mais precisão, que o tratamento dos traços fonéticos ou fonológicos, no poema, está voltado para efeitos de sentido específicos, como a associação com a personificação, e não necessariamente para a descrição fonética ou fonológica da linguística. Ainda, acadêmicos de ambos os períodos abordaram a questão da sonoridade a partir da dicotomia saussureana “significante e significado”. Segundo essas respostas, o autor do poema teria se baseado no fato de que o som da palavra leva à significação. Com base nisso, é perceptível uma busca por um conhecimento especializado para a explicação dos recursos linguísticos, mesmo que os acadêmicos não estejam apontando para elementos prototípicos da descrição, o que é tema da questão 2.

Quanto a noções teóricas da LT, alguns acadêmicos se referiram à construção do poema como “narrativa” ou como texto “explicativo”, o que não revela um cuidado com o tratamento dos conceitos de sequência ou tipo de texto. Ao todo, três acadêmicos, da mesma universidade, utilizaram em suas análises noções teóricas referentes a tipos ou sequências textuais. Nessas respostas, demonstraram que tiveram contato com teorizações a respeito das tipologias:

R: É possível afirmar que existem, de acordo com Marcuschi, seis tipos textuais. O tipo textual que predomina nesse gênero é o tipo descritivo e ele pode ser observado através do trecho acima sublinhado, [Com seus OO de espanto, seus RR guturais, seu hirto H, HORROR], o qual a partir dos pronomes possessivos “seus” e “seu” e, também, com a utilização de vírgulas, deixam claro que se trata de uma descrição. (Período final, U3)

R: Os elementos dêiticos (pronomes) “seus” evidenciam a descrição, ou sequências descritivas do poema. (Período final, U3).

R: O poema de Quintana pode ser classificado como um gênero textual que, considerando-se o estilo do autor empregado nas sequências didáticas que compõem o poema, apresenta predominância do tipo descritivo (...). (Período final, U3)

Nas duas primeiras, os acadêmicos utilizaram devidamente as noções teóricas da LT, contudo, exploraram poucos elementos linguísticos típicos das descrições, no caso, destacaram apenas os pronomes presentes no texto. Na terceira transcrição, verificamos que o aluno relaciona a questão do gênero textual

com os traços estilísticos do autor, porém, ao invés de empregar a expressão “sequência textual”, refere-se confusamente a “sequências didáticas”.

De modo geral, conforme as análises das respostas à questão 2, constatamos que poucos acadêmicos, de ambos os períodos, identificaram precisamente os elementos morfossintáticos da sequência descritiva. Muitos se focaram em conhecimentos gerais sobre os gêneros textuais, ao invés de buscarem dados pertinentes à questão 2. Contudo, quanto ao domínio geral de conhecimentos específicos, as respostas do período final foram mais precisas.

Mesmo que as categorizações, na realização da análise linguística, não tenham sido muito exploradas, a construção de imagens pela qualificação das partes, evidente na elaboração do texto 2, permeou grande parte das respostas, como uma característica da descrição. Isso fortalece nossa hipótese sobre a atuação do sistema cognitivo de configuração do espaço na constituição linguística das sequências descritivas.

4.2 A SEQUÊNCIA NARRATIVA NO CONTO “A PRINCESA E A RÃ”

O conto “A princesa e a rã”, base da questão 5 da nossa coleta de dados, foi selecionado com o objetivo de verificar se os acadêmicos identificam as marcas linguísticas que estruturam as macroproposições narrativas. Essas macroproposições estão relacionadas a uma progressão causal, que envolve o sistema cognitivo de distribuição de atenção e de representação do tempo e do espaço, sobre os quais atua o estrato psicológico de um indivíduo que estrutura cognitivamente a narrativa a partir de um ponto de vista.

TEXTO 5

A princesa e a rã

Era uma vez... numa terra muito distante...uma princesa linda, independente e cheia de autoestima. Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico... Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me

transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã *sauté*, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

- Eu, hein?... nem morta!

Fonte: VERÍSSIMO, L. F. A princesa e a rã. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTM3OTAy/>> Acesso em: 22 jun. 2012.

- 5) Relacione os elementos que sustentam a organização narrativa do texto a suas partes correspondentes.

Ao constituir o enunciado da questão 5, utilizamos como conceito sensibilizante a expressão “elementos que sustentam a organização narrativa”, a fim de estimular análises que associassem as marcas linguísticas à trama do texto, no seu caráter estrutural e discursivo. Além disso, empregamos o verbo “relacionar” com o objetivo de orientar os acadêmicos a identificarem as partes da narrativa e, então, a buscarem os elementos linguísticos que fazem a articulação dessas partes.

No conto “A princesa e a rã”, Luis Fernando Veríssimo utiliza elementos típicos dos contos de fadas, como príncipe, princesa, castelo, bruxa e, quando se refere a uma rã, ao invés de um sapo, assinala para uma reelaboração. A diferença dos contos tradicionais é confirmada, no desfecho da narrativa, pela atitude da princesa de comer a rã ao invés de beijá-la, como uma forma de negação ao “viveríamos felizes para sempre”, após o casamento proposto pelo príncipe. Dessa forma, o autor estabelece uma relação intertextual e, no desfecho, produz uma quebra de expectativas, a qual evidencia a intencionalidade de fazer uma reelaboração conforme determinadas representações conceituais sobre o mundo e a cultura que circundam o narrador e a narrativa, ou seja, o texto também remete a uma moral, mesmo que essa não esteja explícita. Embora a reelaboração apresente diferenças de conteúdo semântico com os contos de fadas tradicionais, o seu plano de texto constitui-se por uma sequência narrativa prototípica.

Para definir critérios de análise para as respostas dos acadêmicos à questão 5, partimos das macroproposições narrativas apontadas por Adam (2011) e, nessas, verificamos a atuação dos estratos cognitivos, temporal, espacial, causal e psicológico, de estruturação das narrativas, conforme Talmy (2001). Nesse sentido,

podemos representar a relação causal que organiza a narrativa a partir do seguinte quadro:

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
ato de volição do agente (Uma princesa linda, independente e cheia de autoestima (...) contemplava a natureza e pensava)	movimento do agente que inicia a cadeia causal (Deparou com uma rã)	subeventos intermediários causalmente encadeados (a rã pulou para seu colo e disse: - Linda princesa [...])	penúltimo subevento = causa imediata do resultado final (Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã <i>sauté</i> , (...) a princesa sorria, pensando consigo mesma)	subevento resultante final = objetivo intencionado do agente (Eu, hein?... nem morta!)

Figura 14: A cadeia causal no conto “A princesa e a rã”.

Nessa relação causal, destacamos que não há um ato de volição, da personagem “princesa”, direcionado para ser agente do início da cadeia causal. Ela “deparou” com a rã, ou seja, seu papel está como experienciadora. Essa característica do evento é coerente com o restante do texto, em que a personagem, ao tornar-se agente da relação causal, nega a proposta da rã, no desfecho: “enquanto saboreava pernas de rã (...) a princesa sorria (...)”, e revela sua intenção, a partir do discurso direto “- Eu, hein?... nem morta!”.

Quanto às macroproposições narrativas, destacamos que, na situação inicial predomina uma sequência descritiva, com a apresentação da personagem princesa e do espaço, a partir de adjetivos e do uso do verbo “ser”, no pretérito imperfeito do indicativo, que estabelecem uma relação de predicação. A essa descrição segue uma narração, constituída pelos verbos “contemplava” e “pensava”, cujo aspecto remete à continuidade da situação inicial, a qual é interrompida pela mudança temporal de pretérito imperfeito para pretérito perfeito do indicativo, em “deparou com uma rã”, o que textualmente marca o nó - o início de uma cadeia causal - e a inserção de um novo elemento no espaço. Nesse momento, uma textura temporal diferenciada passa a ser explorada. O conectivo “Então” estabelece a ligação temporal entre o começo da relação causal e a re-ação, “a rã pulou para o seu colo e disse”, que segue com verbos dinâmicos, com aspecto voltado para o processo acabado. O discurso direto da rã constitui uma sequência narrativa encaixada, com verbos no pretérito perfeito do indicativo, seguida por uma argumentação, quando a

ã passa a fazer a proposta de casamento para a princesa. Os argumentos oferecidos pela ã são expressos no tempo verbal do futuro do presente e no futuro do pretérito, com a marcação hipotética “poderíamos”. O desfecho da narrativa e a situação final são marcados pela locução temporal “Naquela noite”, quando há uma mudança na textura temporal da narrativa, que volta a ter um aspecto contínuo, com verbos no pretérito imperfeito do indicativo, como na situação inicial.

Nas respostas dos acadêmicos à questão 5, podemos tratar da percepção sobre a cadeia causal a partir de diferentes maneiras, relacionadas à construção cognitiva dos protótipos de base e ao domínio de conhecimentos específicos. Com foco nesses dois fatores, podemos comparar os dados da tabela, a seguir, nos quais agrupamos respostas dos acadêmicos que remetem à cadeia causal e às estruturas temporais.

Tabela 3: Critérios relacionados à cadeia causal na sequência narrativa do texto 5

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
Alternância entre o pretérito imperfeito e perfeito do indicativo		4
Presença do futuro do pretérito e do presente na proposta da ã	1	1
Marcadores temporais e de lugar, elementos referenciais (coesivos)	7	14
Descrição inicial (uso de adjetivos)	8	18
A locução adverbial temporal "naquela noite" marca o desfecho	13	10
Verbos dinâmicos/ação/fatos	4	7
Sucessão causal e cronológica	7	9
CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS		
Há entrada-prefácio, situação inicial, nó, re-ação, desfecho, situação final e moral	3	8
Possui início, meio e fim/introdução, desenvolvimento e conclusão	18	19

Para iniciar nossas considerações sobre esses resultados, destacamos o número de respostas que evidenciaram o encadeamento textual de “introdução, desenvolvimento e conclusão” ou “início, meio e fim” e aquelas que exploraram, mesmo que parcialmente, outras macroproposições narrativas (entrada-prefácio, situação inicial, nó, re-ação, desfecho, situação final e avaliação final ou moral):

As recorrências encontradas podem ser representadas pelas duas respostas a seguir, a primeira do período inicial e, a segunda, do final.

R: Existe um tempo, um lugar e um desfecho. “Era uma vez” o início, então acontece um fato “a ã pulou para o seu colo...” após isso o desenvolvimento do texto e por fim o seu desfecho, quando a princesa saboreia pernas de ã e gosa o acontecido, ou melhor, as ideias propostas da ã. (Período inicial, U1).

R: O texto está organizado numa ordem clássica: Introdução, clímax e desfecho. A introdução está sustentada pela apresentação dos personagens e a situação em que se encontram. O clímax se mostra com o pedido da rã e suas propostas p/ a princesa, enquanto o desfecho é identificado quando nos deparamos com a solução que a princesa deu para o impasse da rã, não necessariamente resolvendo como pretendia a rã. (Período final, U4).

Apesar de parecer uma resposta óbvia, que serve para todos os textos, o modo como os acadêmicos se referiram ao encadeamento de “início, meio e fim”, relacionando-o à sucessão temporal, permite-nos perceber que, ao destacá-lo, os alunos estão tratando da relação entre os eventos da narrativa, o que diz respeito à cadeia causal. Isso se evidencia também pelo fato de que os acadêmicos não se focaram nesse tipo de encadeamento quando se referiram a textos de outras sequências textuais, no restante do questionário, e o fizeram também na questão 4, que tem como base outro texto com predominância de sequência narrativa, a fábula a “Cigarra e a formiga”.

Na primeira resposta transcrita, o aluno menciona a existência de um tempo, um lugar e um desfecho, o que nos leva a remeter à atuação dos estratos temporal, espacial e causal, que organizam temporalmente e ambientam os fatos da narrativa. A situação inicial, para o acadêmico, é representada pela expressão “Era uma vez”. Em seguida, o acadêmico dá ênfase para o começo dos subeventos da cadeia causal, “acontece um fato ‘a rã pulou para o seu colo...”. Esse trecho do texto é constituído por um verbo dinâmico, no pretérito perfeito do indicativo, que marca o início da macroproposição de re-ação, chamada pelo aluno de “desenvolvimento”, ao que segue o desfecho, ou seja, o evento final, que marca o acabamento do processo. Na segunda resposta transcrita, a exploração do encadeamento dos eventos é semelhante à da primeira resposta. A diferença é que o acadêmico do período final busca explorar a terminologia dos estudos textuais sobre a estrutura narrativa, mas o faz de modo parcial, ao se referir apenas à introdução, ao clímax e ao desfecho. Apesar de utilizar uma terminologia um pouco mais específica, essa percepção da estrutura se aproxima muito das respostas que reconheceram as partes da narrativa como “início, meio e fim”. Quanto à constituição morfossintática, o acadêmico não aponta diretamente para marcas linguísticas que articulam essa estruturação.

A partir dessas observações, depreendemos que é perceptível a atuação do estrato causal definido por Talmy (2001) como constitutivo da narrativa e que, nas respostas dos acadêmicos, esse estrato está diretamente relacionado à atuação do estrato temporal. Outro dado que reforça essa afirmação é que foram poucas as respostas, quatro do período inicial e sete do final, que se referiram a algum verbo dinâmico, ao explorar a estrutura narrativa. Já sobre o encadeamento temporal, os alunos demonstraram maior precisão nas respostas.

Podemos verificar, na Tabela 3 (p. 139), que a relação causal e temporal está representada no agrupamento do item morfossintático, “Sucessão causal e cronológica”, que teve sete respostas do período inicial e nove do final. Na maioria dessas respostas, a cadeia causal é representada pela sucessão temporal dos eventos, como nos exemplos a seguir:

R: Há a passagem do tempo de quando a princesa conhece a rã, e de quando a está comendo e lembrado do “primeiro encontro”. (Período inicial, U3).

R: A organização narrativa do texto apresenta uma ordem cronológica de tempo que se segmenta em: apresentação da história, desenvolvimento, clímax e desfecho. (Período final, U2).

Embora os alunos não tenham explorado diretamente trechos do texto 5, em ambas as respostas a identificação da organização narrativa está focada na passagem temporal. A diferença é que o acadêmico do período final enumera as partes da narrativa, com o que demonstra conhecimentos especializados sobre a estruturação dessa sequência, diferentemente do acadêmico do período inicial, que não menciona esses conhecimentos, apesar de reconhecer diferentes momentos da narrativa. Outra forma de expressão dessa passagem temporal foi referente à exploração dos marcadores temporais, que agrupamos, na tabela, no item morfossintático “Marcadores temporais e de lugar, elementos referenciais (coesivos)”, o qual também trata das marcas linguísticas de lugar e dos conectores que articulam a narrativa. Nesse item, que se refere às respostas que apontaram especificamente para as marcas linguísticas, encontramos sete respostas do período inicial e 14 do final. Podemos exemplificar esse agrupamento com a resposta a seguir, do período final:

R: As marcas no texto que comprova uma narrativa, vale destacar as seguintes: - “Era uma vez...” “Então a rã pulou...” “Naquela noite, enquanto”. São palavras que expressão o que está acontecendo. (Período final, U3).

Salientamos que, nessa resposta, o acadêmico ressalta marcas linguísticas que iniciam diferentes macroproposições narrativas e que estão relacionadas ao estrato temporal. O fato de termos, no período final, o dobro de respostas que apontaram diretamente para esses marcadores temporais e coesivos, demonstra uma evolução no domínio da análise linguística das sequências narrativas durante a graduação. Contudo, se considerado o número total de estudantes do período final que participaram da pesquisa, 88, esse resultado, 14 respostas que apontaram diretamente para as marcas coesivas, não é satisfatório.

Outro fator que pode servir como ponto de partida para o tratamento da sequência narrativa é a alternância verbal entre pretérito imperfeito e perfeito do indicativo. Essa característica, presente no texto 5, não foi mencionada por nenhum acadêmico e apenas quatro acadêmicos, do período final, destacaram o uso de “verbos no tempo passado” como elemento que sustenta a organização narrativa. Quanto à proposta da rã, no discurso direto, em que são explorados outros tempos verbais, o futuro do presente e o futuro do pretérito do indicativo, um acadêmico do período inicial e um do final analisaram a mudança verbal. Entretanto, ambos afirmaram que as formas verbais em “tua mãe poderia” e “tu poderias” estariam no “subjuntivo”, por sugerirem uma proposta da rã. Esse dado demonstra a atuação de um conhecimento intuitivo sobre a construção textual e o levantamento de hipóteses, o que é um primeiro passo para a análise linguística. No entanto, ao buscarem conhecimentos especializados, demonstraram dificuldade, pois não se trata de uma forma verbal no subjuntivo.

Especificamente quanto à locução adverbial temporal “naquela noite”, que inicia o desfecho da narrativa, os dois períodos pesquisados tiveram resultados semelhantes, 13 para o inicial e 10 para o final. Decidimos tratar esse dado separadamente dos demais, pelo destaque que essa locução tem para o desfecho do texto, macroproposição na qual há a principal diferença com os contos de fadas tradicionais, provavelmente o que fez com que alguns acadêmicos explorassem diretamente apenas esse elemento morfossintático ao tratar do encadeamento narrativo, não fazendo menção às demais marcas coesivas. Os itens referentes à

locução adverbial temporal “naquela noite” e a menção à existência de um tempo e um espaço reforçam nossas afirmações sobre a atuação do estrato causal e temporal. Ainda, algumas respostas, 6 do período inicial e 5 do final, apenas afirmaram que a narrativa apresenta um tempo e um espaço, sem fazer exploração de marcas linguísticas.

Outro dado que cabe evidenciar é que o reconhecimento da descrição, na situação inicial, apareceu em um número maior de respostas do período final, nas quais os acadêmicos se referiram à apresentação dos personagens e do espaço, sendo que alguns transcreveram alguns adjetivos utilizados no texto durante essa macroproposição inicial. Já o uso da expressão “Era uma vez”, presente na situação inicial, constitui o maior número de ocorrências de ambos os períodos, 25 do inicial e 33 do final, como se pode observar na tabela a seguir:

Tabela 4: Fatores textual-discursivos e interpretativos apontados na análise da sequência narrativa do texto 5.

CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS	Período inicial	Período final
Há intertextualidade	2	2
O texto retrata a mulher moderna, independente - início e final	13	14
É um conto moderno (narrativas curtas)	1	2
O autor é contemporâneo - Luís Fernando Veríssimo	1	
Uso do "seríamos felizes para sempre"	4	4
Uso do “Era uma vez”	25	33
CRITÉRIOS INTERPRETATIVOS		
São retomados elementos dos contos de fadas/fantasia	19	14
Conta-se uma história sobre os personagens, com tempo e espaço	6	5
Há humor, com a atitude da princesa em recusar o casamento e comer a rã	14	6

Os itens mencionados nessa tabela remetem ao interdiscurso que envolve o conto “A princesa e a rã” e os protótipos sequenciais narrativos. Consideramos aqui a noção de interdiscurso conforme a concepção de Adam (2011), como “reservatório de memória” que atua no reconhecimento e na relação entre os textos. A expressão “Era uma vez”, típica das narrações infantis, como os contos de fadas, foi o fator de maior destaque entre os acadêmicos para o reconhecimento da dominância da sequência narrativa. Nesse sentido, destacamos que esse resultado ressalta a vivência social e cultural dos indivíduos com os textos, a partir da qual se desenvolvem, cognitivamente, categorizações. Além disso, um número considerável de respostas, de ambos os períodos pesquisados, destacou a retomada de

elementos dos contos de fadas tradicionais do texto “A princesa e a rã” como característica da narração, contudo, apenas dois acadêmicos de cada período se referiram diretamente a algum tipo de relação intertextual (paródia, pastiche e paráfrase). Quanto à relação entre as atitudes da personagem como representativas da mulher moderna, os índices foram praticamente iguais.

Outro fator bastante destacado pelos acadêmicos de ambos os períodos foi a presença de diálogos, o uso de discurso direto e de travessões, conforme os dados agrupados na seguinte tabela:

Tabela 5: Resultados sobre a presença de um narrador e do discurso direto na sequência narrativa.

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
Uso de travessão	7	4
Uso do discurso direto/1ª pessoa	1	4
Verbos na terceira pessoa (narrador)	2	1
CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS		
Presença do diálogo	18	16
Presença de um narrador	6	6

Embora essa não seja uma característica específica e prototípica da narração, é recorrente o uso de diálogos entre os personagens nas construções narrativas. Esse é outro critério de reconhecimento utilizado pelos alunos que é proveniente da vivência cultural desses com gêneros textuais constituídos por sequências narrativas. Já a narração em terceira pessoa, o que seria uma característica prototípica relacionada a conhecimentos especializados, foi pouco mencionada nas respostas.

4.3 A SEQUÊNCIA EXPLICATIVA NO TEXTO “O DE CIMA SOBE”

O texto 6 é constituído por uma sequência explicativa prototípica, a qual tem como base macroproposições de pergunta e resposta, representadas, direta ou indiretamente, pela relação estabelecida entre o pronome interrogativo “Por que” e a conjunção explicativa “porque”. Essa relação prototípica está presente no texto “O de cima sobe”, extraído da Seção Oráculo, da revista *Superinteressante*, uma seção em que a equipe de redação responde a perguntas variadas dos leitores. Dessa

forma, tratamos esse texto como do gênero “Pergunta e resposta”, comum às revistas de popularização da ciência que buscam um viés interativo com os leitores.

TEXTO 6

por Edição: Felipe van Deursen Reportagem: Fronteira - Agência de Jornalismo

O DE CIMA SOBE

Por que toda grande nascente é no alto de montanha?

- Alexandre e José Leonardo

Piraí, RJ

Rios grandes costumam nascer próximos a montanhas porque chove mais nesses lugares. Além disso, algumas montanhas têm gelo, cujo derretimento alimenta a nascente. A do rio Amazonas, por exemplo, é formada por gelo dos Andes. Quando chove, a água se infiltra no solo, preenche espaços vazios e escorre montanha abaixo, gerando a nascente. E o rio vai descendo até o chão.

Fonte: SUPERINTERESSANTE, Seção Oráculo. São Paulo, n. 205, jun. 2012.

- 6) Que recursos linguísticos presentes no quadro acima demonstram a estrutura base de um gênero textual com funcionalidade explicativa?

Como conceitos sensibilizantes, nessa questão, utilizamos as expressões “recursos linguísticos” e “estrutura base”, a fim de levar os acadêmicos a explorarem as marcas linguísticas da sequência explicativa que estrutura o texto. Essas marcas linguísticas são sustentadas por uma relação causal, e nos fazem remeter ao sistema cognitivo de distribuição de atenção, o qual atua na percepção das associações entre os eventos, os agentes ou as propriedades e a sucessão temporal.

No texto “O de cima sobe”, a esquematização inicial, que insere o tema, é subentendida na macroproposição de problematização, a partir da estrutura aberta pelo pronome interrogativo, “Por que p?”. O questionamento incide sobre a causa de um evento, oferecido pelo leitor: “toda grande nascente é no alto de uma montanha”. Nota-se a presença do verbo “ser” seguido por uma locução adverbial de lugar, “no alto de uma montanha”. Desse modo, essa sentença se estrutura sobre uma categoria semântica de “estado”, marcada, sobretudo, pelo componente semântico do verbo “ser”, relacionado à localização, pois está voltado para um volume no espaço. O leitor oferece algo que está dado e questiona sobre as causas dessa relação entre estado e lugar.

A sentença inicial da resposta oferecida pela equipe da revista, “Rios grandes costumam nascer próximos a montanhas porque chove mais nesses lugares”, parte da sentença indicativa de estado presente na pergunta do leitor, mas a modifica pela locução verbal “costumam nascer”, em que o auxiliar, “costumam”, oferece um componente de probabilidade e o verbo “nascer” não remete a estado, pois envolve um processo. Desse modo, a sentença assindética “Rios grandes costumam nascer próximos a montanhas” traz uma carga semântica de efeito e a sentença iniciada pela conjunção explicativa “porque” evidencia a causa. Observa-se que, para oferecer a causa, “porque chove mais nesses lugares”, tem-se um verbo dinâmico, “chove”, ou seja, um componente conceitual de evento, que atua no processo causal. Além disso, é feita a retomada da localização, fechando a sentença com uma relação de causa e lugar, o que está associado à afirmação do leitor.

Depois dessa abertura que se sustenta na estrutura prototípica das sequências explicativas, o texto segue adicionando informações, de forma a promover uma ampliação dos conhecimentos e um consenso. Isso fica claro pelo uso das expressões explicativas, como “além disso” e “por exemplo”. Ainda, a locução temporal, “quando chove”, retoma a proposição explicativa inicial e faz um detalhamento do processo causal, por meio de uma sucessão de verbos dinâmicos, “chove”, “infiltra”, “preenche” e “escorre”, com uma trajetória no espaço, “montanha abaixo”. Essa sucessão temporal resulta em um evento contínuo, representado pelo verbo “gerando”, no gerúndio. O processo descrito é a causa de outro evento contínuo com marcação de trajetória, “o rio vai descendo”. Nesse sentido, a conjunção aditiva “e” atua na sucessão temporal desse processo, mais do que na adição de informação.

Nas respostas dos acadêmicos à questão 6, a maior recorrência sobre os recursos linguísticos que demonstram a estrutura base do texto explicativo foi a construção com pergunta e resposta (39 do período inicial e 27 do final). Quanto às marcas linguísticas dessa construção, apenas dois acadêmicos do período inicial e três do final destacaram o pronome interrogativo “Por que” na pergunta. Já a presença da conjunção explicativa “porque” foi apontada por um número maior de acadêmicos de ambos os períodos, como pode ser visto na Tabela 6, a seguir. Desses resultados, depreendemos que os acadêmicos do período final demonstraram maior precisão quanto ao uso do “porque” como recurso linguístico, apesar de nenhum acadêmico ter remetido a classificações, como “conjunção

explicativa”. O que houve foi a transcrição do termo e a exploração da sua atuação na explicação. Podemos verificar os resultados da exploração da estrutura prototípica das sequências explicativas na tabela a seguir:

Tabela 6: Critérios morfosintáticos na sequência explicativa do texto 6.

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
Uso do pronome interrogativo "por que"	2	3
Uso da conjunção explicativa "porque"	11	18
Construção com verbos de estado	1	1
Construção com verbos dinâmicos	3	2
Relação de causa-consequência	10	18
Presença da locução explicativa "por exemplo"	20	35
Uso do "além disso", expressão aditiva e explicativa	7	17
Uso de sentenças afirmativas	2	1
Uso do presente do indicativo	1	5
Uso de "cujo", advérbios e conjunções	4	8

A marca linguística mais recorrente nas respostas de ambos os períodos foi a locução explicativa “por exemplo”, com um número maior de respostas dos alunos do período final (35) em relação ao inicial (20), o que também aponta para uma percepção mais precisa dos recursos linguísticos por parte desses acadêmicos. Quanto à expressão “além disso”, novamente, o período final demonstrou mais precisão ao identificá-la e ao explorar seu papel no texto. Na resposta a seguir, além de ter apontado para essas marcas, o aluno destaca o papel da conjunção aditiva “e”, no fechamento da relação causal.

R: O uso da descrição dos rios, das montanhas, o uso do porque, por exemplo, e também o “e”, que une, soma todas as frases no final. (Período final, U5)

A relação causal na constituição do texto explicativo foi manifestada de diferentes maneiras, como podemos verificar na tabela a seguir. No item “Relação de causa e consequência”, agrupamos respostas que exploraram trechos do texto que expressam o processo causal ou que se referiram diretamente à relação entre os eventos. No item interpretativo, inserimos as respostas que não exploraram os recursos linguísticos pontualmente e apenas afirmaram que o texto se refere ao processo de formação dos rios.

Tabela 7: Relação causal na sequência explicativa do texto 6.

CRITÉRIO MORFOSSINTÁTICO	Período inicial	Período final
Relação de causa e consequência	10	18
CRITÉRIO INTERPRETATIVO		
Porque descreve/explica/narra a formação dos rios	23	17

Na resposta a seguir, o aluno do período inicial respondeu a questão a partir da transcrição de um trecho do texto 6 que explica o processo causal, com uma sequência de eventos marcados pelos verbos dinâmicos, que expressam uma relação de causa e consequência. Isso aponta para uma percepção intuitiva do processo causal, mas não para o domínio da análise linguística, pois não foi feita a exploração de conhecimentos específicos sobre os recursos linguísticos. Inclusive, destacamos que a própria exploração dos verbos de estado e dos dinâmicos aconteceu em poucas respostas.

R: Quando chove, a água se infiltra no solo, preenche espaços vazios e escorre montanha abaixo, gerando a nascente. (Período inicial, U2).

Na resposta do período final, a seguir, o acadêmico explora conhecimentos específicos para tratar da explicação e, então, demonstra uma percepção mais detalhada da relação entre o texto e o processo causal, ao apontar para as expressões explicativas e ao remeter à marca temporal “quando” e à cadeia de eventos. Embora não possamos afirmar se o acadêmico tem ou não clareza de que a sentença iniciada por “quando” seja a oração subordinada adverbial temporal e que as seguintes sejam as orações principais, podemos perceber que o aluno emprega conhecimentos específicos ao explorar uma relação causal, inclusive ao afirmar que essa relação resulta na “oração final iniciada em gerúndio”, a qual marca o fim do processo.

R: A função explicativa é demarcada no gênero pelo uso de elementos como “além disso”, “por exemplo”, “quando” iniciando uma cadeia de subordinações que terminam com a oração final iniciada em gerúndio como arrematando todas as anteriores.

Todos os elementos destacados retomam anaforicamente a primeira oração da resposta que é a base de exploração textual para responder à pergunta do leitor. (Período final, U3).

Na resposta a seguir, também podemos evidenciar a precisão do acadêmico sobre as marcas linguísticas e o destaque dado à relação entre causa e consequência, ao destacar o trecho referente ao processo causal explicado no texto.

R: Primeiramente, a relação entre “por que” e “porque” seguida por “cujo”, “por exemplo” e a relação causa e consequência iniciada na sentença “Quando chove”. (Período final, U4).

No entanto, ressaltamos que as duas últimas respostas transcritas apresentam níveis de exploração de conhecimentos específicos pouco encontrados no período final. O significativo é que não foram encontradas respostas que explorassem conhecimentos específicos dessa forma no período inicial, o que demonstra uma evolução de alguns acadêmicos sobre a análise linguística, durante a graduação. Além disso, esse tipo de exploração evidencia nossas afirmações sobre o papel do sistema de distribuição de atenção na sentença explicativa, sistema responsável pelo processamento cognitivo das relações causais.

As respostas mais recorrentes, em que é perceptível a presença da relação causal, ficaram em um nível interpretativo, em ambos os períodos, sem explorar marcas do texto. Esse tipo de resposta demonstra falta de precisão de exploração dos recursos linguísticos para o empreendimento de uma análise linguística:

R: A descrição, pois para explicar como ocorre a questão da nascente dos rios, o autor descreve detalhadamente os fatos que acontecem e acarretam a formação das nascentes. (Período final, U2).

Como acontece na resposta acima, que não demonstra um cuidado na diferenciação das sequências ou tipologias textuais e não aponta precisamente para os recursos linguísticos que constituem a explicação, muitas dessas respostas afirmaram que o texto “descreve” ou “narra” os fatos sobre a formação dos rios.

Outro fator destacado pelos acadêmicos, em número significativamente maior no período final, foi a objetividade da linguagem empregada na explicação. Além disso, alguns afirmaram que o texto é imparcial, por não apresentar marcas argumentativas explícitas, como na resposta abaixo:

R: Inicialmente, é possível observar que há imparcialidade na explicação, ou seja, caso fosse um gênero com função argumentativa, as marcas de defesa da opinião do autor estariam evidentes, o que não ocorre neste texto.

O termo “por exemplo”, também deixa explícito que além do texto ter função explicativa, utiliza-se de exemplos para reforçar a explicação. (Período final, U3).

A objetividade também foi identificada relacionada ao fato de que o texto não apresenta “divagações” ou “rodeios”. Na resposta a seguir, do período final, além da objetividade, o aluno se refere à predominância dos verbos no presente do indicativo. Esse traço morfossintático relevante foi destacado por apenas cinco acadêmicos do período final e um do inicial.

R: - Os verbos estarem majoritariamente no presente.

- As sentenças serem objetivas e diretas, sem traços opinativos a divagações.

- A ausência de excesso de adjetivos e advérbios. (Período final, U4).

Além disso, alguns acadêmicos relacionaram a objetividade à informatividade do texto, por esse oferecer conhecimentos ao leitor a partir de sentenças curtas, afirmativas e utilizando uma linguagem simples e dados empíricos. Nesse sentido, remetemos ao estabelecimento de consensos, que permeia a sequência explicativa, a partir de estratégias que visam a facilitar a compreensão do leitor.

4.4 A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA NO TEXTO “É HORA DE FAZER O ‘TERREMOTO ZERO’”

O gênero textual “notícia” prototipicamente é associado com isenção ou com uma suposta imparcialidade. Sua estrutura básica é constituída por informações que respondem às seguintes questões: Quem? O que? Quando? Como? Onde? e Por que?, a fim de oferecer um texto objetivo e imparcial. Contudo, essa imparcialidade pode ser questionada, considerando as bases teóricas que utilizamos nesse trabalho, tanto com base na perspectiva teórica textual-discursiva, que trata da intencionalidade dos sujeitos, quanto na da semântica cognitiva de Talmy (2001), que menciona a participação de uma estrutura psicológica nas representações conceituais da linguagem. Além disso, muitos textos não atendem ao caráter

prototípico do gênero e se aproximam do formato de gêneros opinativos, como o artigo de opinião.

O texto “É hora de fazer o ‘Terremoto Zero’”, publicado na seção Contexto, da Revista Veja, em abril de 2005, embora apresente um caráter noticioso, é claramente opinativo. Dessa forma, ao analisá-lo, é preciso reconhecer as particularidades deste texto e evidenciar que não se trata de uma notícia prototípica, inclusive porque apresenta uma sequência argumentativa, o que não é prototípico do gênero. Como selecionamos esse texto para tratar da sequência argumentativa prototípica que o constitui e não necessariamente da identificação precisa do gênero, chamamos o texto 7 de “notícia com caráter opinativo” e o utilizamos como base para a questão 7, do nosso questionário.

TEXTO 7

Contexto

É hora de fazer o “Terremoto Zero”

Os cadastros do Ministério da Saúde sobre os óbitos ocorridos no Brasil são um tanto curiosos. Nos últimos sete anos, eles registraram mortes por terremotos, guerra, exposição a ruído, erupção vulcânica e mordida de crocodilo. No mesmo período, só quatro pessoas morreram por inanição. O governo não sabe por que seus cadastros têm esses dados estranhos. O que é possível dizer é que, se os dados fossem para ser levados a ferro e fogo, seria mais urgente fazer um “Terremoto Zero” do que um Fome Zero



Causa da morte	TERREMOTO	OPERAÇÕES DE GUERRA	FALTA DE ALIMENTO	EXPOSIÇÃO A RUÍDO	ERUPÇÃO VULCÂNICA	MORDIDA DE CROCODILO
Vítimas entre 1998 e 2004	11	7	4	2	2	1
Por que o dado é absurdo	Não há tremores de grande magnitude no Brasil porque o país está localizado no meio de uma grande placa tectônica	A última guerra travada em território nacional foi contra o Paraguai, em 1870	Esse é o único registro oficial, mas quinze crianças índias morreram de fome em Mato Grosso do Sul só em 2004	Não há estudo científico que comprove a morte de pessoas por barulho	Não há vulcões em atividade no país	Só se tem notícia de crocodilos no Brasil em zoológicos

Fonte: Ministério da Saúde — Sistema de Informações Hospitalares do SUS

MONTAGEM COM FOTOS: PHOTODISC/RUBENBALLZUM/SUGARCORBIS/STOCK PHOTOS

Fonte: VEJA, Seção Contexto, Edição 1899, Ano 38, nº14, 6 abr. 2005.

- 7) Identifique os segmentos argumentativos no texto “É hora de fazer o ‘Terremoto Zero’” e explique a relação entre esses segmentos para a constituição da notícia com caráter opinativo.

No enunciado da questão 7, utilizamos como conceito sensibilizante para a análise linguística a expressão “segmentos argumentativos”, a fim de estimular o acadêmico a explorar os traços prototípicos dessa sequência textual, apesar de o texto não apresentar muitos conectores argumentativos. A identificação dos segmentos argumentativos e das relações entre estes envolve o texto como um todo, inclusive o quadro com os dados do Ministério da Saúde sobre as causas de morte, pela sua atuação como argumento para a opinião expressa no restante do texto. Podemos demonstrar essa atuação pela esquematização da sequência argumentativa prototípica que sustenta o texto 7:



Figura 15: As macroproposições argumentativas no texto “É hora de fazer o ‘Terremoto Zero’”.

Primeiramente, destacamos que, conforme as teorizações de Adam (2011), as macroproposições referentes aos dados, à sustentação e à conclusão estão no nível justificativo e lógico do processo argumentativo. Já a tese inicial e a restrição estão no nível dialógico ou contra-argumentativo. No texto 7, o raciocínio lógico promovido pelos argumentos contrários aos dados do Ministério da Saúde e a sustentação por falta de contra-argumentos por parte do governo, que levariam ao efeito de validade da tese final, são afetados pelo nível dialógico, da restrição, feita pela sentença condicional, “se fossem para serem levados a ferro e fogo”, que atua sobre a tese final e a torna hipotética, evidenciando a ironia da afirmação inicial, no título. Essa relação entre as macroproposições é sustentada por marcas linguísticas e por um sistema cognitivo que atua nas diferentes estruturas conceituais.

A tese inicial insere o tema do texto, a partir de uma sentença constituída por uma predicação, no presente do indicativo: “Os cadastros do Ministério da Saúde sobre os óbitos ocorridos no Brasil são um tanto curiosos”. Essa construção expressa um ponto de vista e expõe a informação como algo atual, em uma textura temporal que trata o fato como algo estático, estabelecido. Os argumentos para a tese inicial são os registros do Ministério da Saúde sobre as causas de morte, coletados “nos últimos sete anos”. Essa locução aciona outra textura temporal, expressa pelos verbos no pretérito perfeito do indicativo, “registraram” e “morreram” a fim de apontar para fatos acabados que comprovam a tese inicial. Além disso, o advérbio “só”, na sentença “só quatro pessoas morreram por inanição” marca uma avaliação do autor. Essas afirmações são reforçadas pelo quadro com dados do Ministério da Saúde, em que são oferecidos argumentos para refutar a validade das informações, na linha “Por que o dado é absurdo”. Nesses argumentos, destacamos a predominância dos verbos no presente do indicativo e, no dado “Falta de alimento”, o uso do operador argumentativo adversativo “mas”, que oferece um argumento para a avaliação do autor, feita quando usou o advérbio “só” ao tratar dos dados sobre as pessoas que morreram por inanição. A macroproposição de sustentação, também no presente do indicativo, afirma o desconhecimento do governo sobre seus dados, o que exclui a ideia de uma contra-argumentação.

Depois dos argumentos, o autor deixa claro seu posicionamento na sentença que anuncia a tese final, “O que é possível dizer é que”, seguida pelo conector argumentativo hipotético “se”, na sentença subordinada condicional, “se os dados forem para ser levados a ferro e fogo”. Essa condição remete a uma restrição para a nova tese, a qual é iniciada por um verbo no futuro do pretérito, que remete à oração principal: “seria mais urgente fazer um ‘Terremoto Zero’ do que um Fome Zero”. Na tese final, a relação interdiscursiva estabelecida entre as expressões “Terremoto Zero” e “Fome Zero” e o futuro do pretérito, que mantém o caráter hipotético, evidenciam a ironia presente na sentença no presente do indicativo que constitui o título do texto “É hora de fazer o ‘Terremoto Zero’”. O presente do indicativo, nas sentenças que articulam a sequência argumentativa, provoca um efeito conceitual integrado e estático, isto é, sem mudança de perspectiva, o que atribui validade e atualidade para os argumentos, mesmo que se trate de uma ironia.

No total, mais acadêmicos do período inicial que do final mencionaram a presença da ironia, também chamada pelos alunos de “sarcasmo” ou “deboche”. Em

ambos os casos, embora os acadêmicos tenham destacado que o texto apresenta um caráter irônico, inclusive mencionando o trecho referente à tese final, não associaram necessariamente a ironia aos traços morfossintáticos, como o uso da sentença condicional e as afirmações no futuro do pretérito e no presente do indicativo. Dessa forma, o traço retórico da ironia foi identificado no processo interpretativo e, muitas vezes, foi atribuído à relação interdiscursiva entre as expressões “Terremoto Zero” e “Fome Zero”. A relação entre essas expressões foi ressaltada em 24 respostas do período inicial e 22 do final, o que pode ser exemplificado na resposta a seguir:

R: Porque com a “Fome Zero” ajudou com que diminuísse as mortes porque não o “Terremoto Zero” para ajudar e simplesmente acabar com esses tipos de mortes. Foi algo totalmente irônico. (Período inicial, U2).

Na resposta do período inicial, a seguir, o acadêmico demonstrou compreender as relações lógicas dos argumentos, ao afirmar que os índices “não são reais”, e chegou ao nível argumentativo de leitura, pois percebe a ironia presente no texto 7. Na segunda resposta transcrita a seguir, o aluno do período final demonstra sua percepção de que “fazer o Terremoto Zero” é apenas uma hipótese, ao chamar a tese do autor como “proposta às avessas”. Contudo, nenhuma das respostas chega a explorar os segmentos do texto, de forma a fazer um processo de análise linguística.

R: Se os índices de mortes estivessem certos, seria preocupante, mas, não são reais. Então descreve o Terremoto Zero para se fazer como forma de ironia. (Período inicial, U2).

R: Os dados mostrados no quadro abaixo do texto comprovam o absurdo que é haver mortes no Brasil por terremoto. E essa ‘proposta’ às avessas comprova o caráter absurdo dos dados apresentados. (Período final, U2).

A tabela a seguir evidencia os baixos índices de respostas que exploraram os itens morfossintáticos do texto 7:

Tabela 8: Resultados da análise da sequência argumentativa no texto 7.

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
Posicionamentos com verbos no presente do indicativo		
Uso de adjetivos/predicação/expressões avaliativas (só)	1	6
Sentenças afirmativas		
Verbos de estado (ser, ter)		
Uso da sentença condicional	1	
Uso do futuro do pretérito depois da subordinada condicional		1
Uso do pronome interrogativo "por que"		
Uso da conjunção explicativa porque na contra-argumentação	1	
CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS		
Publicação na Revista Veja - Seção Contexto	2	1
Os argumentos são as contraposições aos dados, no quadro	24	34
Destacou a relação interdiscursiva com o "Fome Zero"	24	22
Copiou trechos e explicou (marcas de argumentação)	10	20
CRITÉRIOS INTERPRETATIVOS		
Há ironia/sarcasmo/deboche	17	13
Interpretações confusas	15	12
A opinião do autor está no título	4	6

A resposta abaixo é representativa das poucas que destacaram as marcas opinativas. Nela, o acadêmico identificou os trechos constituídos por adjetivos, a presença do advérbio “só” e a sentença condicional, apesar de não categorizá-los.

R: Os trechos ‘são um tanto curiosos’, ‘só’, ‘dados estranhos’ e ‘os dados fossem para ser levados a ferro e fogo’ indicam a opinião sarcástica do redator; ele duvida dessas hipóteses, questionando sua singularidade. (Período final, U4).

Do ponto de vista de um encadeamento da argumentação, nenhum acadêmico identificou os segmentos buscando evidenciar traços estruturais prototípicos dessas sequências, como as macroproposições argumentativas. Um fator que pode ter contribuído para as dificuldades de identificação é a não prototipicidade do gênero textual tomado para análise. A resposta que mais se aproximou da identificação das macroproposições argumentativas e das relações entre os segmentos foi a seguinte, do período final:

R: ‘são um tanto curiosos’: posicionamento do escritor
‘nos últimos sete anos’ introdução de dados de pesquisa para fortalecer argumentos

‘no mesmo período’ – retomada do dado e contraargumentação
 ‘o governo não sabe’ – identificação de uma instituição de quem se fala
 ‘o que é possível dizer’ até o final da oração: manifestação absoluta da opinião do redator sobre a relevância dos dados.

Trocadilho ‘Teremoto Zero – Fome Zero’: opinião e crítica sutil e bem estruturada. (Período final, U3).

Nessa resposta, destacamos que o acadêmico identifica traços da estrutura argumentativa do texto, como a tese inicial, que apresenta o posicionamento do autor, o início da macroproposição referente aos dados do Ministério da Saúde e a avaliação do autor sobre o dado referente ao número de mortes por inanição. Além disso, o aluno identifica a tese final, o que chama de “manifestação absoluta da opinião”. Por fim, remete à relação interdiscursiva entre as expressões Fome Zero e Terremoto Zero. O fato é que o processo de identificação e de relações entre os segmentos argumentativos demonstra estar apoiado em um bom nível de leitura e não em conhecimentos específicos de Linguística Textual ou de marcas linguísticas típicas da sequência argumentativa. Dessa forma, apesar de fazer a identificação de diferentes segmentos e a relação entre esses, a resposta do acadêmico evidencia poucos traços de conhecimentos especializados sobre a estruturação de um texto argumentativo.

De modo geral, o segmento argumentativo mais recorrente nas respostas dos acadêmicos foi referente às refutações feitas, no quadro, sobre os dados do Ministério da Saúde. Os argumentos do quadro expressam de modo mais evidente a relação de contrariedade que sustenta a sequência argumentativa no texto 7 e o reforço do posicionamento do autor a partir de um efeito lógico, a fim de validar aos argumentos. Inclusive, muitas respostas destacaram apenas os dados do quadro como segmentos argumentativos. Isso pode ser representado pela resposta transcrita a seguir:

R: “Os segmentos argumentativos estão expostos no quadro que está abaixo da notícia, principalmente no quadro em que diz ‘Por que o dado é absurdo’.

É a partir deste argumentos que o autor consegue opinar sobre o assunto. São argumentos que ajudam a mostrar a realidade do Brasil.” (Período final, U4).

Nessa resposta, o acadêmico relaciona os argumentos ao que seria “a realidade do Brasil”, ou seja, o procedimento argumentativo do autor foi entendido como válido, real, o que é um efeito do nível justificativo da sequência

argumentativa. O efeito lógico de apresentação dos dados é expresso claramente na resposta a seguir, do acadêmico do período inicial, e é feita a relação desse com o efeito retórico, da ironia:

R: Os segmentos argumentativos do texto contradizem logicamente os estranhos dados relatados na reportagem. Possui caráter opinativo por ironizar os dados, comparando-os a um projeto do governo brasileiro. (Período inicial, U4).

O segundo segmento argumentativo mais recorrente nas respostas dos acadêmicos foi referente à macroproposição da tese final. Destacamos que, nessas respostas, a maioria identificou esse trecho como argumentativo a partir da expressão inicial, no presente do indicativo, “O que é possível dizer é que”. Esse segmento baseia-se em um enquadramento sinóptico, pela expressão afirmativa, constituída pela repetição do verbo de estado, no presente do indicativo. Além disso, também nesse enquadramento, essa funciona na relação de contrariedade com os dados absurdos e com a negação, na sentença anterior “o governo não sabe”, o que retoricamente constitui um efeito de antítese. Na resposta abaixo, o acadêmico do período final destacou a sentença afirmativa do último trecho, esse identificado como o que “sintetiza a opinião do autor”. O aluno também destaca o efeito de credibilidade oferecido pelos dados da tabela.

R: Primeiro, a afirmação ‘são um tanto curiosos’, que é seguida dos argumentos do autor quanto aos registros das mortes. O uso dos dados servem para confirmar e fundamentar sua opinião sobre os óbitos serem ‘curiosos’. O último trecho, desde ‘O que é possível’ até o fim, sintetiza a opinião do autor. Para poder defender tal opinião, o autor utiliza-se dos dados, inclusive organizando-os em tabelas e mostrando números para dar maior credibilidade à informação. (Período final, U4).

Nas nossas análises das respostas, consideramos significativos os índices referentes às interpretações confusas, em ambos os períodos, 15 do período inicial e 12 do inicial. Essas interpretações demonstraram dificuldade em estabelecer relações lógicas entre os segmentos argumentativos e compreender as dimensões argumentativa e simbólica do texto. Na resposta a seguir, do período inicial, o acadêmico não demonstra ter compreendido a refutação dos dados, feita na tabela.

R: O autor argumenta que o governo não está tão preocupado com as pesquisas realizadas.

O que soa um tanto quanto irônico ao governo, investir em programas de inanição e pobreza quando se está vulnerável a um terremoto que promove uma perda maior. (Período inicial, U2).

O interessante, nessa resposta, é que o acadêmico identifica a ironia presente no texto, mas não a relaciona com a argumentação feita pelo autor e, sim, à postura do governo em “investir em programas de inanição quando se está vulnerável a um terremoto”. Nesse sentido, o acadêmico demonstra dificuldade na percepção das intenções do autor, o que diz respeito à dimensão argumentativa da leitura, conforme as concepções de Jouve (2002).

Na resposta abaixo, o acadêmico utiliza um vocabulário que demonstra contato com conhecimentos especializados, sobretudo da Linguística Textual, ao identificar a “notícia” como um gênero e associar esse a uma função social, além de utilizar o termo “intergenericidade”, referente à relação entre um gênero e outro em um mesmo texto. Contudo, nos níveis de leitura, o acadêmico demonstra dificuldades em explorar a dimensão argumentativa, referente às intenções do autor, ao atribuir a função social do texto a uma crítica ao próprio jornalismo, o que, para nós, não é condizente com o texto.

R: “A notícia é somente um genero base, pois percebe-se a intergenericidade, uma vez que a função social do gênero é fazer um crítica ao próprio jornalismo”. (Período final, U3).

De modo geral, os acadêmicos não demonstraram empregar sistematicamente conhecimentos específicos sobre as macroproposições que constituem a estrutura de uma sequência argumentativa, embora muitos tenham identificado alguns segmentos bastante significativos, como a tese final e a refutação estabelecida a partir dos dados. Também é preciso considerar que houve um número maior de acadêmicos do período final que identificaram marcas argumentativas específicas, como trechos em que aparecem adjetivos, o advérbio “só” e o presente do indicativo. Mesmo que muitos não tenham relacionado devidamente os segmentos a um encadeamento estrutural do texto, essa prática de reconhecimento demonstra um passo inicial para um processo de análise linguística, contudo, em um estágio ainda muito próximo do intuitivo. Além disso, se compararmos os resultados referentes à exploração de marcas linguísticas

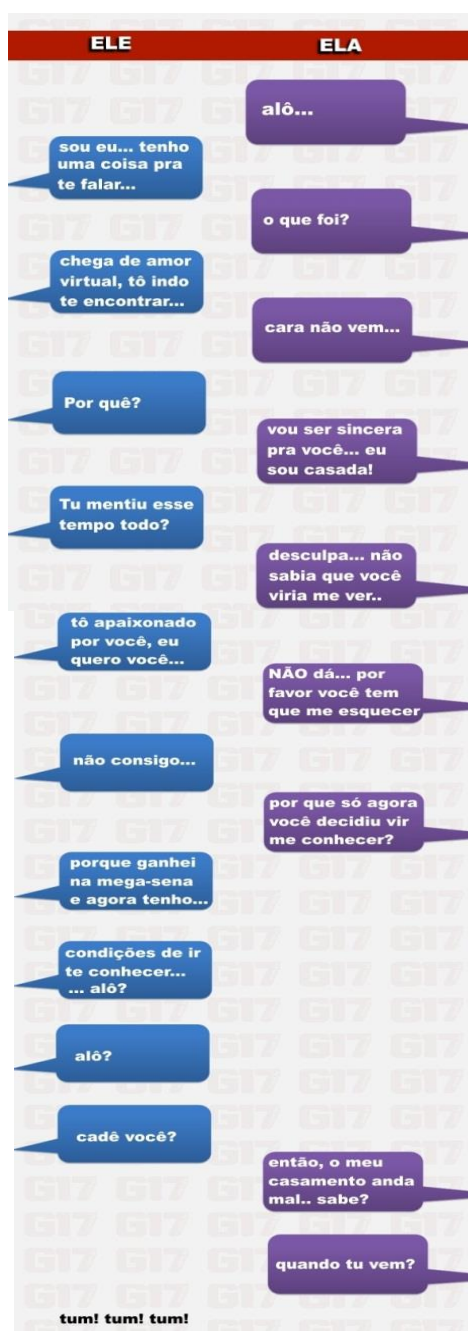
específicas e às interpretações confusas, 20 do período inicial e 12 do final, fica claro que os resultados não foram satisfatórios.

4.5 A SEQUÊNCIA DIALOGAL EM UMA CONVERSA TELEFÔNICA

O gênero textual “Conversa telefônica” caracteriza-se, prototipicamente, como uma conversação espontânea e com frequente alternância de turnos, o que envolve sequências fáticas (intercâmbio de abertura e de fechamento) e sequências transacionais (pergunta, resposta e avaliação). Essas características do gênero correspondem às bases de uma sequência dialogal prototípica, conforme as esquematizações de Adam (2011). Devido a isso, selecionamos um texto desse gênero como base para a questão 9:

TEXTO 9

Uma conversa via telefone mostra que tudo pode mudar, dependendo da ocasião



Fonte: <http://www.e17.com.br/conteudo/papidiota/uma-conversa-de-telefone-mostra-que-tudo-pode-mudar-dependendo-da-ocasio.html> - Acesso em 20 ago. 2014.

9) Cite elementos linguísticos e situacionais que caracterizam o gênero “conversa telefônica”. A seguir, explore a relação entre os argumentos dos personagens, no decorrer do texto.

Utilizamos como conceito sensibilizante para a análise linguística do texto 9 as expressões “elementos linguísticos e situacionais” e, a fim de estender a análise para a sequência argumentativa encaixada que constitui o conteúdo transacional, solicitamos que os alunos explorassem os segmentos argumentativos presentes no texto.

Embora o texto 9 possa não ser uma conversa telefônica real, mas apenas uma piada que se vale deste gênero, constituindo um fenômeno de intertextualidade intergenérica, a partir dele podemos identificar elementos linguísticos e situacionais que caracterizam o gênero “conversa telefônica”. Dentre estes elementos, destacamos um conjunto de marcas que dizem respeito a uma atividade linguística poligerenciada, ou seja, produzida por mais de um sujeito cognitivo. Por exemplo, a troca de turnos é marcada por sentenças como “cadê você?”, “sabe?” e “alô?”, essa última também marca o intercâmbio inicial. Além disso, algumas sentenças apresentam uma incompletude sintática, a ser completada com as informações do interlocutor, por exemplo, em “não dá... por favor você tem que me esquecer” e em “não consigo...”. Essas construções envolvem processos *on-line* de monitoramento e de sequenciamento, que fazem com que as expressões variem conforme as intenções do interlocutor, como na sentença inicial do turno em que “Ela” prepara o interlocutor para a explicação “vou ser sincera pra você... eu sou casada!”, fazendo uma consideração antes de oferecer a explicação, ou quando pede “desculpa”, antes de continuar argumentando sobre o seu posicionamento, em “eu não sabia que você viria me ver”.

Além disso, quanto às marcas linguísticas e à situacionalidade, destacamos que o texto apresenta uma linguagem informal, marcada por usos como “tô”, “tu mentiu” “tu vem”, além de outras maneiras informais de tratamento, como “cara”. Esses traços condizem com o grau de intimidade da conversa e com o assunto pessoal, referente a uma proposta de encontro entre um casal que mantinha um relacionamento virtual.

Sobre os argumentos, destacamos as negações na fala da interlocutora, até que essa toma a posição de questionamento. Ao final, a sentença afirmativa,

iniciada pelo conectivo “então”, retoma a argumentação anterior, seguida por “o meu casamento anda mal...”, em que a interlocutora utiliza o artigo definido ao se referir ao casamento, mencionado anteriormente como argumento contrário ao encontro e, depois da explicação oferecida por “Ele”, “porque ganhei na mega-sena”, “Ela” esboça uma mudança de postura.

Nas respostas dos acadêmicos à questão 9, não identificamos dificuldades de interpretação da relação entre os argumentos dos personagens.

Tabela 9: Critérios interpretativos referentes à sequência dialogal no texto 9.

CRITÉRIOS INTERPRETATIVOS	Período inicial	Período final
Mudança de postura devido ao argumento financeiro dele	46	44
A declaração amorosa "tô apaixonado" não surtiu efeito	12	13

Muitos associaram a situação do texto com suas percepções sobre as relações pessoais na sociedade contemporânea, como os namoros virtuais e os relacionamentos motivados por interesses financeiros. Nesse sentido, os acadêmicos demonstraram um nível de leitura que chega à dimensão simbólica, conforme as teorizações de Jouve (2002). Isso pode ser representado pelas respostas a seguir:

R: O uso do alô, dos balões de conversa, que poderia ser via sites, mas como uso do alô caracteriza conversação por telefone. A relação muito conhecida por site de relacionamento, atrás de um computador cada um é o que gostaria de ser, fazer, porque na hora da verdade se descobre as mentiras, não sou a moça da foto, sou casada, entre outras histórias conhecidas. (Período inicial, U1).

R: As palavras ‘alô’ e o ‘tum, tum, tum’ são elementos que caracterizam o gênero. Os argumentos dos personagens colocam em questão o amor e o interesse das pessoas, assim como o caráter que se transforma. (Período final, U5).

Além de demonstrarem a interpretação dos argumentos, as respostas anteriores também mencionam os itens linguísticos mais recorrentes nas respostas de ambos os níveis de graduação a respeito das características do gênero “conversa telefônica”, a saudação inicial “alô” e a onomatopeia referente ao final da ligação, “tum! tum! tum!”.

Os resultados a respeito das marcas linguísticas do gênero e da sequência dialogal podem ser visualizados na seguinte tabela:

Tabela 10: Critérios morfofossintáticos de análise da sequência dialogal no texto 9.

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
Saudação inicial "alô"	59	61
Identificação	8	12
Sentenças interrogativas e respostas	6	14
Sentenças explicativas com uso do "porque"	1	2
Marcador conclusivo "então", na tomada de posição		2
Uso da primeira pessoa do singular - discurso direto		1
Uso de sentenças para marcar troca de turno "sabe?" "cadê você?"/troca de turno	19	25
Uso de sentenças negativas por ela "NÃO" e, posteriormente, afirmativa	3	6
Adjetivação do casamento "anda mal"	8	13
Dois interlocutores: "ele" e "ela"	6	5
Pronomes de tratamento (tu, você, cara)		1
Marcas de poligestão, implícitos, frases curtas, pausas, monitoração	16	24
Presença da onomatopeia "tum tum"	27	18

Conforme esses resultados, podemos verificar que a explicitação da relação de pergunta e resposta, como elemento linguístico do gênero, que representa uma parte estrutural do protótipo sequencial dialogal e constitui a sequência argumentativa do texto, apareceu de modo mais explícito nas respostas do período final. Na resposta a seguir, além de ter explicitado a característica da construção textual com perguntas e respostas breves, o acadêmico do período final destaca traços da sequência fática constitutiva da sequência dialogal do texto, inclusive utilizando da metalinguagem, o que acontece também ao remeter ao traço de uma conversação oral, destacado pela ênfase do termo “NÃO”, na transcrição do diálogo.

R: A predominância de perguntas e respostas breves; de fórmulas como ‘alô’ e ‘sou eu’, características de conversas por telefone, eventuais checagens de manutenção de contato (função fática) e ênfases prosódicas (o NÃO em caixa alta parece sugerir isso).

Além desses elementos, o longo espaço em branco parece aludir a uma pausa – a surpresa da mulher ao saber da loteria ganha pelo ‘pseudoamante’ – que reforça sua ‘repentina’ mudança de decisão. (Período final, U4).

Já o destaque às marcas de argumentação, como o uso de sentenças negativas pela mulher e, posteriormente, afirmativas, na mudança de posicionamento, da retomada do argumento referente ao casamento e o comentário negativo, “anda mal”, não teve diferenças significativas entre ambos os períodos. Um dado distintivo é que o uso do conectivo “então”, na marcação de retomada dos argumentos, seguida pela mudança de posicionamento da interlocutora, foi

mencionado por apenas dois acadêmicos do período final, como na resposta a seguir:

R: O elemento que caracteriza o gênero telefonema é 'alô', após, é discutido o assunto objetivo para o telefonema. E a linguagem oral.

Argumentos dele
Você mentiu
Tô apaixonado
Quero você
Não consigo
Ganhei na mega-sena

Argumentos dela
Sou casada
Não sabia
Não dá
Me esquecer
Por que só agora?
X
Então (contradição)
Casamento anda mal (Período
final, U3)

Sobre a exploração de marcas de uma sequência poligerenciada, inserimos dois itens na Tabela 10 (p. 163), o primeiro, referente especificamente ao principal traço da sequência dialogal, a troca de turnos. O segundo refere-se às marcas propriamente linguísticas da poligestão. A troca de turnos foi destacada nas respostas de ambos os períodos, no entanto, apenas três respostas do período final utilizaram especificamente o termo técnico “troca/alternância de turnos” como típico da conversação. Associações com a alternância de turnos puderam ser percebidas nas respostas de acadêmicos de ambos os períodos que mencionaram a presença dos balões de fala como representação do intercâmbio entre os interlocutores. De modo geral, os alunos se referiram à troca de turnos utilizando expressões como, por exemplo, “intercalação das falas”, “intercessão de falas”, “uma fala de um personagem seguida de outro personagem”, “conversa ‘ping pong’”, “balões de fala intercalando entre a conversa de duas ou mais pessoas”, “a própria forma de diálogo”, dentre outras. Podemos exemplificar essa forma mais intuitiva de exploração da característica da troca de turnos na resposta abaixo:

R: “ ‘Alô’, a fala informal, pausas, cada um falando de uma vez, esperando a resposta... (...)”. (Período inicial, U3).

A tentativa de manutenção de turno do diálogo, após o silêncio da interlocutora, a partir da repetição da interjeição “alô” e a expressão “cadê você”, foi mencionada por três acadêmicos.

Também entre os traços propriamente linguísticos de uma sequência poligerenciada, mencionados pelos alunos, citamos a forma de apresentação do conteúdo proposicional, em frases curtas e, em alguns casos, com estrutura sintática a ser completada no contexto e nas sentenças geradas pelo outro interlocutor ou após algumas pausas, marcadas pelas reticências na transcrição, que refletem o processamento *on-line* e a monitoração. Esses traços, bastante destacados em ambos os períodos, foram apenas um pouco mais numerosos nas respostas do período final e podem ser observados nas respostas a seguir. Na primeira, isso é perceptível quando o aluno se refere à incompletude sintática das sentenças e, na segunda, ao destacar as ponderações representadas pelas reticências:

R: Elementos linguísticos:

- Conversas interrompidas
- Frases não terminadas

Situações:

Distância

Mulher casada.

Argumentos:

A mulher não pode ver o homem pois é casada

Homem a convence falando que ganhou na mega-sena (Período inicial, U4).

R: “O ‘alô’ no começo do diálogo, a fala coloquial, algumas pausas, cortes, ou ponderações apresentadas por ‘...’ e a onomatopeia ao final.

Ambos vivem um caso de amor virtual; o homem se apaixonou pela interlocutora e decide ir vê-la (...)” (Período inicial, U4).

Na segunda resposta transcrita, o acadêmico se refere à fala coloquial. Apenas um acadêmico do período final destacou as marcas linguísticas referentes aos pronomes de tratamento (tu, você, cara), o que remete à informalidade da conversação telefônica. Embora não tenham citado elementos linguísticos, ambos os períodos pesquisados tiveram resultados semelhantes quanto à menção à linguagem coloquial na conversa telefônica e à situação informal.

Tabela 11: Critérios textual-discursivos para análise da sequência dialogal do texto 9.

CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS	Período inicial	Período final
Linguagem coloquial/informal	10	17
Conversa entre casal		1
Situação contemporânea de "amor virtual"	9	3

Alguns afirmaram que o registro linguístico não corresponde à norma padrão por se tratar de uma conversação oral, que tende a ser menos monitorada, sem destacar o grau de formalidade do contexto. Outros foram mais precisos e associaram o registro à informalidade da situação comunicativa, em uma atividade de análise linguística associada à relação textual-discursiva, que envolve o contexto, como na seguinte resposta:

R: Situação decorrente do dia a dia no qual é utilizada uma linguagem informal, como por exemplo ‘cara’, ‘to’, expressões que não seriam utilizadas em um texto acadêmico ou que estivesse em outra situação. (Período final, U1).

Alguns acadêmicos ainda se referiram às frases curtas como típicas das ligações telefônicas por essas normalmente serem cobradas. Esse é mais um traço que evidencia a familiaridade dos acadêmicos com o gênero que se constitui a partir do protótipo sequencial dialogal, o que se reflete nos resultados positivos sobre a interpretação.

Destacamos que as questões agrupadas neste capítulo se referiram à análise linguística realizada pelos acadêmicos em cinco textos de sequências diferentes, a fim de solicitar a análise linguística de um texto de cada sequência na sua esquematização prototípica, conforme definida por Adam (2001 e 2011). Como muitos textos são constituídos pela heterogeneidade sequencial, no próximo capítulo trataremos da percepção dos acadêmicos acerca das relações entre segmentos das diferentes sequências e a constituição dos gêneros textuais.

5 A RELAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES SEQUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

A análise da relação hierárquica entre os constituintes dos textos permite a visualização da articulação entre diferentes sequências para o atendimento à funcionalidade dos gêneros. Nessa estrutura, as marcas linguísticas correspondentes aos protótipos sequenciais atuam na elaboração e no reconhecimento dos segmentos textuais e, dessa forma, são pontos de apoio para a produção e a compreensão dos textos. Com vistas às marcas linguísticas que evidenciam a articulação entre as diferentes sequências que atuam na constituição dos gêneros, selecionamos cinco textos, de diferentes gêneros, e fizemos questionamentos aos acadêmicos acerca dessas marcas.

Neste capítulo, faremos a análise das respostas dos acadêmicos às questões 1, 3, 4, 8 e 10, as quais têm como foco essa articulação entre gêneros textuais, sequências e marcas linguísticas nos seguintes textos:

Texto 1: Piada “Um casal conversando...”;

Texto 3: Nota de utilidade pública “De pés descalços”;

Texto 4: Fábula “A formiga e a cigarra”;

Texto 8: Resenha “Tempero a mais”;

Texto 10: Bate-papo virtual “Conversa (fragmento)”.

Esses textos são constituídos pela relação entre diferentes sequências textuais, as quais atuam no nível composicional e funcional das configurações do gênero textual. Dessa forma, ao elaborar questões com foco nas relações entre os segmentos correspondentes às diferentes sequências textuais e os gêneros, buscamos verificar como os acadêmicos demonstram domínio das estruturas hierárquicas constitutivas dos textos. Esse domínio está relacionado tanto às categorizações espontâneas sobre a linguagem, de produção e reconhecimento dos protótipos sequenciais, além dos conhecimentos desenvolvidos pela vivência social com os gêneros textuais, quanto às categorizações elaboradas pelos conhecimentos especializados sobre a linguagem e os textos. A partir dessas análises, poderemos fazer considerações sobre como o domínio dos níveis hierárquicos dos textos

propicia melhores condições de compreensão dos propósitos comunicativos desses. Com base nessas considerações, iniciaremos com a análise das respostas à questão 1.

5.1 O VIÉS ARGUMENTATIVO NO GÊNERO TEXTUAL “PIADA”

O primeiro texto base do questionário, a piada intitulada “Um casal conversando...”, apresenta características que, a princípio, permitem enquadrá-lo como uma sequência transacional, constitutiva de um texto dialogal. Contudo, pelo viés discursivo do gênero textual, precisamos considerar também o caráter argumentativo da piada, ao explorar estereótipos sociais. Essas características evidenciam a hierarquia existente entre as sequências e os gêneros textuais, além das diferentes possibilidades de identificação das sequências dominantes. Podemos observar essa relação, de modo mais detalhado, no Texto 1 do questionário:

TEXTO 1

Um casal conversando...

Querido, o que você mais prefere? Uma mulher bonita ou uma mulher inteligente?
- Nem uma, nem outra... meu amor... Você sabe que eu gosto só de você!

UM casal conversando. Disponível em: <http://piadascurtaseengracadas.org/>. Acesso em: 27/05/12

- 1) Descreva os recursos linguísticos que promovem o efeito de humor da piada.

Para iniciar, destacamos, no enunciado da questão 1, a utilização de um dos conceitos sensibilizantes, “recursos linguísticos”, e a tarefa solicitada de descrição desses recursos. Como acreditamos no princípio da autonomia para o desenvolvimento dessa análise, não direcionamos o aluno para algum elemento específico do texto. Contudo, nos nossos critérios pré-definidos de análise das respostas dos acadêmicos a essa questão, pudemos listar um conjunto de marcas

linguísticas que promovem o efeito de humor da piada, assim como características textual-discursivas próprias do gênero.

O texto tem estrutura dialogal, com troca de turnos e uma sequência transacional, cujo conteúdo proposicional está associado a uma característica comum no gênero textual piada, a exploração de temas socialmente controversos e de estereótipos, segundo Possenti (1998). Além disso, esse autor assinala o fato de que rimos das piadas, muitas vezes, devido a peculiaridades sintático-semânticas.

Quanto a essas características do gênero, destacamos que, no Texto 1, está tematizado o estereótipo de que as mulheres bonitas não são inteligentes. Baseamos essa análise no conhecimento que possuímos sobre a existência desse discurso na sociedade e no papel de um conjunto de elementos linguísticos presentes no primeiro trecho do texto, correspondente às perguntas feitas por um dos interlocutores da piada.

Centralizamos a abordagem linguística, a respeito da exploração do estereótipo, no papel da conjunção “ou” como exclusiva. Para tratar das relações de sentido dos conectivos, remetemos à Montague (1974). Conforme esse autor, as condições de verdade de uma sentença não são verificadas por uma relação puramente sintática, mas por uma perspectiva que alia lógica e semântica. Assim, no caso do Texto 1, a análise das condições de verdade das sentenças deve ser projetada para as possibilidades de resposta oferecidas ao segundo interlocutor.

De acordo com a perspectiva lógica e semântica, o conectivo “ou”, quando inclusivo, é simbolizado como \vee , produzindo a forma lógica $p \vee q$ (sendo p e q as proposições envolvidas). Assim, se a sentença proferida pelo primeiro interlocutor, no Texto 1, estivesse incluindo “bonita” e “inteligente”, a resposta poderia contemplar os dois elementos e continuaria condizente com a pergunta. No entanto, não é essa relação que se estabelece a partir do conectivo, devido à presença do verbo “preferir”. Este verbo, antecedido pelo advérbio de intensidade “mais”, confere a característica de exclusão ao conectivo, pela composicionalidade da sentença.

No caso do conectivo “ou” de exclusão, simbolizado por \vee_e , a forma lógica resultaria em $p \vee_e q$, o que significa que a resposta à sentença deveria contemplar apenas um dos adjetivos, “bonita” ou “inteligente”, para ser verdadeira. Demonstramos essa relação pela tabela de verdade:

Tabela 12: As relações de verdade do conectivo de exclusão “ou”.

P	Q	p v_e q
V	V	F
V	F	V
F	V	V
F	F	F

Desse modo, a pergunta, conforme elaborada pelo primeiro interlocutor do Texto 1, com o conectivo de exclusão, já faz uma restrição: a resposta, para ter um valor de verdade lógico, deveria conter uma das opções, “bonita” ou “inteligente”. No entanto, pela resposta, que exclui o primeiro interlocutor das alternativas oferecidas, garante-se o efeito de humor à piada. Essa exclusão como provocativa de riso está relacionada à situacionalidade expressa pelo título, “Um casal conversando...”. A estruturação linguística das perguntas da mulher demonstra uma expectativa quanto à escolha de um dos termos apresentados pelo conectivo, contudo, a resposta elimina a ambos. Essa negação das opções, que tem como marcas linguísticas as conjunções correlativas ou advérbios de negação⁹ “nem... nem” e o advérbio de exclusão “só”, levam a conclusões como: o homem tratou as opções “bonita” e “inteligente” como referentes a outras mulheres e tentou agradar a sua, dizendo que gosta apenas dela. Devido a esse tratamento, o homem deu a entender que a sua mulher não é bonita nem inteligente. Essa conclusão foi base de várias respostas dos alunos.

A negação de ambas as possibilidades, se pensada em valores de verdade lógicos, provocaria uma sentença não verdadeira, como a afirmação de que a mulher “não é bonita nem inteligente”. Contudo, devido à situacionalidade que permeia o diálogo, uma conversa entre um casal, a resposta deixa margem para outras interpretações, como a tentativa de agradá-la ou a constituição da ironia, o que promove o efeito de humor, funcionalidade da piada.

O texto 1 não é constituído por uma sequência argumentativa prototípica, mas podemos observar que esse está voltado para um ponto de vista que representa o estereótipo de que a mulher ou é bonita ou é inteligente. Esse estereótipo está em relação de contrariedade com outros pontos de vista, como o de

⁹ Em algumas gramáticas a expressão “nem... nem” é tratada como conjunção correlativa e, em outras, como advérbio de negação.

que “há mulheres feias e burras” e “há as bonitas e inteligentes”. O fato é que a negação do segundo interlocutor, além de não atender ao valor lógico das sentenças, por negar ambas as possibilidades, “bonita ou inteligente”, provoca a interpretação de que este interlocutor deu a entender que a mulher é “feia e burra”. Os acadêmicos, embora tenham feito essa afirmação, de que o interlocutor, ao responder à pergunta, deu a entender que ela seja feia e burra, não exploraram a relação entre essa estruturação linguística e os pontos de vista referentes ao estereótipo.

A percepção sobre o efeito de humor provocado pela resposta do marido foi atribuída a diferentes fatores nas respostas dos acadêmicos, contudo, a descrição dos elementos linguísticos que atuam na constituição desse efeito apenas foi feita por um pequeno conjunto de respostas, como pode ser observado na tabela a seguir, na qual, em negrito, marcamos os critérios pré-definidos e sem negrito, outros utilizados pelos alunos em suas análises. Também inserimos na tabela os fatores textual-discursivos envolvidos nas respostas.

Tabela 13: Resultados das respostas sobre os critérios morfossintáticos e textual-discursivos na questão 1.

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
A semântica do verbo “preferir”	1	
O papel da conjunção "ou" ou do termo "ou"		9
O papel das conjunções correlativas ou advérbios de negação "nem... nem"	9	8
O papel do advérbio de exclusão "só"		7
A presença do advérbio de intensidade “mais”		
Houve exclusão das possibilidades, das opções de escolha entre "bonita ou inteligente"	16	22
Ele interpretou o artigo indefinido “uma” como numeral	2	5
CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS		
O gênero textual "piada" explora estereótipos	1	3
A situacionalidade (conversa entre um casal)	4	3
A quebra de expectativa	7	6
O efeito de humor é causado pela ironia, sátira ou sarcasmo	15	23
Outras figuras de linguagem (sinestesia, comparação, metáforas, redundância)	5	3

Quanto aos critérios morfossintáticos, destacamos o baixo índice de respostas que apontaram para os recursos linguísticos constitutivos da piada. Entre

todas as respostas, apenas um acadêmico, do período inicial, mencionou a semântica do verbo “preferir” como participante da exclusão e nenhum se referiu ao papel do advérbio de intensidade “mais”. A descrição do verbo “preferir” feita pelo aluno demonstrou o esboço de uma forma de conhecimento sistematizado sobre a língua, na resposta:

R: “O verbo ‘preferir’ seleciona três argumentos: alguém prefere algo à alguma coisa. No caso, o marido tinha duas opções: mulher bonita ou inteligente e a mulher dele por não ser nem bonita, nem inteligente.” (Período inicial, U4)

Nessa resposta, o acadêmico do período inicial trata qualquer uma das opções oferecidas pela conjunção como um argumento do verbo “preferir”, a ser posto em contraposição com outro argumento, “a mulher dele, por não ser nem bonita nem inteligente”. Dessa forma, o aluno não explorou o papel da conjunção, mas, pelo verbo, remeteu à exclusão e, ainda, referiu-se a uma opção que exclui a mulher das possibilidades oferecidas, que remetem ao estereótipo.

Sobre a conjunção “ou”, ressaltamos que nenhum acadêmico do período inicial se referiu explicitamente à participação desse termo na constituição do efeito de humor da piada. Dentre as nove respostas do período final que apontaram diretamente para o recurso linguístico “ou”, dois utilizaram a nomenclatura “conjunção de exclusão” e, três, “conjunção de alternância”, os demais utilizaram a expressão “o termo ‘ou’”. Independente da nomenclatura, esses dados nos levam a inferir que um pequeno índice de acadêmicos do último período demonstrou o domínio de um conhecimento sistematizado a respeito desse recurso linguístico. Dentre as poucas respostas que apontaram especificamente para o papel da conjunção “ou”, destacamos a resposta a seguir, devido à ampla mobilização que faz de conhecimentos linguísticos especializados, como quando trata da conjunção exclusiva e da relação dessa com os demais recursos linguísticos constitutivos da piada:

R: Ao fazer a pergunta, a mulher dá duas opções, que pelo uso da palavra “ou” em vez de “e”, apreende-se que são opções excludentes, ou seja, se A, então não B.

Quando o homem responde “nem uma, nem outra” e afirma que gosta apenas da sua interlocutora, ele exclui a possibilidade dessa mulher ser bonita ou inteligente, ou as

duas coisas. Logo, o efeito de humor é gerado pelo uso de termos de exclusão/negação: ou, nem e só. (Período final, U4).

Os casos em que a conjunção não foi apontada, mas que demonstraram a percepção a respeito da relação de exclusão entre os adjetivos “bonita” e “inteligente”, foram referidos, na tabela 13, como “Houve exclusão das possibilidades, das opções de escolha entre ‘bonita ou inteligente’”. Encontramos respostas sobre essa relação de exclusão em todas as turmas pesquisadas. Contudo, nessas respostas, os acadêmicos não apontaram especificamente para os recursos linguísticos que promovem essa exclusão, fato que faz com que esse item, referente aos critérios morfossintáticos, já demonstre uma resposta qualitativamente inferior àquelas que mencionaram especificamente os recursos linguísticos para fazer a análise, pois o enunciado da questão pede para “descrever os recursos linguísticos”. Na resposta abaixo, de um aluno do período inicial da U4, verificamos claramente a percepção a respeito dessa relação de exclusão, no entanto, sem o apontamento explícito dos recursos linguísticos.

R: “Na piada, há a figura de um cônjuge que está sendo questionado sobre sua preferência em relação às mulheres. O primeiro aspecto que contribui para o efeito de humor é supor que a pessoa que está fazendo a pergunta é uma mulher, pois somente nesse caso é possível inferir que ela está esperando ser inclusa pelo cônjuge em um dos grupos de mulheres que ela afirma existir: o grupo das mulheres bonitas e o das mulheres inteligentes. O cônjuge, ao afirmar que não prefere nem uma mulher bonita, nem uma mulher inteligente porque prefere a interlocutora, quebra a expectativa dela e do ouvinte/leitor da piada. Isto, associado à frustração, presumível, da interlocutora (de não estar em nenhum dos grupos) é que causa o humor na piada.” (Período inicial, U4).

Destacamos que o aluno também envolve, em sua análise, elementos textual-discursivos: a situacionalidade em que acontece a sequência dialogal, conversa entre um casal e o fato de a mulher ter feito a pergunta. Esse critério textual-discursivo sobre a situacionalidade está associado, na resposta do acadêmico, ao item morfossintático de exclusão “ou”, presente na pergunta feita pela mulher, e ao de negação de ambas as possibilidades, na resposta do interlocutor. Além disso, essas relações levam à interpretação de que a resposta do marido quebra com as expectativas provocadas pela lógica estabelecida pela estrutura sintática e semântica da pergunta. Ressaltamos, nesse sentido, que a quebra de expectativas é uma característica do gênero piada e atua como estratégia de humor,

pois a relação lógica feita a partir dos elementos linguísticos tende a ser percebida pelos leitores da piada.

Devido às nossas considerações sobre a exploração de estereótipos sociais nas piadas, supomos que os dados a respeito dos itens sobre a conjunção de exclusão pudessem se referir à exploração do estereótipo que permeia a pergunta da mulher, de que “as mulheres ou são bonitas ou são inteligentes”. Contudo, pouquíssimos acadêmicos fizeram essa relação, a qual seria expressão de um bom nível de leitura e de conhecimento sobre o gênero piada.

Quanto aos recursos linguísticos presentes na resposta à pergunta da mulher, “ – Nem uma, nem outra... meu amor... Você sabe que eu gosto só de você!”, a exploração explícita dos elementos morfossintáticos, como o papel dos advérbios de negação “nem... nem” e “só”, segue o mesmo padrão de poucas respostas. A resposta a seguir é uma das poucas que contemplam a descrição da negação:

R: “A mulher, ao perguntar ao marido qual o ‘tipo’ de mulher que prefere, já possui uma resposta em mente, porém, sua expectativa é quebrada com a negação do marido: ‘nem uma, nem outra’. Daí o humor da piada, da negação à afirmação (gostar dela), que configura uma ironia”. (Período final, U3).

Nessa resposta, o acadêmico relaciona as possibilidades oferecidas pela mulher, na pergunta, à resposta negativa do marido, que foge de ambas as possibilidades, com o uso de “nem uma, nem outra”. Essa relação demonstra um processo de análise desse recurso no todo textual. A partir da expectativa, gerada pela estrutura da pergunta, e da negação, na resposta do marido, o aluno caracteriza como irônica a afirmação “eu gosto só de você”, a qual também seria afetada pela negação anterior. Foram poucas as respostas que fizeram essas relações entre as diferentes partes do texto ao explicitarem o papel das partículas de negação.

Quanto ao fator textual-discursivo da ironia, também chamado pelos acadêmicos de sátira ou sarcasmo, destacamos o grande número de respostas que o mencionaram na constituição do efeito de humor. Isso está representado na transcrição abaixo, em que o acadêmico faz uma leitura do nível argumentativo da resposta do marido.

R: A dualidade na interpretação da pergunta ao marido causa o humor, quando ela, na verdade gostaria de ser as duas coisas e, pela resposta do marido, acaba não se encaixando à nenhum dos atributos.

A resposta do marido contém ironia, provavelmente qualquer homem saberia qual a resposta esperada pela mulher. (Período final, U2)

Podemos observar que o acadêmico não deixa claro o que seria “a dualidade na interpretação da pergunta ao marido” e direciona sua resposta para sua interpretação das intenções da mulher. Além disso, quando afirma que a ironia se deve ao fato de que “qualquer homem saberia qual a resposta esperada pela mulher”, está focado na dimensão pragmática da conversa. Dessa forma, o acadêmico remete à contrariedade ao estereótipo, ao afirmar que ela “gostaria de ser as duas coisas”. No entanto, em grande parte das respostas, os acadêmicos não remeteram a essa opção que enquadraria a mulher nas duas possibilidades e afirmaram que a mulher gostaria de fazer parte de uma das opções, o que remete ao reforço do estereótipo explorado na piada.

Houve respostas, ainda, em que os acadêmicos associaram a ironia aos vocativos utilizados pelos interlocutores:

R: A mulher pergunta ao marido se ele prefere uma mulher bonita ou inteligente, ele responde que prefere nenhuma das alternativas, que gosta somente dela. Ao chamá-lo de querido e ele ao chamá-la de meu amor, enfatiza um certo tom de ironia. Mas o que fecha com maestria a piada é a presença da palavra “só” – Você sabe que eu gosto só de você! Ele afirma que mesmo ela não sendo bonita e inteligente ele gosta dela, o que é pior somente dela. (Período final, U3).

Nessa resposta, a consideração sobre a ironia, no modo de tratamento entre os interlocutores, parece estar ligada a questões subjetivas de interpretação das expressões “querido” e “meu amor”.

Outro ponto a ser destacado é que alguns acadêmicos mencionaram, em suas respostas, além da ironia, outras figuras de linguagem, “metáfora”, “sinestesia” e “comparação”, como constitutivas do efeito de humor. Acreditamos que a remissão a esses conceitos tenha sido provocada por uma interpretação da expressão “recursos linguísticos”, que os associa a uma herança retórica, em que a leitura dos textos explora o uso de figuras de linguagem nos efeitos de sentido. Essa

associação pode ser percebida na resposta abaixo, em que o acadêmico buscou inserir, mesmo que erroneamente, a figura de linguagem como estratégia textual:

R: Pelas estratégias utilizadas na piada por meio da língua o homem não respondeu a pergunta da sua mulher necessariamente, mas respondeu de forma a agradá-la. Isso significa que ele pode estar dizendo que ela não é nem bonita nem inteligente, mas gosta dela mesmo assim.

Pela metáfora que ele utilizou com a resposta é uma estratégia linguística que também pode ser interpretada como efeito de humor. (Período final, U5).

Há ainda uma forma de exploração dos recursos morfossintáticos, que considera que o marido pode ter interpretado o artigo indefinido “uma” como numeral e, então, pensou que a mulher tenha se referido, em sua pergunta, a duas mulheres específicas, “uma mulher bonita e uma mulher inteligente”. Segundo essas análises, o marido negou as possibilidades oferecidas pela mulher a fim de afirmar que ama apenas ela. Essa percepção, por sua vez, remete a um conhecimento sistematizado sobre a língua, a respeito das diferenças entre o artigo indefinido e o numeral, que podem resultar em efeitos de sentido diversos, no entanto, consideramos que é uma tentativa de uma explicação linguística que remete a uma interpretação inadequada do ponto de vista pragmático.

A grande maioria das respostas sobre a negação às qualidades da mulher foi meramente interpretativa. Na tabela a seguir, agrupamos essas respostas que não descreveram os recursos linguísticos responsáveis pela negação.

Tabela 14: Resultados dos critérios interpretativos na questão 1.

Crítérios interpretativos	Período inicial	Período final
Ele deu a entender que a mulher não é bonita nem inteligente	41	26
Ele gosta somente da mulher que fez a pergunta	5	5
Ele não quis deixar a mulher insatisfeita	4	8

O fato de não considerarmos essas respostas nos critérios morfossintáticos de análise linguística, por não sistematizarem conhecimentos sobre os papéis dos recursos linguísticos de negação, é justificado pelas diferentes interpretações que encontramos relacionadas a essas negações, as quais estão voltadas para questões pragmáticas e discursivas e para diferentes processos de leitura.

- a mulher não é bonita nem inteligente, mas ele a ama mesmo assim;

- a mulher é feia e burra, mas ele a ama;
- o homem desconversou, pois, como negou ser bonita e inteligente, negou ser feia e burra e afirma que ama somente ela;
- ele diz que a mulher não é bonita nem inteligente, então a afirmação de que ele gosta apenas dela é irônica;
- o homem disse que a mulher não é bonita ou inteligente, mas quis agradá-la;
- o homem não respondeu o que a mulher esperava ouvir.

Se buscarmos os processos de leitura, com base em Jouve (2002), envolvidos nessas diferentes interpretações, verificamos que, nos três primeiros casos, os acadêmicos estão no nível do processo cognitivo de compreensão, pois se atêm à relação entre sentenças. Nos três últimos, os acadêmicos partem da relação entre as sentenças e chegam à dimensão argumentativa do texto, ou seja, das intenções. Essa dimensão está na percepção dos alunos sobre a intenção do segundo interlocutor em não desagradar a interlocutora ou sobre a ironia deste e, quanto à pergunta feita pela mulher, na interpretação da expectativa sobre as possibilidades de resposta.

O que queremos evidenciar com essa separação das respostas interpretativas é que a questão pragmática, constitutiva dos textos, na análise linguística, deve ser mais um elemento a ser considerado na relação com os recursos linguísticos, ou seja, não é o ponto definitivo. Apesar de a análise linguística depender dos processos de leitura, acreditamos que a consideração dos conhecimentos intuitivos e dos especializados perpassa todos os níveis de leitura, ou seja, não se detém em nenhum deles e leva a uma compreensão mais ampliada dos processos textuais.

Embora haja variações qualitativas de interpretação representadas pelos diferentes níveis de leitura, é possível afirmar que essas respostas interpretativas, mesmo que não explorem conhecimentos especializados, também estão voltadas para a relação lógica expressa pela conjunção exclusiva e que remete ao estereótipo de que as mulheres ou são bonitas ou são inteligentes e que a resposta do marido, ao não atender a essa lógica, aponta para uma contrariedade.

Essa questão da contrariedade, tratada como um aspecto que evidencia a presença de diferentes pontos de vista, que podem ser processados cognitivamente em associação com um estrato psicológico, parece ser base das respostas. Embora

nem sempre os acadêmicos demonstrem ter clareza quanto aos pontos principais dessa contrariedade, esse traço parece estruturar a maior parte das respostas à questão 1, como as seguintes:

R: Ironia: a través da ironia é que se percebe que o homem chama sua mulher de feia e burra.

Contradição: o homem contradiz o que a mulher pensa dela mesma. (Período final, U3).

R: É um texto curto que apresenta duas ideias contrárias que causa o efeito de humor. É claro, que para isso é necessário que o leitor tenha conhecimento de mundo sobre o assunto – o ideal de uma mulher – bonita ou inteligente – e a concepção de que o homem mente para agradar a esposa. (Período final, U3).

Nessa primeira resposta, o acadêmico refere-se à contradição entre a pergunta da mulher (as mulheres são bonitas ou inteligentes) e a negação do homem. Na segunda, o aluno menciona a presença de ideias contrárias no texto, mas não as define com base nos elementos linguísticos e, sim, no seu conhecimento de mundo e, assim, parte para um gesto interpretativo sem destacar pontos estruturais do texto.

Ainda cabe destacarmos, nas nossas análises das respostas dos acadêmicos à questão 1, o modo como foram tratados alguns conceitos próprios da linguística e, sobretudo, da Linguística Textual. Tomaremos como ponto de partida a seguinte resposta:

R: Com relação a esta tipologia textual alguns elementos são importantes para promover este efeito engraçado, aqui os adjetivos, locuções e conectivos são marcantes no discurso direto. A subjetividade também exige do leitor um conhecimento, uma leitura mais elaborada, mais madura, um leitor com pouca experiência, por exemplo, uma criança não poderia perceber a escolha de alguns elementos para tornar o texto engraçado. (Período final, U2).

Na resposta acima, o acadêmico utiliza a noção teórica de “tipologia textual” que, na LT, refere-se às propriedades linguísticas intrínsecas às sequências de enunciados (ADAM, 2001, 2011) ou a tipos de texto (BRONCKART, 2003 e WERLICH, 1975). Apesar de mencionar essa expressão, o acadêmico não nos permite inferir a que vertente teórica se refere, ao utilizá-la. Além disso, o aluno

utiliza a nomenclatura gramatical e linguística ao mencionar os termos “adjetivos, locuções e conectivos” e “discurso direto”, mas não os aponta na sua análise do texto e não os relaciona a tal forma de discurso. Isso nos leva a inferir que o acadêmico teve contato com um conhecimento sistematizado a respeito desses termos, mas não fez a transposição desses para descrever os recursos linguísticos. Uma situação semelhante acontece na resposta abaixo:

R: É possível afirmar que na segunda linha do gênero textual ‘piada’, há um alto grau de informatividade, no que refere-se aos fatores de coerência, pois pode-se afirmar que a informação é imprevisível. Este é um dos elementos que causam humor na piada. Não apenas isto, mas também a inferência existente na fala de ambos personagens, pois os dois esperam, de certa forma, serem entendidos. (Período final, U3).

Nesse caso, o acadêmico, ao analisar a estruturação do “gênero textual ‘piada’”, remete aos critérios de textualidade, conforme definidos por Beaugrande e Dressler (1981), especificamente ao critério da informatividade, cujo grau é avaliado pela imprevisibilidade do conteúdo informativo. Conforme o acadêmico, a imprevisibilidade está relacionada ao que chama de “fatores de coerência”. Tal relação nos leva a inferir que, para o aluno, a coerência diz respeito à negação do marido a ambas as possibilidades oferecidas pela mulher. O fato é que o acadêmico utiliza essas noções da LT na sua resposta, mas não explicita os recursos linguísticos que se relacionam com esses conceitos. Além disso, o aluno destaca o papel das inferências nas falas dos personagens para que ambos se compreendam, apesar da imprevisibilidade da resposta.

Ainda, alguns acadêmicos do período inicial se referiram à piada como narrativa e como prosa, associando-as à presença de discurso direto ou de diálogo, o que não aconteceu nas respostas do período final, dado que demonstra uma evolução no tratamento dessas noções. Duas respostas do período inicial fizeram menção à noção de signo e de significante e significado, da dicotomia saussureana, a qual costumeiramente é bastante discutida desde os períodos iniciais da graduação. Apesar de não ser devidamente explicado, o emprego dessas noções demonstra a tentativa de utilização de um conhecimento sistematizado para tratar dos recursos linguísticos.

Com base nessas análises das respostas dos acadêmicos à questão 1, podemos reafirmar o papel da contrariedade como princípio norteador do

processamento cognitivo dos traços argumentativos. Além disso, o fato de a piada ter estrutura conversacional nos permite ressaltar a necessidade de considerar a inter-relação entre as sequências, na análise linguística dos gêneros.

Quanto às análises dos acadêmicos, pudemos notar um pequeno avanço entre os diferentes períodos pesquisados. Contudo, os índices de respostas que contemplaram análises detalhadas dos recursos linguísticos foram baixos em relação ao todo pesquisado.

5.2 A NARRAÇÃO E A ARGUMENTAÇÃO EM UMA NOTA DE UTILIDADE PÚBLICA

Com vistas à heterogeneidade sequencial presente em grande parte dos gêneros textuais e nas marcas linguísticas que evidenciam as mudanças de sequências, o texto 3, a seguir, foi selecionado para avaliar a percepção dos acadêmicos sobre as mudanças das macroproposições de base do texto “Pés descalços”, relacionando-as à funcionalidade do gênero “nota de utilidade pública”.

TEXTO 3

GAZETA DO POVO
SEXTA-FEIRA, 20 DE JULHO DE 2012

serviço e diversão 5

» FOTO DO DIA

Fez uma imagem interessante? Se quiser colaborar com o jornal, envie sua foto para fotografico@gazetadopovo.com.br.



Pés descalços

DANIEL CASTELLANO,
Gazeta do Povo

Em uma das noites frias desta semana, esse par de sapatos foi abandonado na Rua Lourenço Pinto, no Centro de Curitiba. Como havia os dois pés e estavam em bom estado, logo foram levados embora por outro passante. Apesar de beneficiar outra pessoa, o gesto não é o mais adequado. Várias

campanhas de arrecadação de agasalhos e sapatos usados estão ocorrendo em Curitiba, e não são poucos os pontos de coleta dessas doações. Se você deseja “passar para frente” algo em bom estado, entregue para alguém que precise ou faça contato com a Fas pelo telefone 156.

Fonte: CASTELLANO, D. Pés descalços. *Gazeta do Povo*. 20. jul. 2012.

Glossário: Fas: Fundação de Ação Social de Curitiba.

- 3) A sentença “Apesar de beneficiar outra pessoa, o gesto não é o mais adequado” marca a existência de dois trechos distintos no texto. Que funções textuais diferentes você percebe entre eles?

A sentença transcrita no enunciado da questão 3 marca uma mudança nas macroproposições constitutivas do texto e o início de uma sequência textual diferente. Essa sentença, iniciada pela locução prepositiva “apesar de”, constitui sintaticamente uma oração subordinada adverbial concessiva. Essa concessão se refere ao gesto narrado no trecho anterior, contudo, a oração principal, constituída pela predicação negativa “o gesto não é o mais adequado”, qualifica negativamente o fato expresso na sequência textual narrativa. Desse modo, textualmente a

sentença concessiva marca o início de uma sequência argumentativa e a locução prepositiva, “apesar de”, funciona como um conector de contra-argumentação. A argumentação continua, no restante do texto, com o uso de verbos no presente do indicativo, predicções e, após a sentença condicional, “se você deseja ‘passar para frente’ algo em bom estado”, seguem períodos injuntivos, constituídos pelos verbos no imperativo “entregue” e “faça”. Essa estruturação injuntiva atende à funcionalidade da nota de utilidade pública, que é de divulgar as campanhas de arrecadação de agasalhos e sapatos usados.

O fato é que a primeira parte do texto “Pés descalços” é uma sequência narrativa, que se relaciona com a fotografia do par de sapatos na calçada. Essa narração apresenta uma situação inicial a partir das locuções adverbiais de tempo e lugar e o restante é narrado numa relação causal com a alternância dos tempos verbais de pretérito imperfeito para pretérito perfeito do indicativo, o que é prototípico das macroproposições narrativas.

O nosso interesse ao utilizar o conceito sensibilizante “funções textuais”, no enunciado da questão 3, após afirmar que o trecho citado “marca a existência de dois trechos distintos no texto”, foi justamente provocar o acadêmico para a realização da análise linguística dos dois trechos, relacionando-os à função desses para a constituição do gênero textual “nota de utilidade pública”.

Tabela 15: Resultados das respostas referentes ao texto “De pés descalços”

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
A presença do pretérito perfeito do indicativo na narrativa		
A presença do pretérito imperfeito do indicativo na narrativa		
A construção da cena com advérbios de tempo e lugar	2	2
O uso da locução prepositiva "apesar de"	4	12
A presença de uma sentença concessiva marcando a divisão	3	6
A atribuição de predicado a um sujeito – avaliação		2
O verbo no presente do indicativo – posicionamento		1
Os períodos injuntivos, depois da sentença destaque	2	1
Os verbos no imperativo	1	
CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS		
A publicação na seção Serviço, ou na Gazeta		1
A relação entre a foto e o texto		
O primeiro trecho é narrativo e o segundo é opinativo/injuntivo	11	14
O primeiro trecho é descritivo/informativo/narrativo e o segundo é um anúncio	10	13
O primeiro trecho descreve um fato e o segundo é opinativo	2	
A função de contradição/inversão/adversativa/antítese (a intenção foi boa, mas a ação inadequada)	15	8
As relações de anáfora e catáfora		1
CRITÉRIOS INTERPRETATIVOS		
Trata de um acontecimento e adverte que não é a melhor atitude	46	32
O autor está se contradizendo, pois doar sempre é adequado	3	1
O gesto de o passante levar o sapato não é correto, pois há quem necessite	8	4

Nas nossas análises dos critérios morfossintáticos, pudemos verificar que os acadêmicos não exploraram as diferenças de tempo e modo verbal entre as duas sequências. Ninguém mencionou os verbos constitutivos do trecho narrativo e, quanto à argumentação, somente um se referiu ao presente do indicativo como marcador de posicionamento e um aos verbos no imperativo.

Em ambos os períodos pesquisados, as respostas que se focaram na atuação da locução prepositiva “apesar de” o fizeram de modo pouco sistematizado, ou seja, a análise desse recurso linguístico ficou na dimensão cognitiva de leitura da relação entre as sentenças, conforme a abordagem de Jouve (2002). Desse modo, não houve a associação desse recurso com conhecimentos especializados sobre a concessão ou com o fator textual-discursivo da locução “apesar de” como conector contra-argumentativo.

Conforme nossas definições sobre a sequência argumentativa, essa se funda no princípio da contrariedade. A maioria dos acadêmicos se referiu à

contrariedade expressa pelos dois trechos, atribuindo essa à avaliação negativa do fato relatado na primeira parte do texto, em respostas interpretativas que não exploraram os traços linguísticos constitutivos das diferentes funções textuais, a narrativa e a argumentativa. Possivelmente, os acadêmicos tenham considerado que, devido ao trecho do texto destacado no enunciado, as marcas linguísticas estivessem dadas. No entanto, quando afirmaram, em sua maioria, que o texto “trata de um acontecimento e adverte que não é a melhor atitude”, muitos não identificaram a função textual de cada um dos trechos.

De modo geral, as respostas também não relacionaram as funções das duas seqüências para a constituição do gênero, nem mencionaram a situacionalidade envolvida no texto, como o fato de se tratar de uma publicação na seção “Serviço e diversão” do jornal *Gazeta do Povo*, e nem exploraram os elementos extralinguísticos, como o uso da foto como estratégia para chamar a atenção do leitor.

Além das respostas meramente interpretativas, na maior parte daquelas que esboçaram um conhecimento sistematizado, a locução prepositiva “apesar de” foi associada, tanto em respostas do período inicial quanto do final, à noção de adversidade, por remeter à contradição. O que queremos evidenciar é que esse tratamento pode refletir dificuldades de leitura, além de problemas com a realização da análise linguística. Isso porque é inadequado tratar o conector contra-argumentativo (ou a locução prepositiva constitutiva de concessão “apesar de”) como adversativo ou como contradição, devido à diferença de leitura que isso pressupõe. O fato é que uma concessão diz respeito a uma aceitação parcial de um argumento e, por esse motivo, a esse argumento é oferecida uma contra-argumentação, o que não é contraditório, mas, sim, expressa uma contrariedade ao argumento sobre o qual é feita a concessão. Demonstraremos como isso afetou as respostas.

Por um lado, boa parte das respostas do período final que se referiu à contradição ou à adversidade demonstrou dificuldades de categorização dos elementos linguísticos e não de compreensão. Isso porque, embora esses acadêmicos tenham tratado da locução prepositiva “apesar de” como conjunção adversativa e não tenham se referido às macroproposições narrativas ou argumentativas e nem tratado da estruturação linguística dessas, relacionaram os dois trechos do texto de modo adequado. Destacamos, ainda, na resposta a seguir,

o fato de o aluno ter chamado precisamente a locução prepositiva de “elemento coesivo”.

R: A sentença destacada marca uma breve adversidade entre os trechos, o anterior a sentença e o posterior a sentença. A princípio o enunciado apresenta a ideia destorcida da doação de agasalho e calçado, posteriormente, mostra como tais doações devem ser realizadas.

O elemento coesivo ‘apesar’ é o grande responsável por criar este sentido de adversidade, apresentando e contrapondo a ideia inicial. (Período final, U2)

Por outro lado, algumas respostas do período inicial demonstraram dificuldades de leitura, pois os acadêmicos perceberam a contrariedade, mas não especificamente o modo como esta atua. Essas respostas não chegaram a tratar da função dos dois trechos - anterior e posterior à sentença concessiva - para a constituição do gênero textual. A resposta a seguir é representativa da consideração da contradição no texto, em que não há uma compreensão da função dos dois trechos como uma estratégia para a funcionalidade do gênero textual:

R: O autor está se contradizendo. Se doar é um ato de bondade, como ele defende, a situação é sim um gesto adequado. (Período inicial, U3).

Em outro gesto de leitura questionável, houve interpretações de que a sentença “o gesto não é o mais adequado” avalia negativamente a atitude de outro passante ter levado embora o sapato, e não necessariamente ao abandono do sapato na calçada. Seguindo as considerações de Jouve (2002) sobre a dimensão cognitiva da leitura, inferimos que essa leitura apresenta problemas devido ao modo como o acadêmico fez o encadeamento dos fatos, progredindo rapidamente e deixando de lado detalhes, que podem modificar a compreensão. Nesse caso, no segmento “logo foram levados embora por outro passante. Apesar de beneficiar outra pessoa”, a correspondência entre “outro passante” e “outra pessoa” parece ter sido desconsiderada.

Quanto aos critérios textual-discursivos de identificação das diferentes sequências, verificamos, conforme os dados agrupados na Tabela 15, que, dentre as respostas que afirmaram que o primeiro trecho é narrativo e o segundo é opinativo, argumentativo ou injuntivo, pouquíssimas apontaram para os recursos linguísticos que estruturam essas funções textuais. Podemos observar as diferenças

de tratamento das sequências textuais nas duas respostas abaixo, a primeira representativa da maioria das respostas que fizeram a diferenciação.

R: O primeiro trecho tem caráter narrativo, pois nos conta uma passagem ocorrida. Já o segundo trecho é mais opinativo, pois expressa um pensamento de caráter conscientizador. (Período final, U2).

Apesar de alguns acadêmicos terem percebido as diferentes sequências estruturantes do texto, não exploraram traços linguísticos que levam à caracterização e ao atendimento das funções textuais. As respostas que exploraram de modo mais detalhado os recursos linguísticos da narrativa e a funcionalidade do texto foram de dois acadêmicos do período inicial. Uma delas é transcrita a seguir:

R: A primeira, o fato de situar no tempo e no espaço um acontecimento. É um trecho narrativo-descritivo. Ele conta sobre a presença de um par de sapatos que estavam na rua e foram levados embora. Em um segundo momento, fala da campanha que se realiza na cidade de Curitiba. O texto mostra que o gesto de deixar em qualquer lugar o calçado não é a melhor forma de ajudar alguém, pois pode acontecer de ser pego por alguém que nem precisa. O objetivo é buscar a contribuição para a arrecadação de agasalhos e sapatos. (Período inicial, U5).

Algumas respostas caracterizaram o primeiro trecho como descritivo e, outras, como informativo, o que evidencia a falta de clareza no domínio das características das sequências ou dos tipos textuais. Além disso, há respostas que caracterizaram o primeiro trecho como narrativo e o segundo como informativo ou explicativo.

Como já mencionamos anteriormente, os acadêmicos não relacionaram o gênero textual à organização das sequências, embora tenham afirmado que o texto visa a aconselhar sobre a forma mais adequada de fazer doações, a divulgar a campanha ou que é um texto informativo. Quando trataram das sequências e do gênero textual, as respostas revelaram imprecisões.

A única resposta do período final que buscou relacionar a organização do texto ao gênero demonstrou dificuldade quanto à caracterização desse. O acadêmico identificou o trecho narrativo como do gênero “notícia” e, em razão da argumentação no segundo trecho, questionou sobre o fato de ser uma notícia, associando o texto a uma carta ao leitor, a qual prototipicamente é constituída por sequências argumentativas. O aluno também postulou sobre o fato de que o texto

parece estar associado a uma “publicidade”, o que chamou de “campanha publicitária”, devido aos elementos linguísticos, como marcas opinativas. Embora tenha tido dificuldades em caracterizar o gênero, o acadêmico utilizou adequadamente o conceito de intergenericidade da LT, ao se referir à relação entre diferentes gêneros textuais, revelando um conhecimento sistematizado sobre o assunto.

R: A primeira parte apresenta o fato enquanto notícia e a segunda parte, pós sentença em destaque, argumenta, reflete e questiona o ocorrido indicando um caminho para doação eficiente e adequada.

O gênero notícia parece ficar atravessado por marcas opinativas, como se fosse uma carta do leitor e por elementos linguísticos que parecem torná-lo uma campanha publicitária.

Há intergenericidade? (Período final, U3).

Alguns acadêmicos do período inicial nomearam o gênero, mas de forma equivocada e sem fazer distinção hierárquica entre gênero e sequência textual, por exemplo, caracterizando a primeira parte do texto como narrativa e a segunda como “anúncio”. Também trataram o texto como conto, notícia e reportagem.

Ainda quanto às noções da LT, um acadêmico do último período caracterizou a relação estabelecida pela sentença em destaque, no enunciado da questão 3, a partir das noções de anáfora e catáfora.

R: Se percebe a anáfora e a catáfora por que este elemento textual faz a retomada tanto do que já foi dito como do que ainda será dito (vem depois). (Período final, U3).

Nessa resposta, o acadêmico demonstra ter domínio sobre os conceitos de anáfora e catáfora, contudo, na prática de análise, emprega-os de modo impreciso, pois a relação entre a sentença concessiva e a principal, na sentença em destaque no enunciado da questão 3, não constitui um caso de catáfora, apenas inicia o posicionamento argumentativo.

Podemos finalizar com um comentário geral sobre as respostas a essa questão: a maioria dos acadêmicos não fez associações entre a materialidade linguística e as funções textuais presentes no texto “Pés descalços”, ou seja, não explorou as marcas linguísticas das mudanças de sequência. A predominância foi de respostas interpretativas, sobre os dois trechos. Os acadêmicos que buscaram nomear as sequências textuais, muitas vezes o fizeram de modo equivocado e sem apontar para suas características estruturantes a fim de justificar a resposta. A

relação entre as sequências textuais e a funcionalidade do gênero também foi pouco explorada, assim como os elementos situacionais e contextuais, como a presença de texto e foto e a publicação na seção “Serviço e diversão” da *Gazeta do Povo*, os quais poderiam oferecer encaminhamentos para a exploração das funções textuais no gênero “Nota de utilidade pública”.

5.3 A NARRAÇÃO E A ARGUMENTAÇÃO NA FÁBULA “A FORMIGA E A CIGARRA”

Adam (2011), na sua esquematização sobre as macroproposições presentes na trama de uma narrativa complexa, oferece espaço para evidenciar a intencionalidade e a tomada de posição do sujeito que organiza a sucessão causal dos fatos. De modo semelhante, Talmy (2001) destaca a atividade cognitiva de um indivíduo controlador da exposição, o qual possui uma representação conceitual sobre o mundo e a cultura e, por conseguinte, apresenta um ponto de vista, no qual está envolvido o estrato psicológico, que atua sobre os demais estratos constitutivos da narrativa. O papel da intencionalidade e do posicionamento fica claro, no gênero textual “fábula”, pela presença prototípica da moral, o que também evidencia que este gênero pode ser resumido por uma sequência argumentativa, apesar de ser predominantemente constituído por sequências narrativas.

Como estamos interessados em tratar da análise linguística, tomamos como ponto de partida o modelo sequencial predominante no gênero, isto é, o narrativo, considerando que todo o processo de narrar é permeado por uma tomada de posição. Esse posicionamento, constitutivo da trama narrativa, costuma aparecer de modo explícito na macroproposição referente à moral, que apresenta marcas linguísticas argumentativas. Devido a essa característica, adotamos esse texto para tratar das marcas linguísticas das mudanças de macroproposições, por meio dos traços linguísticos do narrar e do argumentar, mesmo que essa mudança seja própria de uma trama narrativa complexa. Essas considerações fundamentaram a questão 4 da nossa coleta de dados, que teve como base a fábula “A Formiga e a Cigarra”:

TEXTO 4

A Formiga e a Cigarra

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era "trabalho" e seu sobrenome, "sempre".

Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir. Então, passados alguns dias, começou a esfriar.

Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de visom. E a cigarra falou para a formiguinha:

– Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?

– Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar esta Ferrari?

– Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?

– Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!

MORAL DA HISTÓRIA: "Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine".

Fábula de La Fontaine reelaborada.

Fonte: A cigarra e formiga. Disponível em: <<http://solarcolectaneas.blogspot.com.br/p/no-rasto-de-la-fontaine.html>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

4) Que elementos do texto (estruturais e contextuais) justificam a afirmação de que este é um texto narrativo e também opinativo.

Evidenciamos que, no enunciado da questão 4, utilizamos como conceitos sensibilizantes para a análise linguística as expressões “elementos estruturais do texto” e “elementos contextuais”, os quais deveriam ser explorados para justificar a afirmação de que se trata de um texto narrativo e opinativo. Acreditamos que essa formulação permite direcionar o acadêmico para a realização da análise linguística, visto que esta é voltada diretamente para as relações entre os elementos estruturais e contextuais.

Podemos tomar como ponto de partida, para a definição dos critérios de análise das respostas à questão 4, o fato de que os traços opinativos do texto “A

formiga e a cigarra” estabelecem uma relação de contrariedade com a moral da tradicional fábula “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine. Ao final do texto 4, o recado enviado pela formiga ao autor francês, a menção direta a esse na moral e a observação “Fábula de La Fontaine reelaborada” evidenciam o caráter intertextual e apontam para a contrariedade, própria da argumentação, na moral dos textos.

O diálogo entre os textos também é evidenciado, no início da reelaboração, pelo uso da expressão “Era uma vez”, que remete, interdiscursivamente, a narrativas fantásticas, como as fábulas. Ressaltamos que, nesse caso, referimo-nos à noção de interdiscurso como reservatório de memória, que torna possível a formulação dos enunciados, dentro de práticas institucionalizadas, conforme Adam (2011).

Além disso, ao seguir as definições de Adam (2011) sobre as macroproposições constitutivas da trama narrativa, consideramos que os dois primeiros parágrafos correspondem a uma entrada-prefácio, que marca a relação intertextual, pela apresentação de uma situação semelhante à que inicia a fábula tradicional, modificada apenas por alguns elementos que remetem a uma atitude comum para muitos, no contexto atual, vivenciado em um cenário urbano, como o bate-papo com os amigos, ao final da tarde, depois do expediente de trabalho, “tomando uma cervejinha”. Como a fábula visa à difusão de valores morais, essa contextualização, condizente com uma sociedade majoritariamente urbana como a contemporânea, atua para o engajamento a favor da moral defendida e, nesse sentido, remete a uma percepção do autor sobre o mundo e a cultura que circundam a narrativa, como Talmy (2001) destaca ao tratar do domínio narrativo.

Cabe ressaltar que, nesses dois primeiros parágrafos, a descrição das ações de cada um dos personagens acontece de forma a estabelecer um paralelo, a fim de caracterizá-los: as ações da formiga são voltadas para o trabalho, e as da cigarra, para a curtição. Além disso, quanto ao extrato temporal, nessa macroproposição de entrada, há um paralelismo, marcado pela repetição da expressão “durante todo o outono”, presente no primeiro e no segundo parágrafos, e pela expressão adverbial de tempo, “enquanto isso”, que inicia a descrição das ações da cigarra e provoca uma comparação. Nesse trecho de entrada da narrativa, portanto, a apresentação dos personagens é semelhante à fábula tradicional, diferindo apenas por uma recontextualização no cenário urbano.

Depois dessa macroproposição de entrada, a situação inicial da narrativa, marcada no terceiro parágrafo, “Era o inverno que estava começando”, remete à

ambientação, presente na fábula de La Fontaine, que gera a complicação da narrativa: as dificuldades enfrentadas pela cigarra, por não ter se preparado com mantimentos para passar o inverno. Destacamos que, como prototípico, no texto 4, a situação inicial é constituída por uma descrição, com verbos no pretérito imperfeito do indicativo, que marcam uma ação com uma continuidade temporal, também acompanhada pela forma nominal, no gerúndio, “começando”.

A essa ambientação, segue a descrição da condição da formiga e da toca, “exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida”. A macroproposição que inicia o nó, ou seja, o começo do processo causal que se desenvolve na trama narrativa, tem como marcação a conjunção adversativa “mas”, na segunda linha do terceiro parágrafo. Nesse momento, há apresentação de um elemento complicador, “alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca”. Esse fato provoca uma reação constituída por subeventos referentes às ações dos personagens, que acontecem a partir da utilização de verbos no pretérito perfeito, marcadores de fatos acabados realizados em uma sucessão temporal. Esses subeventos diferem da fábula tradicional e levam à moral da reelaboração.

A inserção do diálogo, na macroproposição de reação, segue a estrutura da fábula de La Fontaine, contudo, as ações dos personagens diferem. Na estrutura dialogal fictícia, a terceira fala da cigarra constitui uma sequência narrativa encaixada, voltada para um evento que explica os fatos da reação: “Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, (situação inicial) e um produtor gostou da minha voz (nó). Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... (desenlace)”. Esse encaixamento remete a uma estrutura temporal diferente, marcada pela locução “na semana passada”. O fim da narração encaixada e a retomada da temporalidade da fábula acontecem pelo uso do presente do indicativo, na forma verbal “deseja”, na interrogação da cigarra à formiga. A resposta da formiga, que constitui a macroproposição de desenlace, mantém o presente do indicativo e, a partir da sentença subordinada condicional, “Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá”, que remete ao tempo futuro, a formiga faz o pedido à cigarra, utilizando-se da forma imperativa “manda”, em “manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!”. Esse desenlace evidencia a diferente tomada de posição do autor, na fábula reelaborada, e prepara para a moral.

A macroproposição referente à moral da história, feita de modo explícito, no final do texto, como prototípico do gênero fábula, é constituída por verbos no

imperativo, “proveite” e “saiba”, a fim de propiciar o tom de aconselhamento, e por um argumento oferecido pela proposição iniciada com um operador argumentativo geral, “pois”, conforme a caracterização dos operadores em Adam (2011), “**pois** trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine”. Desse modo, a fábula reelaborada reafirma a contrariedade à tomada de posição que constitui a moral do intertexto, “A cigarra e a formiga”.

Podemos representar a estrutura da cadeia causal da fábula reelaborada no seguinte quadro:

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
ato de volição do agente (A formiguinha entrou em sua singela e aconchegante toca)	movimento do agente que inicia a cadeia causal (alguém chamava do lado de fora e a formiga abriu a porta para ver quem era)	subeventos intermediários causalmente encadeados (ficou surpresa com o que viu; a cigarra falou com a formiguinha; houve o questionamento da formiga à cigarra)	penúltimo subevento = causa imediata do resultado final (a narração da cigarra)	subevento resultante final = objetivo intencionado do agente (Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele para o DIABO QUE O CARREGUE!)

Figura 16: Estrutura da cadeia causal na fábula “A formiga e a cigarra”.

Iniciaremos nossa análise das respostas dos acadêmicos evidenciando os dados referentes aos traços opinativos da fábula “A formiga e a cigarra”.

Tabela 16: Resultados dos dados referentes aos traços opinativos na fábula

	Período inicial	Período final
CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS		
A sentença com o operador argumentativo "pois..."		1
O uso do verbo no presente do indicativo – posicionamento		1
O uso dos verbos no imperativo na moral		3
CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSOS		
A intertextualidade	1	5
A reelaboração conforme o contexto explorado	14	21
CRITÉRIOS INTERPRETATIVOS		
Narra a história e tem a opinião na moral (tem diálogos e a moral)	48	36
A opinião é marcada por uma moral diferente na reelaboração	31	28
É narrativo porque conta a história do dia a dia da cigarra e da formiga	15	3
As falas dos personagens mostram a opinião de cada um	6	5

Destacamos que o item dos critérios interpretativos, “Narra a história e tem a opinião na moral/tem diálogos e a moral”, foi o que teve maiores índices, tanto nas respostas do período final quanto do inicial. Nesse item, inserimos as respostas que atribuíram ao texto um momento opinativo, na “moral” da história, sem fazer relações com o fato de se tratar de uma reelaboração. Essas interpretações focaram-se na dimensão argumentativa, conforme os processos de leitura definidos por Jouve (2002), contudo, sem explorar a dimensão simbólica da intertextualidade, fator que articula a contrariedade, contraparte do caráter opinativo, na fábula reelaborada. Isso está representado na resposta a seguir:

R: A narração começou com “era uma vez...”, está narrando a história da formiguinha e da cigarra.

Na parte do texto que é opinativo, percebe-se a opinião do autor, quando chega na moral da história, em que ele dá um “conselho”. (Período final, U5).

As respostas que fizeram a relação entre os textos foram contadas no item, “A opinião é marcada por uma moral na reelaboração”, a qual teve índices altos, em ambos os períodos pesquisados. Podemos exemplificar o agrupamento nesse item com as seguintes transcrições, uma do período inicial e outra do final:

R: Nesta adaptação o autor narra a fábula com a formiguinha trabalhando sempre, sem descanso e a cigarra só aproveitando o verão, esta que é a primeira versão do autor da fábula, mas nesta reelaboração o texto fica optativo porque o autor dá a sua opinião com relação ao trabalho, falando que o lazer também faz parte de nossas vidas. (Período inicial, U5).

R: Podemos afirmar que o texto é narrativo pois traz uma sequência de fatos, narrados neste caso em sequência temporal crescente, apresentando diálogos e uma narrativa com início, meio e fim.

Pode também ser classificado opinativo, uma vez que possui, além de uma “moral da história” a ser interpretada, subjetivamente, também uma “moral” com a opinião do autor, que opõe-se à original fábula de La Fontaine. (Período final, U2).

Nessas duas respostas, os acadêmicos atribuíram o caráter opinativo à diferença de moral entre a fábula de La Fontaine e a reelaboração. Dessa forma, as respostas envolveram os cinco processos de leitura, conforme Jouve (2002), contudo, não fizeram relações com o contexto da sociedade do trabalho

contemporânea, o que é relevante para a constituição da moral e, portanto, para a intencionalidade do autor da fábula, que visa ao aconselhamento.

Com vistas às informações textuais-discursivas, ainda quanto à constituição opinativa do texto, inserimos o item “Reelaboração conforme o contexto explorado”, na Tabela 16 (p. 194). Nesse item, enquadrámos as respostas que mencionaram o caráter opinativo a partir da relação intertextual, dando ênfase às diferenças contextuais, que permitem uma aproximação maior com a sociedade contemporânea. Avaliamos que tais respostas, menos numerosas que as referentes aos critérios interpretativos, demonstram um processo de leitura que abrange as cinco dimensões propostas por Jouve (2002) e, textual-discursivamente, valorizam a intertextualidade como recurso argumentativo, assim como as informações contextuais, essas relevantes para o desenvolvimento da análise linguística. Vejamos dois casos:

R: As fábulas de La Fontaine são conhecidas por todas as crianças, sempre trazendo uma moral diferente. Sob esse contexto, uma das histórias mais populares do autor é revista nesse texto e contestada num contexto de mundo mais atual. (Período inicial, U4).

R: O texto narra acontecimentos, conta uma história; apresenta personagens, descreve-as e o que acontece com elas. O texto apresenta elementos clássicos de certas narrativas com o “era uma vez”, e também remete à fábulas já conhecidas por um grande número de pessoas.

Por se tratar de reelaboração de uma fábula (que por si só já carrega opiniões particulares), o texto inverte alguns valores da fábula original usando elementos contextuais contemporâneos (expediente de trabalho, cervejinha no bar, Ferrari, viagem à Paris, etc). A moral final contradiz a original – ou seja, expressa uma opinião diferente. (Período final, U4).

Embora não tenham feito apontamentos sobre os elementos morfossintáticos que marcam o posicionamento do autor do texto, nas duas respostas acima, os acadêmicos associaram a reelaboração da moral ao contexto contemporâneo. Detalhamos que a resposta do período inicial trata do contexto do gênero fábula, conhecido entre as crianças, e das relações sociais às quais a reelaboração se refere, ao usar a expressão “contexto de mundo mais atual”. Já na segunda resposta, de um acadêmico do período final, esse atribui ao gênero o caráter opinativo e explora o contexto ao citar, entre parênteses, elementos contemporâneos presentes na reelaboração, usados para fazer a ambientação da nova moral. Apesar de que poucas respostas tenham apontado para os recursos

morfossintáticos, acreditamos que os acadêmicos que valorizaram a intertextualidade e explicaram as motivações contextuais envolvidas no posicionamento do autor deram um passo inicial e importante para o desenvolvimento da análise do texto 4.

Além dessas formas de percepção sobre o caráter opinativo do texto, alguns acadêmicos, de ambos os períodos de graduação pesquisados, ressaltaram que o caráter opinativo aparece nas falas dos personagens, sobretudo na opinião da formiga, ao pedir para a cigarra mandar La Fontaine para “o diabo que o carregue!”. Também, algumas poucas respostas, em uma análise mais detalhada da construção do texto, afirmaram que o posicionamento do autor aparece na moral e na forma como este caracterizou os personagens, como fica claro na transcrição a seguir:

R: A opinião aparece explicitamente na “moral da história”, inclusive com o emprego de verbos no modo imperativo. Essa ideia também aparece, de modo mais sutil, no modo de se apresentarem os personagens. Quanto à formiga, diz-se que ela “não aproveitou nada do Sol etc.,” já indicando que a atitude dela a fazia perder coisas boas. Quanto à cigarra, o tratamento é outro: “não desperdiçou um minuto sequer”. A construção da frase sugere que a cigarra teve maior capacidade de se beneficiar da situação. Nesses momentos, aparecem indícios da moral da história. (Período final, U4).

Além de fazer essa percepção sobre a tomada de posição do autor ao descrever os personagens na entrada do texto, nessa resposta o acadêmico do período final atribuiu à moral o papel de explicitação da opinião, destacando a utilização dos verbos no modo imperativo. Esse dado, sobre o modo verbal, foi encontrado em apenas três respostas do período final e é representativo dos baixos índices dos demais itens referentes à estruturação morfossintática do texto. Por exemplo, a utilização do presente do indicativo, “traz”, na moral, foi mencionada por apenas um acadêmico do período final. Relembramos, nesse momento, as afirmações de Koch (1997), com base em Weinrich (1969), a respeito da utilização do tempo presente para defender posicionamentos, a fim de gerar aproximação e engajamento com o interlocutor.

De modo geral, quanto aos critérios morfossintáticos, os dados coletados sobre os cinco primeiros itens da tabela, referentes às formas verbais, são representativos da maneira como os acadêmicos trataram os elementos estruturais das proposições narrativas e opinativas da fábula “A formiga e a cigarra”, embora os

índices que contemplam dados referentes à análise morfossintática tenham sido maiores nas respostas dos acadêmicos do período final.

Tabela 17: Resultados sobre os critérios referentes à narrativa na fábula

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
A presença de verbos no pretérito	1	5
A alternância do pretérito perfeito e imperfeito na narrativa		
A predominância de verbos dinâmicos (de ação)		3
Os encadeamentos causais (sucessão cronológica)	4	19
Os marcadores temporais e espaciais, elementos referenciais (coesivos)	6	28
O uso da terceira pessoa, pelo narrador	6	7
O uso de travessões	6	6
CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS	Período inicial	Período final
Personagens animais que representam atitudes humanas		4
Marca as partes do enredo (macroproposições)	1	4
Presença de um narrador	22	18
Tem falas/diálogo/discurso direto	31	21

Nos nossos critérios definidos como ponto de partida para a análise linguística das sequências narrativas, destacamos a utilização dos verbos no pretérito e a recorrência da alternância verbal entre pretérito imperfeito e pretérito perfeito do indicativo, durante as diferentes macroproposições. Devido a isso, inserimos, na tabela 17, o item “Alternância do pretérito perfeito e imperfeito na narrativa”, contudo, nenhuma resposta mencionou essa alternância. Já sobre o uso do pretérito, primeiro item da tabela, alguns acadêmicos se referiram à utilização de “verbos no passado”, pois o narrador trata de algo que já ocorreu. Nesse sentido, encontramos 5 respostas do período final e uma do inicial que trataram dessa característica verbal da narrativa. A resposta abaixo é uma das poucas que destacou o emprego do pretérito:

R: A fórmula arquetípica “era uma vez”, o constante emprego de verbos no pretérito e os diálogos marcados por parágrafo e travessão são marcas evidentes de um gênero narrativo. Por outro lado, a adjetivação hiperbólica, a moral explicitamente transcrita e a intertextualidade enquanto alvo de reflexão parecem indicar um caráter mais opinativo. (Período final, U4).

Além do uso do pretérito na narrativa, essa resposta se refere ao emprego do travessão, o que foi destacado em 6 respostas de cada um dos períodos pesquisados.

Conforme esses acadêmicos, o uso de travessões e a presença de diálogos são fatores marcantes das narrativas. Sobre isso, afirmamos que a inserção do discurso direto é recorrente no interior de gêneros que tenham como característica prototípica a dominância da sequência narrativa. No entanto, a presença de diálogos não define, necessariamente, essa dominância, até porque, devido à moral, também é possível considerar que a fábula tem como sequência dominante a argumentativa, a qual pode resumir o texto voltado para o aconselhamento. É preciso, então, completar a informação sobre a presença do discurso direto, no texto 4, com o fato de que a utilização do diálogo entre animais é prototípica do gênero fábula e este é constituído, como já demonstramos, por uma trama narrativa complexa. Nessa, há espaço para a moral e, frisamos, possivelmente, para o discurso direto.

A característica do diálogo entre os personagens das fábulas está relacionada ao item dos critérios textual-discursivos, “Personagens animais que representam atitudes humanas”, dado encontrado em apenas 4 respostas, todas do período final, o que difere muito dos resultados, sobre o discurso direto, com 31 respostas para o período inicial e 21 para o final. Essa discrepância é um indício de que o uso de diálogo foi associado, por vários acadêmicos, à narrativa, sem destacar também a prototipicidade do gênero “fábula”, o que seria mais completo. Isso fica claro na resposta a seguir:

R: “É um texto narrativo, pois há conversas entre os personagens, sendo estas conversas iniciadas por travessão.

É opinativo, pois ao final, na moral da história, há a opinião do autor da fábula acerca das fábulas de La Fontaine”. (Período inicial, U1).

Voltando aos critérios morfossintáticos, quanto ao encadeamento causal na narrativa, inserimos, na tabela 17, o item “Encadeamentos causais (sucessão cronológica)”, a fim de destacar as respostas que relacionaram a progressão da narrativa à causalidade das ações dos personagens. Os dados referentes a esse item foram bem diferenciados entre os períodos pesquisados, 4 respostas do período inicial e 19 do final. Dentre essas, a grande maioria teve como foco a

sequencialidade cronológica das ações narradas, mais do que especificamente a relação de causa e efeito, contudo, como a progressão causal e a cronológica são intrínsecas, associamos as respostas que fizeram menção à sequencialidade cronológica das ações ao encadeamento causal. A resposta abaixo, do período inicial, foi uma das poucas que destacaram especificamente a progressão causal, pela relação entre ações e consequências:

R: É um texto narrativo pelo fato de apresentar os acontecimentos em uma ordem na qual as ações se desenvolvem uma após a outra, marcado por ações do dia a dia. Tem um desenrolar dos acontecimentos de forma que o texto vai progredindo e as ações vão ganhando uma consequência marcante e, às vezes, inesperada. É também opinativo pois estabelece uma relação muito próxima com as ações que acontecem na atualidade e marcam bem as características das pessoas das quais se ouve que de fato realizaram. O autor faz uma intertextualidade com uma fábula conhecidíssima e com base em fatos reais e conhecidos por todos nós, traz presente a realidade na qual vivemos. (Período inicial, U5).

Essa resposta do período inicial focaliza dois pontos relevantes: sobre o caráter narrativo, o encadeamento causal e, sobre o opinativo, a intertextualidade e as ações humanas no contexto contemporâneo. Segundo o aluno, há uma sucessão de ações que levam à progressão do texto e há consequências dessas ações, o que evidencia a percepção sobre a cadeia causal. Consideramos que essa resposta é significativa para nossas teorizações a respeito do estrato causal envolvido na sequência narrativa. Contudo, quanto às marcas linguísticas desse encadeamento, verificamos que o acadêmico não apontou especificamente para essas, o que revelaria um nível diferenciado de domínio sobre a análise linguística do texto. Esse apontamento poderia acontecer a partir do destaque ao papel dos verbos dinâmicos e da sua temporalidade, por exemplo.

Na resposta a seguir, além de ter tratado da sequencialidade e da linearidade dos eventos, o acadêmico do período final se referiu aos verbos de ação:

R: Os verbos de ação, os diálogos e a narração de uma história em si indicam que o texto é narrativo, com uma sequência de eventos linear o texto também é opinativo porque argumenta em favor de um ponto de vista. (Período final, U4).

Nessa resposta, o acadêmico valoriza a sequência de eventos e o caráter argumentativo do texto, contudo, não menciona a relação causal entre as ações dos personagens e nem associa os eventos ao emprego dos verbos de ação, apesar de

citar esse emprego entre os fatores indicativos de um texto narrativo. Essa resposta é uma das três que se referiu a “verbos de ação” como elementos estruturantes das narrativas, dado encontrado apenas em respostas do período final.

Como defendemos no Capítulo 2, os eventos da cadeia causal da narrativa também engendram os estratos temporal e espacial, marcados não só pelo tempo verbal, mas também por expressões adverbiais que promovem a articulação das representações do tempo e do espaço dos eventos narrados. Essa articulação ainda é sustentada por outros elementos coesivos, como, por exemplo, expressões referenciais e conjunções. Tais dados foram agrupados no item “Marcadores temporais e espaciais, elementos referenciais (coesivos)”, na Tabela 17. Esse item teve diferenças significativas, quando comparados os resultados dos acadêmicos dos dois períodos pesquisados: 6 respostas do inicial e 28 do final mencionaram a marcação temporal, a espacial e os conectivos organizadores da narrativa.

Em ambos os períodos, poucos acadêmicos citaram diretamente os marcadores temporais e espaciais ou os conectores, muitos apenas se referiram à presença de “tempo” e “lugar” e “uso de recursos de coesão”, sem apontá-los. Alguns acadêmicos do período inicial se focaram no uso de “Era uma vez” e de “Enquanto isso”, ou seja, da introdução da narração de um fato transcorrido e da relação dessa com o desenvolvimento do texto. Isso pode ser observado na resposta:

R: Características narrativas: ‘Era uma vez’; ‘Enquanto isso (desenvolvimento do enredo)’.

Características opinativas: ‘moral da história’. (Período inicial, U4).

Outros acadêmicos citaram os marcadores que descrevem a passagem do tempo na narrativa, referentes às estações do ano, cujo efeito é a alteração na ambientação das ações dos personagens, o que está relacionado às macroproposições da narrativa. Isso fica claro na resposta transcrita a seguir, do período final, em que há a citação das locuções adverbiais temporais, que organizam a temporalidade da progressão narrativa, “durante todo o outono” e “era inverno”.

R: Texto narrativo: Era uma vez; as personagens, que são animais, possuem características humanas – personificação; a sequência de acontecimentos marcados pelo: durante todo o outono, era inverno.

Opinativo: nos dois últimos parágrafos, percebe-se a inserção da opinião do autor, que ao alterar o final da fábula, expressou a sua opinião, a opinião pessoal do autor, tal qual a moral que também foi alterada. (Período final, U2).

Além de reforçar nossas afirmações sobre os estratos cognitivos de processamento da narrativa, podemos evidenciar que o fato de alguns acadêmicos terem ressaltado os marcadores de encadeamento da passagem do tempo na narrativa, como entre as diferentes estações do ano, pode ser um demonstrativo de um processo de leitura mais detalhista e de um domínio maior dos elementos estruturantes da narrativa, esses significativos para uma análise linguística. O domínio desses elementos pode ser observado na resposta a seguir, embora o acadêmico não tenha feito exemplificações com partes do texto:

R: A condição de narrativa do texto se dá por diversos fatores, que incluem a inserção de personagens, locais, descrições 'físicas' e psicológicas, nominalizações (embora de maneira jocosa), diálogo; e conectores sintáticos temporais, referenciais; e cuidado com estilo, escolha pensada de palavras, construção de ritmo e cuidado com progressão de informações (embora essas últimas características talvez caracterizem mais 'literário' do que 'narrativa'. Já a condição de opinativo se dá através da construção de mundo intertextual (a fábula é muito conhecida e o (...ILEGÍVEL) é instantâneo e paralelo), de sarcasmo, de paródia e de distorção de dados do texto original de maneira ideologicamente reinventada e venenosa. (Período final, U4).


Na resposta acima, o acadêmico demonstra um conjunto de conhecimentos específicos sobre a constituição da sequência narrativa e opinativa e evidencia traços morfossintáticos e textual-discursivos relevantes para o processo de análise linguística. Isso pode servir como forma de evidenciar que o domínio dessas características leva a um processo de compreensão mais ampliado, associado à atuação das sequências na constituição do gênero.

5.4 A HETEROGENEIDADE SEQUENCIAL NA RESENHA “TEMPERO A MAIS”


Os gêneros textuais resenha e sinopse consistem basicamente da apresentação de características principais de uma obra, diferindo pelo fato de que a primeira tende a oferecer, de forma mais marcada, uma avaliação sobre o objeto ao

qual se refere. Devido a essa estrutura, prototipicamente a resenha tende a ser constituída por diferentes sequências textuais, incluindo a argumentativa. No texto “Tempero a mais”, selecionado como base para a questão 8, podem ser identificados segmentos narrativos, descritivos e argumentativos, que oferecem uma apresentação da obra e uma percepção positiva sobre essa. Contudo, essa avaliação positiva aparece a partir de marcas linguísticas dispersas em diferentes segmentos do texto.

TEXTO 8



■ TEMPERO A MAIS

 A velha avarenta, que nunca ajudava ninguém, depois de muito “vou, não vou, vou, não vou”, acabou levando ingredientes para incrementar a sopa de pedra preparada por Pedro, “o cozinheiro, muito matreiro”. A sopa supimpa vale-se dos formatos escrito e oral para narrar a história da sopa de pedra – conto tradicional mundialmente conhecido. Repleto de rimas, onomatopeias e interjeições, o volume da série “Histórias que cantam” é composto por um livro ilustrado e um CD produzido pelo Grupo Triiii. Nele, o conto ganha voz e uma trilha musical composta por sons de instrumentos de corda e percussão.

A *sopa supimpa*, de Estêvão Marques, Marina Pittier, e Fê Sztok (Melhoramentos, 32 págs., R\$ 29)

Abril 2012

Fonte: REVISTA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Editora Segmento, ano 15, n. 180, abr. 2012.

- 2) Identifique no texto os segmentos narrativo, descritivo e argumentativo e destaque as marcas linguísticas que caracterizam cada segmento. Que nome você daria a esse gênero textual?

Nesse enunciado, utilizamos como conceitos sensibilizantes as expressões “segmentos narrativo, descritivo e argumentativo” e “marcas linguísticas”, a fim de

verificar as relações que os acadêmicos estabelecem entre as marcas linguísticas e as sequências. Ao solicitar que esses ofereçam uma denominação para o gênero textual, visamos à análise do reconhecimento dos acadêmicos acerca do gênero, a partir da percepção deles sobre traços de prototipicidade do gênero e de sua funcionalidade.

O texto “Tempero a mais” inicia com uma sequência narrativa, na qual são apresentados os personagens do conto resenhado e uma parte do seu enredo. Essa sequência narrativa é constituída por um encadeamento de eventos, representados pela alternância entre pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, os quais relacionam diferentes texturas temporais, inclusive marcadas pelo advérbio “depois”. Nesse encadeamento de eventos, há uma situação inicial e uma parte de um processo, aparentemente em uma estratégia de fazer o leitor se interessar em saber o restante da história e adquirir o livro. Além disso, a sonoridade dos trechos entre aspas, que representam citações de segmentos do conto, refletem as características oferecidas na sequência descritiva que os segue.

O início da sequência descritiva é marcado por outra mudança temporal. A apresentação de características do conto “A sopa supimpa” acontece no presente do indicativo. Nesse trecho, o autor esclarece que a obra resenhada é uma remodelação da história da sopa de pedra feita pelo personagem Pedro Malasartes, a qual recebe uma predicação, “conto tradicional mundialmente conhecido”. O que segue é sustentado por uma relação de parte e todo, em que são enumeradas características constitutivas do conto.

Para a identificação dos segmentos argumentativos, que avaliam positivamente o conto “A sopa supimpa”, evidenciamos a presença do adjetivo “repleto”, quando o autor vai enumerar elementos constitutivos do conto, o uso do verbo com carga semântica positiva “ganha”, ao afirmar que o conto tradicional “ganha voz”, e a construção do título, “Tempero a mais”, que também avalia positivamente. Essas marcas remetem a um posicionamento sobre a obra, o que faz com que traços argumentativos permeiem todo o texto, embora não estejam expressos na estrutura de uma sequência argumentativa prototípica. Devido a isso, acreditamos que, mesmo que os segmentos argumentativos estejam dispersos no texto, a presença desses faz com que a caracterização do gênero como resenha seja a mais adequada.

Sobre a denominação do gênero, um baixo número de respostas, de ambos os períodos, identificaram-no como uma resenha ou uma sinopse. Podemos ver esses resultados na tabela abaixo:

Tabela 18: A denominação do gênero do texto “Tempero a mais”

GÊNERO	Período inicial	Período final
Sinopse	3	7
Resenha	6	9
Propaganda ou publicidade	8	19
Outros (conto, crônica, poema, informativo, apresentação, narrativo, introdução, etc.)	35	18

Sobre a afirmação de que o texto “Tempero a mais” é do gênero “propaganda”, por um lado, podemos verificar que os acadêmicos perceberam a avaliação positiva do autor sobre a obra, o que atenderia à função comercial do texto, embora a grande maioria não tenha identificado precisamente os segmentos linguísticos que expressam esse posicionamento, como na resposta a seguir:

R: Narrativo, pois conta a história da velha avarenta e a sopa de pedra, descritivo porque descreve como o conto foi narrado “repleto de rimas (...)” e argumentativo induz o leitor a comprar o CD produzido pelo grupo.

Classifico como uma propaganda. (Período final, U5).

No entanto, é possível enquadrar um conjunto de gêneros textuais, de composições muito variadas, com a função de fazer uma propaganda, por exemplo, um anúncio em uma página de revista, uma vinheta de rádio ou um *release*. Nesse sentido, a sinopse ou a resenha, que têm a função de apresentar uma obra ou produto, dependendo do contexto, também podem estar relacionadas à comercialização. Unindo essa função à temática, à composição e ao estilo do texto “Tempero a mais”, a identificação como sinopse ou resenha nos parece mais adequada. Algumas respostas do período final fizeram essa associação entre o gênero resenha ou sinopse e a função de venda do produto, como, por exemplo:

R: Texto de difícil compreensão

Há um trecho que narra uma história (narrativo): “A velha avarenta” – descrição do personagem – até “muito matreiro”.

Descritivo “A sopa” - até “conhecido”, “vale-se” – “o travessão – conto tradicional”.

Argumentativo o resto do texto. “é composto” – produzido”.

Este texto, se tivesse aspas na sua parte narrativa, seria mais próximo de uma sinopse para um CD/livro, assim como no catálogo das livrarias, onde se tem a imagem, livro/CD/filme e um pequeno resumo argumentativo (resenha).

É uma propaganda, uma resenha para um CD/livro. (Período final, U4).

Nessa resposta, o acadêmico se questiona a respeito de ser uma sinopse ou uma resenha e se refere à resenha como “um pequeno resumo argumentativo”. Apesar de não identificar precisamente os segmentos argumentativos do texto, o acadêmico percebe a avaliação positiva sobre o CD/livro e conclui que se trata de uma resenha, além de relacioná-la a uma propaganda.

Embora os resultados acerca da sinopse, da resenha e da propaganda sejam relevantes, é preciso destacar que um alto índice de respostas nomeou o gênero de forma variada, conforme expressamos, na Tabela 18 (p. 204), pelo item “Outros”, no qual agrupamos respostas que consideramos inadequadas. O dado positivo é que o índice dessas respostas inadequadas no período final foi quase a metade do encontrado no período inicial, o que demonstra um maior domínio sobre a noção de gênero conforme avança o nível de graduação. Isso também se verifica pelo fato de que alguns acadêmicos do período inicial trataram “gênero” como “tipologia textual”, como acontece na resposta a seguir:

R: Os narrativos estão no início, descritivo na sequência e a partir de “Repleto” começa a argumentação. Daria o nome de descritivo. (Período inicial, U4).

Alguns acadêmicos também tiveram dificuldades com o enunciado da questão 8 e interpretaram que estava sendo solicitada a nomeação do gênero do texto “A sopa supimpa” e, dessa forma, nomearam-no como “conto, crônica, poema, canção”, referindo-se “à presença de rimas” ou “à narração de fatos corriqueiros”. Isso aconteceu em algumas respostas de ambos os períodos.

Acreditamos que a identificação dos diferentes segmentos textuais auxilia na compreensão dos textos e na percepção sobre a funcionalidade dos gêneros textuais. Devido a isso, buscamos verificar também em que medida a denominação dos gêneros esteve relacionada ao reconhecimento dos segmentos textuais, nas respostas dos acadêmicos. Nesse sentido, verificamos que um número bem maior de acadêmicos do período final identificou adequadamente os segmentos narrativo, descritivo e argumentativo do texto 8. No entanto, os maiores índices em ambos os períodos demonstram que os acadêmicos tiveram dificuldade em reconhecer os

segmentos argumentativos. Os resultados referentes à identificação dos segmentos estão agrupados na tabela a seguir:

Tabela 19: Resultados sobre a identificação dos segmentos textuais no texto “Tempero a mais”

IDENTIFICAÇÃO	Período inicial	Período final
Identificou corretamente os segmentos narrativo, descritivo e argumentativo	4	15
Identificou corretamente os segmentos, exceto os argumentativos	30	25
Parafraseou/explicou o que seria cada segmento, sem identificá-los no texto	9	9
Copiou partes e separou-as parcialmente, equivocadamente ou não as separou	17	8

Podemos representar o primeiro item dessa tabela com a resposta a seguir, do período final. Nela, o acadêmico identifica os segmentos adequadamente, embora não tenha se referido a todos os segmentos argumentativos. Cabe observar, ainda, que o acadêmico nomeou o gênero a partir de uma funcionalidade:

R: Narrativo: desde “A velha avarenta” até “o cozinheiro, muito matreiro”.
 Descritivo: desde “A sopa supimpa” até o final.
 Argumentativo: o título
 Nome para o gênero: Informativo (Período final, U1).

Também agrupamos, no primeiro item da tabela, as respostas em que o aluno identificou o trecho descritivo e o associou também à argumentação, por possuir avaliações positivas contidas nele.

Já os dados agrupados no segundo item, “Identificou corretamente os segmentos, exceto os argumentativos”, dizem respeito às respostas em que os acadêmicos caracterizaram parte do trecho descritivo como argumentativo, como na resposta:

R: “A velha avarenta (...)” – narração, está falando o que a velha faz.
 “A sopa supimpa (...)” – descritivo, fala como é formada a história.
 “Repleto de rimas (...)” – argumentativo. (Período inicial, U5).

Nessa resposta, consideramos como inexata a identificação do segmento argumentativo, porque, mesmo havendo segmentos avaliativos no trecho separado pelo aluno, o que predomina nele são as marcas descritivas, ou seja, o trecho ainda é um segmento descritivo e a resposta parece estar voltada mais para a

necessidade de atender ao enunciado da questão que solicita a identificação dos três segmentos do que para a precisão no reconhecimento desses.

Já as respostas agrupadas no terceiro item da Tabela 19, “Parafraseou/explicou o que seria cada segmento, sem identificá-los no texto”, fazem a explicação dos segmentos, sem identificá-los precisamente, como acontece na seguinte resposta, sobre a qual ainda destacamos que o acadêmico percebe a avaliação positiva do texto, a fim de “convencer o leitor” a adquirir o produto, mas não identifica as marcas linguísticas dessa avaliação:

R: Segmento narrativo: por ter um narrador descrevendo o produto através da história.

Segmento descritivo: pelo uso de caracterização aos fatos, objetos e pessoas contidas na história.

Segmento argumento: porque tenta convencer o leitor, a comprar o livro.

Gênero propaganda. (Período inicial, U3).

No último item da tabela agrupamos as respostas que esboçaram a identificação dos segmentos, mas o fizeram de forma inadequada, por apenas copiar partes, sem identificá-las precisamente.

Um indício da relação entre o reconhecimento dos segmentos textuais e o gênero é que, dentre as respostas que nomearam o texto como uma resenha, apenas duas não reconheceram segmentos argumentativos. Já entre as que se referiram à sinopse, apenas três identificaram segmentos argumentativos. Quanto às que caracterizaram o texto como propaganda, a maioria não identificou segmentos argumentativos específicos, mas se referiu à argumentação como atrelada à descrição, a fim de oferecer informações condizentes com a intencionalidade de levar o leitor a comprar o produto. Por mais que não possamos ser convictos nessa afirmação, podemos considerar que essa recorrência entre a identificação dos segmentos e a caracterização do gênero é um indício do papel do reconhecimento das sequências para a compreensão dos gêneros. Esse reconhecimento das sequências está sustentado pelas marcas linguísticas que os constituem prototipicamente. Se esse reconhecimento avançar em direção ao domínio da análise linguística, a compreensão do texto e de sua constituição tende a ser ainda mais precisa. Entretanto, pelos resultados obtidos nas nossas análises, poucos acadêmicos destacaram as marcas linguísticas de cada segmento.

Nesse sentido, os dados sobre a identificação dos segmentos textuais podem ser comparados com os seguintes, sobre as marcas linguísticas de cada segmento:

Tabela 20: Marcas linguísticas destacadas nos segmentos do texto “Tempero a mais”

DESTAQUE DADO ÀS MARCAS LINGUÍSTICAS DOS SEGMENTOS:	Período inicial	Período final
NARRATIVOS		
Verbos no pretérito (perfeito e imperfeito)		3
Verbos dinâmicos		
Locução adverbial temporal		1
Adjetivação para caracterizar os personagens		5
Narração em 3ª pessoa do singular ou presença de narrador	8	9
DESCRITIVOS		
Verbos no presente do indicativo		
Uso de adjetivos		4
Apresentação de elementos parte/todo		9
Verbos de estado "ser"		
ARGUMENTATIVOS		
Avaliação positiva no título "Tempero a mais"		1
A carga semântica do adjetivo "repleto"		3
A carga semântica do verbo utilizado "ganha"	3	1

Como é perceptível na tabela, o destaque às marcas linguísticas de cada segmento teve resultados bastante baixos, o que reflete a dificuldade dos acadêmicos em dominar a análise linguística dos segmentos textuais e do gênero, mesmo que tenham interpretado adequadamente o texto. Uma indicação positiva é que a identificação das marcas linguísticas foi melhor no período final, mesmo que não tenha sido satisfatória. A resposta abaixo foi uma das que melhor explorou as marcas linguísticas dos segmentos argumentativos e, por sua elaboração, pode funcionar de forma comparativa com as demais, apresentadas anteriormente.

R: A narrativa vai do início do texto até “muito matreiro”. Faz-se a apresentação de dois personagens (a velha e Pedro), existe uma fala entre aspas para descrever as atitudes da velha e é narrado um acontecimento, o que a velha fez: “acabou levando...”.

O descritivo é logo depois, de “A sopa supimpa até o fim”. Descreve-se o formato “escrito e oral”, afirma-se que se trata de um “conto tradicional” e elenca-se elementos como ‘rimas, onomatopeias e interjeições’. Além disso, a composição da obra também é explicada, o livro, o CD, e as características dos dois.

O argumentativo se dá em todo o texto, pois o levantamento das características do produto e a narração inicial servem como argumentos do autor sobre a qualidade do livro.

É um gênero provavelmente presente em uma revista, é apelativo por motivar a compra do produto e é provavelmente destinado a um público adulto, que tenha filhos, ou para professores. (Período final, U4).

Mesmo que o acadêmico não tenha nomeado o gênero, demonstrou sua percepção a respeito da funcionalidade desse e destacou elementos contextuais, como a presença em uma revista e o público ao qual se destina. Além disso, mesmo que o aluno não tenha utilizado a metalinguagem ao explicitar as marcas linguísticas, essa resposta, ainda, permite-nos fazer afirmações sobre os interesses dessa tese, em verificar como o domínio da análise linguística, relacionado às sequências textuais, enriquece a percepção sobre os gêneros textuais, sua composição e sua funcionalidade e, dessa forma, prepara para uma relação mais completa com os textos que circulam na sociedade e para a percepção do papel da gramática na constituição de textos.

5.5 AS DEFINIÇÕES CONTEXTUAIS NAS ESTRUTURAS SEQUENCIAIS DO GÊNERO “BATE-PAPO VIRTUAL”

Os gêneros constituídos por sequências dialogais prototípicas, ou seja, aqueles que envolvem conversação espontânea, são determinados pelo suporte no qual se desenvolvem, por exemplo, interação face a face, via telefone ou computador com internet, pelas características pessoais dos participantes e pelo grau de relação pessoal entre eles. Esses fatores atuarão na estrutura da sequência textual dialogal, a partir de diferentes características como, por exemplo: o ajuste físico e temporal, que define o meio de expressão, oral, escrito, com informações visuais, como expressões faciais e entonação de voz ou não; o conteúdo proposicional, a partir da temática da conversa e o grau de intimidade entre os participantes; e a gramaticalidade das sentenças, pois, conforme o grau de intimidade e o tema, os participantes tendem a mobilizar registros linguísticos mais ou menos monitorados. Esses fatores também atuam sobre a variabilidade de estratégias de sequenciamento e o tempo de processamento das informações. Assim, as marcas linguísticas oferecem uma série de pistas para a análise de um

gênero constituído por uma sequência dialogal, pois permitem depreender também informações contextuais.

Com a finalidade de verificar a percepção dos acadêmicos sobre a relação entre as marcas linguísticas presentes nas sequências dialogais, as quais compreendem segmentos argumentativos, e as informações contextuais que constituem o gênero “bate-papo virtual”, selecionamos a conversa a seguir como base para a questão 10:

TEXTO 10

Conversa (fragmento)

mari: Ai, como tu é nerd.

marcus: Ué... Por quê?

mari: Olha os filmes que tu assiste, as músicas que tu escuta... Tu tá até jogando Pokémon no Gameboy do teu irmão.

marcus: Mas nas férias eu não fiz nada que um nerd faria. Eu só dormi, fui pra academia, vi TV e namorei.

mari: Só isso?

marcus: Tá... joguei RPG também... mas foi só uma vez.

mari: Viu? Eu falei que tu era nerd.

marcus: ... E vai dizer que tu também não é?

mari: Eu não.

marcus: Não?

mari: Não.

marcus: Que tu fez nas férias?

mari: Trabalhei e namorei. Nem fiz o que eu queria fazer.

marcus: E o que tu queria fazer?

mari: Uma lista encadeada em C.

marcus: Uma lista encadeada em C? E isso não é coisa de nerd? Ficar estudando nas férias?

mari: Ah, mas eu não ia fazer pra estudar. Era só por diversão mesmo.

marcus: Ah, tu não ia estudar... Tu ia se divertir programando em C... E isso não é coisa de nerd?

mari: ...

marcus: :D

mari: Te odeio.

Fonte: <http://grandeabobora.com/dialogo-real.html>. Acesso em 22 jun. 2012.

10) Em determinado momento do diálogo, Marcus passa de uma atitude defensiva para uma atitude interrogativa, sendo que Mari passa a uma atitude defensiva. Que marcas linguísticas, presentes nas falas de ambos, caracterizam essa inversão de papéis? Quem são os participantes da conversa? Qual é a relação entre eles? Que marcas evidenciam essa relação?

O conceito sensibilizante que utilizamos para a análise da relação entre as características do gênero e das sequências dialogais foi a expressão “marcas linguísticas”, as quais estão voltadas para os demais questionamentos do enunciado, esses a respeito dos participantes da conversa e da estrutura desta.

Destacamos que a conversa gira em torno de acusações sobre as atitudes de “nerd” de ambos os interlocutores. Primeiramente, “Mari” constitui afirmações e questionamentos a respeito das atitudes de “nerd” de “Marcus”. A partir da sentença “...E vai dizer que também não é?” “Marcus” passa a uma atitude acusativa e faz uma sequência de questionamentos à interlocutora. “Mari” passa a responder de forma afirmativa ou negativa e a expressar contra-argumentos. “Marcus” ironiza os contra-argumentos da interlocutora e utiliza-os para reafirmar sua acusação, da mesma forma como fez “Mari” anteriormente com os argumentos de “Marcus”. Destacamos que, quando estavam na atitude de contra-argumentação, ambos os interlocutores utilizaram a conjunção adversativa “mas” e fizeram afirmações ou negações a respeito de relatos da própria rotina, que funcionam como dados para a contra-argumentação. Dessa forma, a troca de turnos foi acompanhada de diferentes macroproposições relacionadas à argumentação dos interlocutores.

Devido ao tema da conversa, à informalidade da situação e à coloquialidade das formas gramaticais, como, por exemplo, “Ai, como tu é nerd” e “Ué... Por quê?”, é possível identificar que os participantes da conversa possuem um grau de intimidade pelo menos razoável e, provavelmente, são jovens. As informações do conteúdo da conversa, como “férias”, “jogando Pokémon no Gameboy do teu irmão” e “uma lista encadeada em C”, confirmam essas identificações. Além disso, a forma de tratamento, como o pronome “tu”, as acusações e, ao final, a afirmação “Te odeio”, após a representação gráfica de um sorriso, do interlocutor “Marcus”, quando sua interlocutora desiste da contra-argumentação, a partir da marcação de seu turno apenas com reticências, também evidenciam a proximidade, provavelmente amizade, entre os interlocutores.

De modo geral, os acadêmicos tiveram facilidade em relacionar as marcas linguísticas da sequência dialogal ao contexto e ao gênero “bate-papo virtual”. Podemos visualizar essa facilidade a partir dos índices das respostas agrupadas na tabela a seguir:

Tabela 21: Resultados referentes às relações linguísticas e situacionais no texto 10.

CRITÉRIOS MORFOSSINTÁTICOS	Período inicial	Período final
A sentença chave da inversão de papéis "E vai dizer que tu também não é?"	27	30
O uso de sentenças interrogativas, por Marcus	32	30
A inversão no uso de sentenças afirmativas (relatos das atividades)	9	21
O uso de sentenças negativas primeiramente por Marcus e depois por Mari	15	11
Mari faz sentenças afirmativas e interrogativas atribuindo o adjetivo "nerd"	15	11
A inversão do uso do operador argumentativo "mas"	1	4
O uso da expressão "também" para estabelecer comparação		2
CRITÉRIOS TEXTUAL-DISCURSIVOS	Período inicial	Período final
Os interlocutores são amigos e/ou colegas	56	54
Os interlocutores são namorados ou irmãos	10	7
A utilização de linguagem coloquial, informal	8	10
As formas de tratamento íntimo, como "tu" e "te odeio"	12	30
Os interlocutores já se conheciam (rotina, família, assuntos pessoais)	11	22

Conforme os dados da tabela, verificamos que acadêmicos de ambos os períodos relacionaram adequadamente as marcas linguísticas às informações contextuais e ao gênero.

De modo geral, um número satisfatório de respostas de ambos os períodos identificou o momento principal de inversão de papéis entre os interlocutores, o que corresponde ao questionamento feito por "Marcus" "...E vai dizer que tu também não é?". Na resposta a seguir, destacamos que o acadêmico do período final analisa a expressão "também" como uma marca linguística estratégica da inversão de papéis, por promover uma comparação:

R: "A inversão se dá quando Marcus pergunta: 'E vai dizer que tu também não é?'. O 'também' visa a comparar a condição dos dois. A ofensiva de Marcus continua com novas perguntas, marcadas ao lado por sublinhado.

Participantes da conversa: Mari e Marcus. Parecem amigos, que podem ou não se conhecer pessoalmente, mas que certamente se comunicam on-line, como se observa pelo uso do código ":D". (Período final, U4).

Embora os acadêmicos tenham destacado as informações sobre as sentenças que marcam as atitudes defensivas ou de acusação dos interlocutores, quase não exploraram um dado relevante referente às marcas linguísticas da

inversão de papéis entre os interlocutores: a presença da conjunção adversativa “mas” na contra-argumentação. Esse dado foi mencionado por apenas um acadêmico do período inicial e por quatro do final, como acontece na resposta a seguir:

- R: a) conjunções adversativas mas.
 b) um rapaz e uma moça.
 c) amigos.
 d) a maneira informal e brincalhona deles. (Período final, U4).

Além disso, alguns alunos destacaram um traço de monitoramento, as pausas, marcadas pelas reticências, no texto, e o atribuíram ao processo de controle dos personagens sobre o dizer, a fim de dar seguimento à sua própria defesa.

Quanto à identificação dos interlocutores e da relação com as marcas linguísticas conforme o contexto da conversa, os acadêmicos caracterizaram os participantes como amigos, colegas, namorados ou irmãos. As marcas dessa relação entre ambos foram evidenciadas pelo fato de que ambos já conheciam informações pessoais sobre o outro e porque utilizam uma linguagem coloquial, pois se trata de uma situação informal.

Entretanto, podemos destacar, na Tabela 21, que um número bem maior de respostas do período final ressaltou precisamente o tratamento íntimo entre os interlocutores, como “tu” e “te odeio” e os traços da linguagem coloquial, o que ressalta uma percepção mais apurada das marcas linguísticas da conversa entre duas pessoas já têm algum grau de intimidade. Essa percepção é um passo importante para a realização da análise linguística de um gênero de conversação espontânea. Podemos representar a diferença do tratamento das marcas linguísticas pela comparação das seguintes respostas:

R: Quando o Marcus pergunta ‘E vai dizer que tu também não é nerd’? perguntando o que ela fazia nas férias e a argumentando que ela era nerd. Já a Mari responde tentando contra argumentar dizendo que não era.

A relação que eles tem é de amizade, sendo mostrado no jeito da fala dos dois, quando eles contam suas intimidades. (Período inicial, U2).

R: “‘E vai dizer que tu também não é?’ ‘Que tu fez nas férias?’ ‘E o que tu queria fazer’ são exemplos de expressões que colocam Marcus em atitude interrogativa.

‘Nem fiz o que eu queria fazer’ ‘Ah, mas eu não ia fazer para estudar’, mostra a defensiva de Mari.

Os participantes são provavelmente amigos, devido às expressões como:

- 'Ai , como tu é nerd' – deboche;
- O uso do 'tu';
- O uso do 'tá';
- A carinha (:D) no fim. (Período final, U2).

O fato é que ambos os períodos, salvo as diferenças na identificação de determinadas marcas linguísticas, souberam identificar os segmentos argumentativos e estabelecer relações entre as marcas linguísticas da sequência dialogal, o contexto e o gênero textual. Além disso, muitos demonstraram processos interpretativos que envolvem o nível afetivo, o argumentativo e o simbólico de leitura, pois relacionaram a percepção sobre as marcas linguísticas entre os participantes com os próprios conhecimentos sobre as relações pessoais, como na resposta a seguir:

R: Os participantes da conversa são Marcus e Mari, Mari começa dizendo que Marcus é nerd, mas ele utiliza interrogações para dizer que Mari também. Utiliza 'tu também não é?', 'Que?' e 'O que...?', 'E isso não é coisa...?', 'Parece que são namorados.

Esse diálogo me lembra um casal de namorados brigando e quando ela fica sem argumentos diz que o odeia e ele manda uma carinha do tipo 'ganhei' :D. (Período final, U3).

A identificação dos acadêmicos com o gênero se reflete na facilidade de compreensão da estrutura textual e na interpretação do texto. Por um lado, essa identificação acontece porque a estrutura sequencial dialogal é a base principal das relações pessoais e, por outro, porque os acadêmicos, de modo geral, utilizam o bate-papo virtual, o que é uma forma de comunicação comum na sociedade contemporânea.

Os resultados obtidos nas respostas à questão 10 evidenciam que a convivência com os gêneros e com os modelos sequenciais facilitam o processo de compreensão. No entanto, ressaltamos que os conhecimentos especializados acerca das marcas linguísticas dos diferentes protótipos sequenciais permitem uma compreensão mais ampliada e mais segura dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, seguindo nosso objetivo de realizar um diagnóstico a respeito do domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística de gêneros textuais diversos, mobilizamos um conjunto de conceitos da LT e pudemos evidenciar a influência dos estudos textuais na definição da concepção de análise linguística que adotamos. Contudo, ao realizar as análises das respostas dos acadêmicos ao questionário, percebemos claramente as dificuldades dos acadêmicos em articular muitos desses conceitos e outros das teorias linguísticas com as práticas de análise linguística.

Podemos retomar alguns passos do nosso percurso e evidenciar as conclusões a que chegamos a cada etapa. Partimos dos desenvolvimentos dos estudos sobre análise linguística e chegamos às motivações das articulações feitas entre esta prática e as noções provenientes da evolução dos estudos da Linguística Textual. Nesse percurso teórico, pudemos verificar que as pesquisas e as propostas de realização da análise linguística se direcionaram para a relação entre a gramática, o texto, o discurso e as práticas sociais com a linguagem em geral, o que remete aos gêneros textuais. No entanto, a partir da leitura de propostas de aplicação dessas análises, ainda notamos traços pouco explorados, pelo fato de que os níveis hierárquicos intermediários, entre as regularidades dos elementos linguísticos (nível morfossintático) e as textuais (nível sequencial e dos gêneros), nem sempre são devidamente considerados. Isto é, em uma análise que passa diretamente do nível da estrutura morfossintática para o do gênero textual, uma parte, em um nível hierárquico intermediário entre esses fatores de constituição textual, deixa de ser explorada. Essa parte corresponde às sequências textuais.

Na nossa proposta de análise, destacamos a organização hierárquica dos textos e as regularidades linguísticas constitutivas das sequências, a partir da noção de protótipo e das considerações sobre os sistemas cognitivos estruturadores da linguagem como definidos por Talmy (2001). Com isso, pudemos demonstrar que a reflexão sobre a organização hierárquica dos textos, que perpassa o nível morfossintático, o das sequências e chega ao dos gêneros textuais, permite uma percepção mais detalhada da constituição desses e, com base nas regularidades presentes em cada nível, oferecemos pontos de apoio para a realização da análise linguística dos textos, considerando as sequências que os constituem.

Esses pontos também serviram como critérios para nossas análises das respostas dos acadêmicos ao questionário. Nesse sentido, podemos responder nossa primeira questão de pesquisa, sobre a relação entre os critérios que definimos previamente como relevantes para a análise linguística dos textos e as respostas dos acadêmicos. Verificamos que a maioria desses critérios apareceu nas respostas dos acadêmicos, contudo, os nossos itens pré-definidos não foram os que tiveram os resultados mais numerosos, na maioria das questões. Pelas tabelas em que agrupamos os dados, percebemos que as respostas mais numerosas, de modo geral, corresponderam a itens interpretativos ou a outros itens relacionados aos que definimos previamente, mas que consideramos menos precisos em relação aos fatores morfossintáticos e textual-discursivos que constituem cada texto.

Pela caracterização que Adam (2001 e 2011) faz das sequências textuais como categorizações espontâneas dos sujeitos que utilizam a linguagem, pudemos relacioná-las com o conceito de análise linguística que adotamos. Esse conceito ressalta a autonomia do analista, para o levantamento de hipóteses intuitivas e para a relação dessas com os conhecimentos especializados que possui sobre a língua. Dessa forma, se consideramos que as categorias textuais são desenvolvidas pelos sujeitos na sua vivência com a linguagem e com a cultura, os usuários da linguagem têm condições de levantar hipóteses sobre o funcionamento da língua, o que é um estágio inicial de análise linguística. Essas hipóteses levam a percepções sobre a estrutura da linguagem, mesmo que não sejam empregados muitos conhecimentos especializados na análise dessa estrutura. Contudo, quando se trata de estudantes de Letras do período final de graduação, espera-se que esses conhecimentos intuitivos e essas hipóteses sejam relacionados a conhecimentos especializados sobre a língua e a linguagem, desenvolvidos durante a graduação. Isso envolve domínio da metalinguagem, precisão no reconhecimento das estruturas linguísticas e do seu papel na organização textual, o que é referente à nossa segunda questão de pesquisa: há diferenças significativas no domínio da metalinguagem e na identificação e caracterização de elementos composicionais dos textos, dentre eles, sequências textuais, conforme avança o período de graduação? Entre os acadêmicos pesquisados, apesar de que a exploração dos conhecimentos especializados tenha sido mais recorrente no período final, em ambos os períodos muitas respostas ficaram em um estágio inicial de análise linguística, o que merece

ser destacado, pois estamos tratando de formação de professores de Língua Portuguesa e de acadêmicos do período final da graduação em Letras.

A maioria das respostas, de ambos os períodos, não explorou, de modo sistemático, as categorias linguísticas referentes à organização morfossintática. É preciso evidenciar que o domínio da metalinguagem teve índices melhores entre os acadêmicos do período final e que estes alunos foram mais precisos na localização das marcas linguísticas, mas os resultados, em geral, sobre as estruturas morfossintáticas e sobre traços textual-discursivos prototípicos, ainda foram baixos, se considerada a totalidade de acadêmicos pesquisados.

Esse dado responde à terceira questão de pesquisa que definimos: como apareceram os traços dos procedimentos cognitivos de estruturação da linguagem, nas respostas dos acadêmicos? Quando buscamos associar as categorias de textos, reconhecidas e constituídas espontaneamente por atividades cognitivas dos sujeitos, às considerações sobre os sistemas cognitivos que atuam na estruturação conceitual da linguagem, a partir da Semântica Cognitiva de Talmy (2001), verificamos que determinados processos cognitivos de estruturação apareceram, de modo recorrente, nas respostas de ambos os períodos, mesmo naquelas que ficaram em um nível inicial de análise linguística, sem a aplicação de conhecimentos especializados. Cabe destacar, pontualmente, os processos cognitivos que identificamos na estruturação de cada sequência: nos protótipos sequenciais descritivos, destacamos a atuação de um processamento espacial da relação entre parte e todo; nas sequências narrativas, verificamos a atuação dos estratos de tempo e de espaço, assim como do causal e do psicológico; nas sequências explicativas, verificamos que atuam, destacadamente, o estrato causal e o temporal, além da relação de parte e todo; nas sequências argumentativas, evidenciamos a participação de um sistema de perspectiva, responsável por um ponto de vista, a partir do qual as teses defendidas são elaboradas em um enquadramento sinóptico, baseado em uma estrutura estática, que funciona como verdade e validade; nas sequências dialogais, os processos de monitoramento e a atuação cognitiva de, pelo menos, dois indivíduos, proporcionam características estruturais particulares à linguagem utilizada nessas sequências, sobretudo em situações de conversação espontânea, as quais funcionam como base para o modelo proposto por Adam (2011).

Além disso, de modo geral, pudemos verificar que as sequências se constituem pela inter-relação entre diversos sistemas cognitivos, alguns de maior destaque do que outros, em cada sequência, e que a estrutura psicológica permeia todas as produções de linguagem, o que corresponde à noção de ponto de vista, sempre presente quando se trata de textos, isto é, da linguagem na relação com as práticas sociais. Nesse caso, não nos referimos necessariamente a pontos de percepção visual, mas das percepções dos indivíduos como um todo e das associações destas experiências com as manifestações linguísticas, embora Talmy (2001) apenas mencione essa relação, sem explorá-la, por estar voltado para traços conceituais da estrutura da linguagem apreendidos, sobretudo, pelo sistema de percepção visual.

O fato é que, nas repostas dos acadêmicos, todos esses traços de estruturação da linguagem apareceram, mas poucas mostraram precisão de identificação dos elementos linguísticos responsáveis por essas estruturas. A esses resultados, podemos associar a percepção de que, entre todas as questões, foram poucas as respostas que demonstraram dificuldades de interpretação das ideias gerais que permeiam os textos. As dificuldades maiores aconteceram, justamente, na localização específica das marcas linguísticas que atuam nos efeitos de sentido e que participam da estruturação do texto. A análise dessas marcas contribui para uma compreensão mais ampliada da organização do texto e dos seus propósitos comunicativos, o que tende a propiciar uma leitura mais precisa e segura e a facilitar o domínio da produção dos textos.

A identificação das marcas linguísticas das sequências também envolve o domínio dos gêneros textuais, no que diz respeito a sua composicionalidade, aos seus propósitos e a sua adequação com as situações discursivas. Nesse sentido, remetemos à quarta questão de pesquisa: até que ponto os acadêmicos estabeleceram relações entre os elementos linguísticos, as sequências e os gêneros textuais pesquisados? Verificamos que os alunos, na grande maioria das respostas, não associaram necessariamente a constituição sequencial dos textos à funcionalidade dos gêneros. As questões voltadas para essa associação foram agrupadas, sobretudo, no Capítulo 5 desta tese. Por exemplo, no texto “Tempero a mais”, base da questão 8, muitos acadêmicos tiveram dificuldades em identificar os segmentos argumentativos, mas afirmaram que o texto é um “anúncio” ou uma “propaganda”. Essa afirmação demonstra um processo interpretativo da avaliação

positiva presente no texto, mas não um domínio das marcas linguísticas que justifica essa interpretação. Isso pode ser comparado com o fato de que a maioria daqueles que reconheceram o gênero do texto como resenha, o que consideramos como mais preciso, identificaram segmentos narrativos, descritivos e argumentativos.

Outro dado que reforça essa relação entre as sequências e o domínio dos propósitos comunicativos diz respeito ao reconhecimento das marcas linguísticas das sequências argumentativas. Em ambos os períodos, os menores índices encontrados nas respostas foram referentes à identificação dos elementos morfossintáticos constitutivos dos segmentos argumentativos, embora os acadêmicos tenham percebido o viés argumentativo dos textos. O fato é que o reconhecimento dos segmentos parece acompanhar as dificuldades dos acadêmicos na relação com os propósitos dos gêneros em que estão presentes. Isso porque os índices de interpretações confusas sobre o texto e os seus propósitos comunicativos foram maiores nas questões com os textos base “nota de utilidade pública” e “notícia com caráter opinativo”, justamente textos em que o domínio dos segmentos argumentativos seria bastante relevante para a identificação dos seus propósitos.

Ainda nessa relação entre os conhecimentos sobre os elementos linguísticos e os textual-discursivos na constituição dos gêneros, verificamos que os acadêmicos, muitas vezes, fizeram associações imprecisas. Por exemplo, ao relacionarem a presença do discurso direto à narração, provavelmente apoiaram-se nos conhecimentos sobre os modelos textuais constituídos pela própria vivência cultural, visto que são recorrentes segmentos de diálogos no interior de um conjunto de textos que apresentem dominância das sequências narrativas. No entanto, o uso de trechos com discurso direto está mais relacionado à prototipicidade do gênero em que essa sequência se desenvolve, como os explorados no texto, “fábula” e “conto”, que propriamente à narrativa. Esses dados remetem às melhorias no domínio da organização hierárquica dos textos a partir da associação entre os conhecimentos especializados, como os que tendem a ser evidenciados pela LT, e as categorias textuais constituídas espontaneamente.

Outro fato relacionado à vivência com os protótipos sequenciais e os gêneros pode ser considerado ao refletirmos sobre os resultados referentes aos textos constituídos pela dominância de sequências dialogais, “conversa telefônica” e “bate-papo virtual”. Em ambos os textos, os acadêmicos, dos dois períodos de graduação pesquisados, demonstraram certa familiaridade e elaboraram respostas

aparentemente mais seguras quanto aos elementos linguísticos e à interpretação dos propósitos comunicativos.

Nesse momento, após os resultados que apontamos a respeito do domínio dos acadêmicos sobre a análise linguística de gêneros textuais diversos e das contribuições que demonstramos que os estudos textuais podem oferecer para a melhoria dessa prática, cabe retomar os tópicos que já apresentamos no primeiro capítulo, referentes às “necessidades” para a área de estudos do texto, essas enumeradas pelo grupo de trabalho “Teoria e prática do texto”, durante o primeiro Seminário de Programas de Pós-Graduação da Área de Letras e Linguística, em 2013. Dentre as necessidades, destacamos aquelas diretamente relacionadas ao diagnóstico realizado nesta tese: necessidade de sistematização de conteúdos básicos referentes aos estudos do texto nos cursos de formação de professores, para permitir que esses possam ter maior domínio dos processos e das estratégias estruturadoras dos textos; necessidade de discussão da relação entre os estudos do texto e os estudos aplicados; e necessidade de discussão de um currículo que contemplasse disciplinas como “Teorias do texto e Práticas de análise de textos”.

Dentro de nossos limites, acreditamos que, com este trabalho, contribuimos para demonstrar a relevância das considerações dos estudos textuais para o desenvolvimento de práticas de análise linguística, sobretudo ao evidenciar traços da organização hierárquica dos textos, por meio da associação entre as noções da Semântica Cognitiva e da Linguística Textual.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1997.
- _____. *Les textes: types et prototypes*. 4. ed. Paris: Nathan, 2001.
- _____. *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: 2008.
- _____. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad.: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BANDEIRA, P. *De punhos cerrados*. Rio de Janeiro: JPA, 2008.
- BATORÉO, H. J. Enquadramento cognitivo para a estrutura narrativa: uma proposta de olhar para a narrativa a partir da perspectiva da Linguística Cognitiva de Leonard Talmy. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo025.pdf>>. Acesso em 27 mar. 2015.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U.; *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981.
- BENTES, A. C.; MARIANO, R. D.; FERREIRA-SILVA, B. Marcadores discursivos e sequências textuais no programa “Manos e minas”: uma análise inicial para a tipificação do programa em relação a aspectos textuais-discursivos. In: *Web-Revista Sociodialeto*. v. 3, n. 9, mar. 2013, p. 239-265.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard, 1974.
- BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. MEC. MEC/SEMTEC. (1998) Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- BRASIL. MEC. SEF. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- CAMPOS, R. C. S. O anúncio publicitário e sua construção como gênero: uma análise textual discursiva. In: Dell’Isola, R. L. P. (Org.) *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.
- CAVALCANTE, M. M. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

- _____. *Relatório do Grupo de Trabalho Teoria e prática do Texto*. I Seminário de Programas de Pós-Graduação da Área de Letras e Linguística. Abr. 2013.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio*, São Paulo, n. 5, p. 9-27, 1977.
- _____. Criatividade e gramática. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.
- _____. “Prefácio” in GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. (1991). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- _____. Linguagem – atividade constitutiva. In: FRANCHI, E.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- GAULMYN, M-M. de. Apprendre à expliquer. *TRANEL*. Neuchâtel, Université de Neuchâtel, n. 11, 1986.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GOMES-SANTOS, S. N. et al. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRIZE, J-B. *Logique et langage*. Paris: Ophrys, 1990.
- GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? In: *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 22, n. 2, 2006, p. 201-210.
- ILARI, R. *A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. *A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ISENBERG, H. Einige Grundbegriffe für eine linguistische Texttheorie. In DANES, F.; VIEHWEGER, D. (eds.). *Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie Verlag, 1976, pp. 47-146.
- JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2002.
- KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- KOCH, I. G. V. Linguagem e Cognição: a construção e reconstrução de objetos de discurso. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 31-41, 2002.
- _____. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- _____. Uma história, dois campos de estudo, um homenageado. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010.

- _____.;CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007.
- LARIVAILLE, Paul. L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*. Paris, Éd. Du Seuil, n. 19, 1974.
- MACHADO, D. Z. *Estudo léxico-estereotípico: o fundamento semântico das anáforas associativas*. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- MAINGUENEAU, D. *L'Analyse du discours*. Paris: Hachette, 1991.
- _____. Les analyses du discours em France. *Langages*. Paris, Larousse, n. 117, 1995.
- _____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDES, M. L. B. Opinião de raça: as estratégias argumentativas de artigo de opinião da revista Raça Brasil. In: Dell'Isola, R. L. P. (Org.) *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.
- MOESCHLER, J. *Argumentation et conversation*. Paris: Hatier-Crédif, 1985.
- MONTAGUE, R. *Formal philosophy: selected papers of Richard Montague*. New Haven, CT: Yale University Press, 1974.
- NÓBREGA, M. J. Perspectiva de trabalho com análise linguística na escola. In: AZEREDO, J. C. de (Org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74-86.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PÊCHEUX, M. *L'Inquiétude du discours*. Paris: Éditions des Cendres, 1990.
- PERELMAN, C. *L'empire rhétorique*. Paris: Vrin, 1977.
- PERFEITO, M. A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Orgs.). *Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa*. Maringá: Eduem, 2005. p. 27-75.
- PETÖFI, J. Zu einer Grammatischen Theorie sprachlicher Texte. In: *Lili*, ano 2, fasc. 5, 1973, pp. 31-58.
- POSSENTI, S. *O humor da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- _____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

- QUINTANA, M. *80 anos de poesia*. In: CARVALHAU, T. S. (Org.). São Paulo: Globo, 2008.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SAUSSURE, F. *Écrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 2002.
- SANTOS, C. A. R. Narração esportiva de futebol e composicionalidade: uma proposta de estudo textual-discursiva de sequências textuais. In: *Estudos da Língua(gem)*. v. 10, n. 2, dez. 2012, p. 31-48.
- SEED/PR. Diretrizes Curriculares. Curitiba: 2008
- TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 1. The MIT Press, Cambridge, Massachussets, 2001.
- _____. *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 2. The MIT Press, Cambridge, Massachussets, 2001.
- THÉRIEN, G. Pour une sémiotique de la lecture. *Protée*, v. 2-3, 1990.
- TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. Tese (Doutorado) – IEL/Unicamp. Campinas, 1991. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.
- _____. Gêneros de texto definidos por atos de fala. In: ZANDWAIS, A. (Org.). *Relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002. p. 129-153. (Col. Ensaios, n. 17.) Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.
- _____. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004. P. 114-138. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>.
- TODOROV, T. Qu'est-ce le structuralisme. *Poétique*. Paris: Éd. Du Seuil, n. 2, 1968.
- _____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- TOULMIN, S. E. *Les usages de l'argumentation*. Paris: PUF, 1993 (1958).
- VAN DIJK, T. A. *Some aspects of textgrammars*. The Hagu: Mouton, 1972.
- _____. *Tekstwetenschap*. Utrecht: Spectrum, 1978.
- _____. *Macrostructures; an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum ass, 1980.
- _____. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. Berlin: Mouton, 1981.
- _____. "Texte". In: *Dictionnaire des littératures de langue française*, de Beaumarchais et al. Paris: Bordas, 1984.
- _____. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Cognição, discurso e interação*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- WACHOWICZ, T. C. Primitivos semânticos e aquisição de estrutura argumental no PB. In: MOURA, H.; MOTA, M.B; SANTANA, A. P. (Orgs.) *Léxico, cognição e gramática*. Coleção Linguística, v. 1. Florianópolis: Insular, 2012.
- _____. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: IBPEX, 2010.
- WEINRICH, H. *Tempus: besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: Koklhammer, 1964.
- _____. *Le Temps*. Paris: Éd. du Seuil, 1973 (1964).
- _____. *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett, 1976.

WERLICH, E. *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle et Meyer, 1975.

WUNDERLICH, D. *Studien zur Sprachakttheorie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO COMPLETO APLICADO PARA COLETA DE DADOS

Levantamento de dados para pesquisa sobre gêneros textuais e análise linguística

Pesquisadora responsável: Jussara Maria Jurach – Doutoranda em Estudos Linguísticos - UFPR

TEXTO 1

Um casal conversando...

Querido, o que você mais prefere? Uma mulher bonita ou uma mulher inteligente?
 - Nem uma, nem outra... meu amor... Você sabe que eu gosto só de você!

Fonte: UM casal conversando. Disponível em: <http://piadascurtaseengracadas.org/>. Acesso em: 27/05/12

- 1) Descreva os recursos linguísticos que promovem o efeito de humor da piada.

TEXTO 2

Horror

Com os seus OO de espanto, seus RR guturais, seu hirto H, HORROR é uma palavra de cabelos em pé, assustada da própria significação. (QUINTANA, M. 80 anos de poesia. 2.ed. São Paulo: Globo, 2008).

- 2) Que elementos linguísticos permitem afirmar que este é um poema com descrição?

TEXTO 3

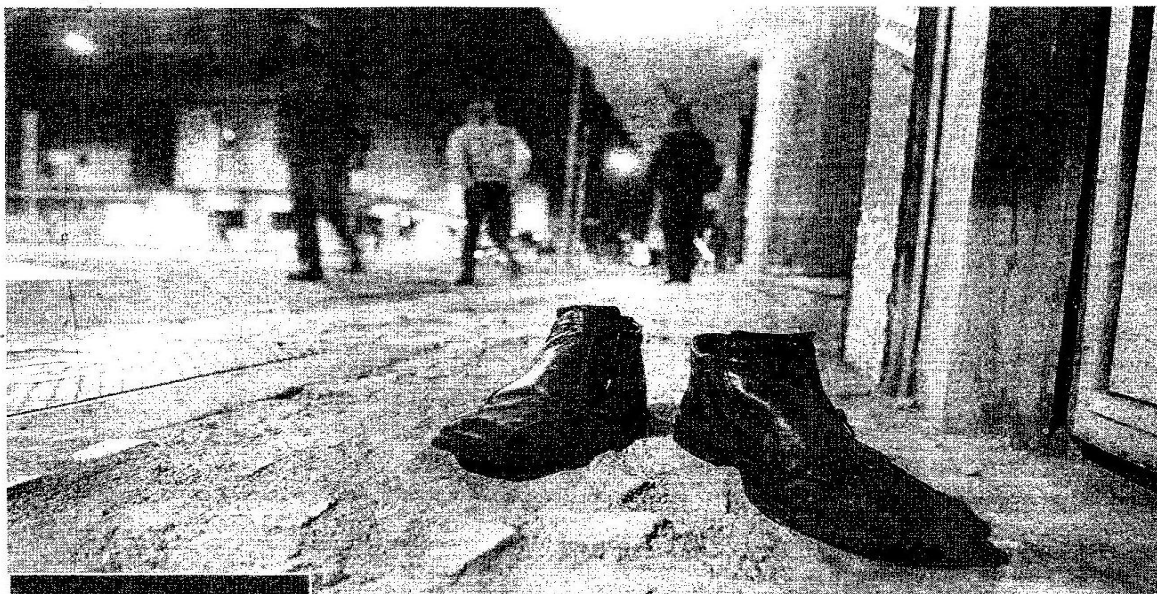
GAZETA DO POVO

SEXTA-FEIRA, 20 DE JULHO DE 2012

serviço e diversão 5

» FOTO DO DIA

Fez uma imagem interessante? Se quiser colaborar com o jornal, envie sua foto para fotografico@gazetadopovo.com.br.

**Pés descalços**DANIEL CASTELLANO,
Gazeta do Povo

Em uma das noites frias desta semana, esse par de sapatos foi abandonado na Rua Lourenço Pinto, no Centro de Curitiba. Como havia os dois pés e estavam em bom estado, logo foram levados embora por outro passageiro. Apesar de beneficiar outra pessoa, o gesto não é o mais adequado. Várias

campanhas de arrecadação de agasalhos e sapatos usados estão ocorrendo em Curitiba, e não são poucos os pontos de coleta dessas doações. Se você deseja “passar para frente” algo em bom estado, entregue para alguém que precise ou faça contato com a Fas pelo telefone 156.

Fonte: CASTELLANO, D. Pés descalços. *Gazeta do Povo*. 20. jul. 2012.

Glossário: Fas: Fundação de Ação Social de Curitiba.

- 3) A sentença “Apesar de beneficiar outra pessoa, o gesto não é o mais adequado” marca a existência de dois trechos distintos no texto. Que funções textuais diferentes você percebe entre eles?

TEXTO 4

A Formiga e a Cigarra

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era "trabalho" e seu sobrenome, "sempre".

Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir. Então, passados alguns dias, começou a esfriar.

Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de visom. E a cigarra falou para a formiguinha:

– Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?

– Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar esta Ferrari?

– Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?

– Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!

MORAL DA HISTÓRIA: "Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine".

Fábula de La Fontaine reelaborada.

Fonte: A cigarra e formiga. Disponível em: <<http://solarcolectaneas.blogspot.com.br/p/no-rasto-de-la-fontaine.html>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

- 4) Que elementos do texto (estruturais e contextuais) justificam a afirmação de que este é um texto narrativo e também opinativo.

TEXTO 5**A princesa e a rã**

Era uma vez... numa terra muito distante...uma princesa linda, independente e cheia de autoestima. Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico... Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã *sauté*, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

- Eu, hein?... nem morta!

Fonte: VERÍSSIMO, L. F. A princesa e a rã. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTM3OTAy/>> Acesso em: 22 jun. 2012.

- 5) Relacione os elementos que sustentam a organização narrativa do texto a suas partes correspondentes.

TEXTO 6

por Edição: Felipe van Deursen Reportagem: Fronteira - Agência de Jornalismo

O DE CIMA SOBE

Por que toda grande nascente é no alto de montanha?

- Alexandre e José Leonardo

Piraí, RJ

Rios grandes costumam nascer próximos a montanhas porque chove mais nesses lugares. Além disso, algumas montanhas têm gelo, cujo derretimento alimenta a nascente. A do rio Amazonas, por exemplo, é formada por gelo dos Andes. Quando chove, a água se infiltra no solo, preenche espaços vazios e escorre montanha abaixo, gerando a nascente. E o rio vai descendo até o chão.

Fonte: SUPERINTERESSANTE, Seção Oráculo. São Paulo, n. 205, jun. 2012.

- 6) Que recursos linguísticos presentes no quadro acima demonstram a estrutura base de um gênero textual com funcionalidade explicativa?

ELE	ELA
	alô...
sou eu... tenho uma coisa pra te falar...	
	o que foi?
chega de amor virtual, tô indo te encontrar...	
	cara não vem...
Por quê?	
	vou ser sincera pra você... eu sou casada!
Tu mentiu esse tempo todo?	
	desculpa... não sabia que você viria me ver..
tô apaixonado por você, eu quero você...	
	NÃO dá... por favor você tem que me esquecer
não consigo...	
	por que só agora você decidiu vir me conhecer?
porque ganhei na mega-sena e agora tenho...	
condições de ir te conhecer... .. alô?	
alô?	
cadê você?	
	então, o meu casamento anda mal.. sabe?
	quando tu vem?
tum! tum! tum!	

TEXTO 9

Uma conversa via telefone mostra que tudo pode mudar, dependendo da ocasião

9) Cite elementos linguísticos e situacionais que caracterizam o gênero “conversa telefônica”. A seguir, explore a relação entre os argumentos dos personagens, no decorrer do texto.

Fonte:

<http://www.e17.com.br/conteudo/papoidiota/uma-conversa-de-telefone-mostra-que-tudo-pode-mudar-dependendo-da-ocasio.html> - Acesso em 20 ago. 2014.

Conversa (fragmento)

mari: Ai, como tu é nerd.

marcus: Ué... Por quê?

mari: Olha os filmes que tu assiste, as músicas que tu escuta... Tu tá até jogando Pokémon no Gameboy do teu irmão.

marcus: Mas nas férias eu não fiz nada que um nerd faria. Eu só dormi, fui pra academia, vi TV e namorei.

mari: Só isso?

marcus: Tá... joguei RPG também... mas foi só uma vez.

mari: Viu? Eu falei que tu era nerd.

marcus: ... E vai dizer que tu também não é?

mari: Eu não.

marcus: Não?

mari: Não.

marcus: Que tu fez nas férias?

mari: Trabalhei e namorei. Nem fiz o que eu queria fazer.

marcus: E o que tu queria fazer?

mari: Uma lista encadeada em C.

marcus: Uma lista encadeada em C? E isso não é coisa de nerd? Ficar estudando nas férias?

mari: Ah, mas eu não ia fazer pra estudar. Era só por diversão mesmo.

marcus: Ah, tu não ia estudar... Tu ia se divertir programando em C... E isso não é coisa de nerd?

mari: ...

marcus: :D

mari: Te odeio.

Fonte: <http://grandeabobora.com/dialogo-real.html>.
Acesso em 22 jun. 2012.

TEXTO 10

10) Em determinado momento do diálogo, Marcus passa de uma atitude defensiva para uma atitude interrogativa, sendo que Mari passa a uma atitude defensiva. Que marcas linguísticas, presentes nas falas de ambos, caracterizam essa inversão de papéis? Quem são os participantes da conversa? Qual é a relação entre eles? Que marcas evidenciam essa relação?

Muito obrigada por colaborar com a pesquisa!

ANEXO 2: DADOS REFERENTES À QUESTÃO 1

	U1 22	U1 11	U2 27	U2 16	U3 20	U3 22	U4 16	U4 20	U4 08	U5 11	U5 11	96	88													
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Fim	Início	Fim	Início	Fim													
Questão 1																										
Critérios morfossintáticos																										
1	A semântica do verbo "preferir"												1													
2	O papel da conjunção "ou" ou do termo "ou"												5	1	9											
3	O papel das conjunções correlativas ou advérbios de negação "nem...nem"												1	1	5	1	2	2	4	1	9	8				
4	O papel do advérbio de exclusão "só"															1	5	1				7				
5	A presença do advérbio de intensidade "mais"																									
6	A exclusão das possibilidades, opção de escolha: "bonita ou inteligente"												4	4	2	4	5	5	4	6	1	1	1	16	22	
7	Ele interpretou o artigo indefinido "uma" como numeral												1				1	2		2	1			2	5	
Critérios textual-discursivos																										
8	O gênero textual "piada" explora estereótipos															2	1	1					1	3		
9	A situacionalidade (conversa entre um casal), discurso direto														1	1	1	1	1	1	1	1	4	3		
10	O efeito de humor é causado pela ironia, sátira ou sarcasmo												4	2	7	9	2	8	1	1	1	1	2	15	23	
11	Outras figuras de linguagem (sinestesia, comparação, metáforas, redundância)												1	1	3		1	1					1	5	3	
12	As reticências que indicam o pensamento dele																1	1		1			1	1	3	
Critérios Interpretativos																										
13	Ele gosta somente dela												4	1	1					2			2	5	5	
14	Ele deu a entender que a mulher não é bonita nem inteligente												11	3	10	4	8	7	7	6	2	5	4	41	26	
15	O marido não compreendeu a pergunta													1												1
16	Não há humor, é um texto romântico												1		1										2	
17	O significante e o significado																					1		1		
18	As marcas da oralidade. A falta de explicação e clareza.																	1							1	
19	A resposta dele é imprevisível												3	1			4	2					3	7	6	
20	O conhecimento de mundo/interpretação permite ver o efeito de humor														1	1						2		3	1	
21	A marido não quis deixar a mulher insatisfeita												1	1	3	1		5		1				4	8	
22	O aluno apenas copiou uma parte do texto														3	1								3	1	
23	Não respondeu														1	2			3	1				4	3	

ANEXO 3: DADOS REFERENTES À QUESTÃO 2.

	Questão 2	U1 22	U1 11	U2 27	U2 16	U3 20	U3 22	U4 16	U4 20	U4 08	U5 11	U5 11	96	88
		Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Fim	Início	Fim	Início	Fim
	Critérios morfosintáticos													
1	O uso de adjetivos	1			8	1	2	2	4	1		1	4	16
2	A Atribuição de predicados a um sujeito (qualidades ao sujeito, palavra)		1		2	1	1	3	3	1			4	8
3	O uso de verbo de estado			1	3		1	1	2			2	2	6
4	O uso do pronome possessivo anteriormente ao adjetivo	2		3		1	4		1	1		2	6	8
5	A descrição das letras que compõem a palavra (parte-todo)	7	9	12	7	11	14	9	14	5	6	4	45	53
6	A presença de palavras desconhecidas, típicas dos poemas/efeito estético	1	1	4	2								5	3
7	O som de cada letra, fonética, fonologia	2	1	1	2	3	1	3	4	3	2	2	11	13
8	O uso de figuras de linguagem			2	2	1	2	1	3				4	7
9	O poema explica, por si só, a descrição da palavra "horror"/metalinguagem			1	2		1		1				1	4
10	A forma de utilização das vírgulas			1			2	1	1				2	3
	Critérios textual-discursivos													
11	A apresentação de um ponto de vista sobre o tema "horror"	2	1	1	2								3	3
12	A relação com as reações de costume das pessoas ao sentirem "horror"	3	1	1	7	8	3	1	3	2	6	1	19	17
13	A relação entre o poema e as sequências: narrativa, explicativa, descritiva	2	1	2				1					8	2
	Critérios interpretativos													
14	Não se faz análise sintática de poemas					1							1	
15	Porque é um texto de Mário Quintana									1				1
16	Não responderam	1		1			1	1	1		1	1	4	3
17	Cópia de trechos	2		3	1							2	5	3

ANEXO 4: DADOS REFERENTES À QUESTÃO 3.

Questão 3		U1 22	U1 11	U2 27	U2 16	U3 20	U3 22	U4 16	U4 20	U4 08	U5 11	U5 11	96	88
		Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Critérios morfossintáticos														
1	A presença do pretérito perfeito do indicativo na narrativa													
2	A presença do pretérito imperfeito do indicativo na narrativa													
3	A construção da cena com advérbios de tempo e lugar			1			1		1		1		2	2
4	O uso da locução prepositiva "apesar de"	2	1		2	2	3		2	2		2	4	12
5	A sentença concessiva marca a divisão		1		1	3	2		1	1			3	6
6	A atribuição de predicado a um sujeito – avaliação						1		1					2
7	O uso do verbo no presente do indicativo – posicionamento											1		1
8	O uso de períodos injuntivos, depois da sentença destaque			1			1	1					2	1
9	O uso de verbos no imperativo							1					1	
Critérios textual-discursivos														
10	A publicação na seção Serviço, ou na Gazeta						1							1
11	A relação entre a foto e o texto								1					
12	A função de contradição/inversão/adversativa/antítese (a intenção foi boa, mas a ação inadequada)	7	1	4	4	2			2		2	1	15	8
13	O primeiro é descritivo/informativo/narrativo e o segundo é um anúncio	1	2	4	2		2	4	2	2	1	3	10	13
14	O primeiro é narrativo e o segundo é opinativo/injuntivo			3	3	2	4	4	4	2	1	1	11	14
15	O primeiro descreve um fato e o segundo é opinativo							2						
16	As relações entre a anáfora e catáfora						1							1
Critérios Interpretativos														
17	O texto trata de um acontecimento e adverte que não é a melhor atitude	16	8	16	2	10	9	1	8	2	2	3	46	32
18	O autor está se contradizendo, pois doar sempre é adequado	1		1		1				1			3	1
19	O gesto do passageiro levar o sapato não é correto, pois há quem necessite	5			1	1	1		2		2		8	4
20	Não responderam			2	4	3	2	4	1	1	3	1	12	9

ANEXO 5: DADOS REFERENTES À QUESTÃO 4.

	U1 22	U1 11	U2 27	U2 16	U3 20	U3 22	U4 16	U4 20	U4 08	U5 11	U5 11	96	88	
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Fim	Início	Fim	Início	Fim	
Questão 4														
Critérios morfosintáticos														
1	A presença dos verbos no pretérito												1	5
2	A alternância do pretérito perfeito e imperfeito na narrativa													
3	O uso de verbos no imperativo na moral													3
4	O uso do verbo no presente do indicativo – posicionamento													1
5	A predominância de verbos dinâmicos (de ação)													3
6	Os encadeamentos causais (sucessão cronológica)													19
7	Os marcadores temporais e espaciais, elementos referenciais (coesivos)													28
8	O uso da terceira pessoa, pelo narrador													7
9	A presença da sentença com o operador argumentativo "pois..."													1
10	A presença de travessões													6
Critérios textual-discursivos														
11	A intertextualidade													5
12	A reelaboração conforme o contexto explorado													21
13	Os personagens animais que representam atitudes humanas													4
14	Reconhecimento das partes do enredo (macroproposições)													4
15	Há a presença de um narrador													18
16	É feita uma reelaboração no cenário urbano													2
17	O uso do "Era uma vez"													33
18	As descrições dos personagens/presença de personagens													27
19	O uso de falas/diálogo/discurso direto													21
20	A presença de parágrafos													3
21	Possui uma sequência com início, meio e fim													10
22	O texto é escrito em prosa													2
Critérios interpretativos														
23	Narra a história e tem a opinião na moral (tem diálogos e a moral)													36
24	A opinião é marcada por uma moral diferente na reelaboração													28
25	É narrativo porque conta a história do dia a dia da cigarra e da formiga													3
26	As falas dos personagens mostram a opinião de cada um													5
27	Não responderam													3

ANEXO 6: DADOS REFERENTES À QUESTÃO 5.

Questão 5		U1 22	U1 11	U2 27	U2 16	U3 20	U3 22	U4 16	U4 20	U4 08	U5 11	U5 11	96	88
Critérios morfosintáticos		Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Fim	Início	Fim	Início	Fim
1	A alternância entre o pretérito imperfeito e perfeito do indicativo				1		1					2		4
2	O uso de verbos no tempo passado													
3	A presença do futuro do pretérito e do presente na proposta da rã				1	1							1	1
4	Os marcadores temporais e de lugar e a referenciação (coesão)	1	1	4		1	7		4	2	1		7	14
5	A descrição inicial (uso de adjetivos)	5	3	1	5	1	2		6	2	1		8	18
6	A locução adverbial temporal "naquela noite" marca o desfecho	3	1	6		2	3	1	2	3	1	1	13	10
7	A sucessão causal e cronológica	1	2	1	1	2	1	1	4	1	2		7	9
8	Os verbos dinâmicos/ação/fatos		1	2			5	1	1		1		4	7
9	O uso de travessão	5			2	1		1	1			1	7	4
10	O uso do discurso direto/1ª pessoa		2		1	1			1				1	4
11	O narrador em 3ª pessoa	2	1										2	1
Critérios textual-discursivos														
12	Há prefácio, sit. inicial, nó, re-ação, desfecho, sit. final e moral		1		3	2	3	1	1				3	8
13	Possui início, meio e fim/introdução, desenvolvimento e conclusão	6	4	6	3	2	3	2	5	3	2	1	18	19
14	A intertextualidade	1		1						2			2	2
15	Retrata a mulher moderna, independente - início e final	2		2	2	4	2	3	6	2	2	2	13	14
16	É um conto moderno (narrativas curtas)	1							1	1		1	1	2
17	É um autor contemporâneo (Luís Fernando Veríssimo)					1							1	
18	A presença do diálogo	8	3	7	3	3	4		1	1		4	18	16
19	O uso do "Era uma vez"	7	4	8	2	4	11	1	7	3	5	6	25	33
20	O uso do "seríamos felizes para sempre"	1				2			1	1	1	2	4	4
21	A presença de um narrador	2	2	2	2	1	2	1					6	6
Critérios interpretativos														
22	Há retomada dos elementos dos contos de fadas/fantasia	4	1	3	1	5	2	2	4	3	5	3	19	14
23	Conta uma história sobre os personagens, com tempo e espaço	2	3	3	1	1	1						6	5
24	O humor, pela atitude da princesa de recusar o casamento e comer a rã	2	1	2	1	4	2	3	2		3		14	6
25	Separou as partes do texto ou copiou, sem analisá-las	3	1	6		2	3	1			1		13	4
26	Não responderam	2		6	5	5	1	7	5	2	2	2	22	15

ANEXO 8: DADOS REFERENTES À QUESTÃO 7.

Questão 7		U1 22	U1 11	U2 27	U2 16	U3 20	U3 22	U4 16	U4 20	U4 08	U5 11	U5 11	96	88
		Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Critérios morfossintáticos														
1	Os posicionamentos com verbos no presente do indicativo													
2	O uso de adjetivos/predicação/expressões avaliativas (só)						3	1	3				1	6
3	As sentenças afirmativas													
4	Os verbos de estado (ser, ter)													
5	O uso da sentença condicional							1					1	
6	O uso do futuro do pretérito depois da subordinada condicional						1							1
7	O uso do pronome interrogativo "por que"													
8	O uso da conjunção explicativa porque na contra-argumentação	1											1	
Critérios textual-discursivos														
9	A publicação na Revista Veja - Seção Contexto					1		1		1			2	1
11	Os argumentos são as contraposições aos dados, no quadro	8	4	9	9	7	9	6	9	4	1	2	24	34
13	O destaque à relação interdiscursiva com o "Fome Zero"	5	3	7	7	6	5	3	5	1	3	1	24	22
14	O aluno copiou trechos e explicou (marcas de argumentação)	1	1	3	2	3	5	2	5	2	1	5	10	20
15	As imagens dão caráter satírico ao texto				1	1							1	1
Critérios Interpretativos														
16	A ironia, o sarcasmo e o deboche	5	1	4	3	5	3	2	3	2	2	1	17	13
18	O aluno escreveu um texto expondo a própria interpretação	1		1				1		1			3	1
19	O aluno demonstrou interpretações confusas	2	1	3	1	4	4	1	2		5	4	15	12
20	O acadêmico escreveu um texto opinativo	3		1	1	1				1		1	5	3
21	A aluno afirmou que a opinião do autor está no título	1		2	2	1	1		1	1		1	4	6
22	Não responderam	2	2	3	5	3	6	3	4	1	4	2	15	20

ANEXO 9: DADOS REFERENTES À QUESTÃO 8.

Questão 8		U1 22	U1 11	U2 27	U2 16	U3 20	U3 22	U4 16	U4 20	U4 08	U5 11	U5 11	96	88
		Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Critérios morfossintáticos														
Identificou os segmentos narrativos														
1	Os verbos no pretérito (perfeito e imperfeito)						3							3
2	Os verbos dinâmicos													
3	A locução adverbial temporal						1							1
4	A adjetivação para caracterizar os personagens						1		3	1				5
5	A narração em 3ª pessoa do singular ou presença de narrador	5	2	2	2	1	5						8	9
Identificou os segmentos descritivos														
6	Os verbos no presente do indicativo													
7	O uso de adjetivos						1		1	1		1		4
8	A apresentação de elementos parte/todo								6	1		2		9
9	Os verbos de estado "ser"													
Identificou os segmentos argumentativos														
10	A avaliação positiva no título "Tempero a mais"								1					1
11	A carga semântica do adjetivo "repleto"				1				1			1		3
12	A carga semântica do verbo utilizado "ganha"	1		2	1								3	1
Critérios textual-discursivos														
13	É uma reelaboração do conto "A Sopa de Pedra"		3											3
14	A presença, no final, da referência do livro A sopa supimpa		1							1				2
15	A publicação na Revista Educação						1		1					2
16	É um texto do gênero sinopse			1	2		3	2	1	2			3	7
17	É um texto do gênero Resenha	1	1		4	1	2	2	2	2			6	9
18	O aluno separou as partes e caracterizou corretamente	2	1		3		5	2	4	2			4	15
19	O aluno separou as partes e caracterizou corretamente, exceto a argumentativa	7	2	10	2	1	7	9	8	4	3	2	30	25
20	O aluno parafraseou/explicou o que seria narrativo, descritivo ou argumentativo	4	2	3	3	2	3		1				9	9
21	O aluno copiou partes e separou parcialmente, equivocadamente ou	5	2	7	2	5	3		1			4	17	8

	não separou													
	Critérios interpretativos													
22	É argumentativo porque induz o leitor a comprar		1		2	3	3		1	1		2	3	10
23	É um texto do gênero propaganda	3	2		1	4	7	1	4	1		4	8	19
24	O aluno caracterizou como outro gênero (crônica, informativo, conto, apresentação, narrativa)	9	2	9	3	12	4	2	3		3	6	35	18
25	O aluno tratou tipo como gênero			3				1			1		5	
26	Não responderam		3	4	5	5		5	6	1	5	2	19	17

ANEXO 10: DADOS REFERENTES À QUESTÃO 9.

Questão 9		U1 22	U1 11	U2 27	U2 16	U3 20	U3 22	U4 16	U4 20	U4 08	U5 11	U5 11	96	88
		Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Critérios morfossintáticos														
1	A saudação inicial "alô"	14	3	22	13	9	19	10	14	4	4	8	59	61
2	A identificação	2	1	4	3		5	1	1	1	1	1	8	12
3	As sentenças interrogativas e respostas	2	3	2	2		4	1	4		1	1	6	14
4	As sentenças explicativas com uso do "porque"			1	1					1			1	2
5	O marcador conclusivo "então", na tomada de posição				1		1							2
6	O uso da primeira pessoa do singular - discurso direto									1				1
7	O uso de sentenças para marcar troca de turno "sabe?" "cadê você?"/troca de turno	5	2	3	4	7	7	3	8	3	1	1	19	25
8	O uso de sentenças negativas por ela "NÃO" e, posteriormente, afirmativa			1	3	1		1	2	1			3	6
9	A adjetivação do casamento "anda mal"	3	2	1		2	4	1	4	2	1	1	8	13
10	A presença de dois interlocutores: "ele" e "ela"	1		2	1	3	1		1	1		1	6	5
11	Os pronomes de tratamento (tu, você, cara)		1											1
12	As marcas de poligestão, implícitos, frases curtas, pausas, monitoração		4	4	6	4	7	7	4	2	1	1	16	24
13	A presença da onomatopeia "tum tum"	3	2	11	4	7	6	3	2	1	3	3	27	18
Critérios textual-discursivos														
14	A linguagem coloquial/informal	1	5	1	2	5	7	3	3				10	17
15	A situacionalidade (conversa entre casal)		1											1
16	A situação contemporânea de "amor virtual"	2		1	1	4	1	1			1	1	9	3
Critérios Interpretativos														
17	A mudança de postura devido ao argumento financeiro dele	15	5	15	5	7	12	6	11	5	3	6	46	44
18	A declaração amorosa "tô apaixonado", que não surtiu efeito	1	1	6		2	5	2	2	2	1	3	12	13
19	Não responderam	1	2	1	2	5		1	4	2	4	2	12	12

ANEXO 11: DADOS REFERENTES À QUESTÃO 10.

Questão 10		U1 22	U1 11	U2 27	U2 16	U3 20	U3 22	U4 16	U4 20	U4 08	U5 11	U5 11	96	88
		Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Critérios morfossintáticos														
1	O uso de sentenças interrogativas, por Marcus	8	4	8	5	8	9	7	8	1	1	3	32	30
2	A inversão no uso de sentenças afirmativas (relatos das atividades)	3	4	3	1	2	7	1	7	1		1	9	21
3	O uso de sentenças negativas primeiramente por Marcus e depois por Mari	4	2	7	1	1	6	3	1	1			15	11
4	A inversão do uso do operador argumentativo "mas"						1	1	1	2			1	4
5	Mari faz sentenças afirmativas e interrogativas atribuindo o adjetivo "nerd"	7	2	2	2	3	2	1	1	1	2	3	15	11
6	A sentença chave "E vai dizer que tu também não é?"	7	3	9	5	4	11	4	8	1	3	2	27	30
Critérios textual-discursivos														
7	Os interlocutores já se conheciam (rotina, família, assuntos pessoais)	5	5	2	1	3	9	1	6			1	11	22
8	É uma conversa virtual		1	1		1	1			2	1		3	4
9	Os interlocutores têm assuntos afins: "lista encadeada em C", "férias"	1	1	3		3	4		1		4	2	11	8
10	O uso da linguagem coloquial, informal	3	2	1	3	3	2	1	1	2			8	10
11	O uso de formas de tratamento íntimo, como "tu" e "te odeio"	4	1	3	5	3	10	1	8	4	1	2	12	30
12	Os interlocutores são amigos e/ou colegas	15	8	18	7	13	18	7	10	6	3	5	56	54
13	Os interlocutores são namorados ou irmãos	1		4	3	1	1	2	2		2	1	10	7
Critérios interpretativos														
14	A inversão ocorre quando Marcus quer saber o que Mari fez nas férias	5	1	4	1	3	3		1	4	1	2	13	12
15	São dois "nerd" conversando	4		1	1		2	1			3		9	3
16	Não responderam		2	2	6	3	1	4	7	1	3	3	12	20