



Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Língua Portuguesa Instrumental

Volume 1

Helena Feres Hawad

Maria Teresa Tedesco

Vilardo Abreu



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

Apoio:



Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua da Ajuda, 5 – Centro – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20040-000

Tel.: (21) 2333-1112 Fax: (21) 2333-1116

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Masako Oya Masuda

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Leonardo Vilela

UERJ - Dirceu Castilho

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Helena Feres Hawad

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Flávia Busnardo

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Lúcia Beatriz da Silva Alves

Mariana Pereira de Souza

AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Thaís de Siervi

Departamento de Produção

EDITOR

Fábio Rapello Alencar

COORDENAÇÃO DE REVISÃO

Cristina Freixinho

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Beatriz Fontes

Carolina Godoi

Elaine Bayma

Patrícia Sotello

Renata Lauria

Thelenayce Ribeiro

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Ronaldo d'Aguiar Silva

DIRETOR DE ARTE

Alexandre d'Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ronaldo d'Aguiar Silva

Sanny Reis

ILUSTRAÇÃO

Clara Gomes

CAPA

Clara Gomes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Verônica Paranhos

Copyright © 2012, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

A162I

Hawad, Helena Feres.

Língua portuguesa instrumental v. 1 / Helena Feres Hawad, Maria Tereza Tedesco Vilardo Abreu – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013. 274 p. ; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-895-8

1. Língua portuguesa instrumental. I. Abreu, Maria Teresa Tedesco Vilardo.
II. Título.

CDD: 469.5

Referências bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.
Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador

Luiz Fernando de Souza Pezão

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia

Gustavo Tutuca

Universidades Consorciadas

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA

Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

IFF - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE

Reitor: Luiz Augusto Caldas Pereira

UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO

Reitor: Silvério de Paiva Freitas

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Ricardo Vieiralves de Castro

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor: Sidney Luiz de Matos Mello

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Roberto Leher

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Reitora: Ana Maria Dantas Soares

UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

SUMÁRIO

Aula 1 – Aqui e agora: o texto na situação e a situação no texto _____	7
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 2 – Com que roupa eu vou? – a adequação de registro _____	23
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 3 – Mirando rumos, traçando rotas _____	41
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 4 – A reformulação do texto: um trabalho de artesanato _____	59
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 5 – Entre oito e oitenta: estratégias de modalização _____	81
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 6 – Formas de fazer, formas de dizer: estratégias de polidez _____	97
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 7 – Buscando sentidos além das fronteiras do texto _____	115
<i>Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu / Helena Feres Hawad</i>	
Aula 8 – Para bom entendedor, um só fator de coerência não basta _____	127
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 9 – O encadeamento de ideias: a função dos conectivos na construção do texto _____	147
<i>Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu / Helena Feres Hawad</i>	
Aula 10 – O encadeamento de ideias: a função dos nomes na construção do texto _____	169
<i>Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu / Helena Feres Hawad</i>	
Aula 11 – A composição dos textos: descrever, narrar, expor, argumentar _____	185
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 12 – Gêneros textuais: formas de ação linguística _____	207
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 13 – Quem conta um conto conta com pontos... E vírgulas! _____	227
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Aula 14 – Como é que se escreve? _____	245
<i>Helena Feres Hawad</i>	
Referências _____	267

Aqui e agora: o texto na situação e a situação no texto

Helena Feres Hawad

AULA

1

Meta da aula

Apresentar a leitura e a produção de textos como atividades socialmente contextualizadas.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. identificar fatores situacionais que contribuem para o sentido de um texto;
2. inferir o contexto situacional de uso de um texto;
3. avaliar a adequação de textos em função de fatores situacionais.

INTRODUÇÃO

Anos atrás, uma campanha publicitária de refrigerante fez tanto sucesso, que muita gente ainda se lembra do “tio da Sukita”. A campanha apresentava uma série de comerciais de televisão em que um homem maduro tentava, em diferentes situações, paquerar uma moça bem jovem, e sempre acabava fracassando.

No primeiro filme da série, a cena se passa em um elevador. A porta está fechando quando uma voz feminina grita de fora “sobe?!”, e o homem, que está lá dentro, segura a porta. Entra, então, a jovem, bebendo uma garrafa de refrigerante com canudinho. O homem inicia uma tentativa de diálogo: “Tá quente, né? Tá gostosa a Sukita?”. A garota responde meio distraída, como quem “não está a fim de papo”. Ele insiste: “Você é nova aqui no prédio...”. Em vez de confirmar ou negar, dando, de algum modo, continuidade à conversa que ele propõe, ela pede: “Tio, aperta o 21 pra mim?...”.

Você concorda que essa fala da moça destrói (ou, pelo menos, esfria um bocado...) o “clima” de paquera que o homem tentou criar? Por que será? E o que isso tem que ver com nossa primeira aula?

Nesta aula, observaremos como o texto – aquilo que se diz ou se escreve – se relaciona com a situação em que é usado. Trata-se de um relacionamento “de mão dupla”: não apenas a situação fornece elementos que contribuem decisivamente para o sentido do texto, como também o texto ajuda a construir a própria situação. Dito assim, pode parecer complicado. Porém, você verá, no decorrer da aula, que lidamos muito bem com esses fatos nas situações práticas de nossa vida.



O filme do elevador, descrito na introdução desta aula, pode ser visto no *site* <http://www.youtube.com>. No *site* há também outro filme da mesma campanha publicitária, no qual os personagens aparecem na situação de uma festa. Procure vê-los e observe o máximo possível de detalhes: a expressão facial e corporal dos personagens, as inflexões de voz, o modo como estão vestidos, os objetos que carregam, os elementos presentes no ambiente que os circunda. Procure verificar a contribuição de cada um desses detalhes para o sentido global do anúncio.

A SITUAÇÃO E OS SENTIDOS DO TEXTO

Ao descrever o anúncio na introdução, dissemos que o homem tinha uma intenção de paquera. Como sabemos isso? Certamente, nenhuma das falas dele, conforme transcritas, indica isso por si mesma. Quem assiste ao anúncio, porém, não apenas ouve o que o personagem diz, mas também vê o que ele faz – inclusive suas expressões faciais e corporais. Mais que isso, vemos quais são os envolvidos no diálogo – um homem maduro e uma mulher jovem. É o conjunto de todos esses elementos que nos permite atribuir determinados sentidos àquilo que é dito. Em outras palavras, o texto ganha sentido na situação em que é usado.

Isso equivale a reconhecer que o sentido de um texto não se encontra inteiramente contido no próprio texto. Ainda na situação do anúncio que tomamos como exemplo, o espectador não interpretaria como uma tentativa de paquera aquelas mesmas perguntas iniciais – “Tá quente, né? Tá gostosa a Sukita?” – se tivessem sido dirigidas por uma senhora a uma criança. O pedido final da moça, por sua vez – “Tio, aperta o 21 pra mim?...” – não seria interpretado como “água fria na fervura”, como um desencorajamento da tentativa de aproximação, se tivesse sido dirigido por uma sobrinha a seu tio de fato.

A contribuição dos elementos da situação para os sentidos de um texto não é, de modo algum, um caso especial, uma exceção que só ocorre em determinadas circunstâncias. Na verdade, é o caso de todo e qualquer uso da linguagem. Fazendo a Atividade 1, você perceberá melhor como isso está presente o tempo todo em nossa vida.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Imagine que você está andando na rua e um desconhecido se aproxima. Então, se desenrola uma das duas situações descritas a seguir.

Situação A

O desconhecido, após cumprimentar você, diz: “Você sabe onde fica a Praça Getúlio Vargas?”

Situação B

O desconhecido, após cumprimentar você, diz: “Você poderia me informar onde há por aqui um posto de saúde?”

Você, então, pergunta: “Você sabe onde fica a Praça Getúlio Vargas?”

a. Escreva uma possível resposta adequada para a pergunta “Você sabe onde fica a Praça Getúlio Vargas?” em cada situação descrita.

b. O que faz com que as respostas adequadas a cada situação sejam diferentes uma da outra?

RESPOSTA COMENTADA

Todos nós já passamos por situações semelhantes às descritas nesta atividade. Por isso, sabemos que a resposta adequada não é a mesma nos dois casos. Na situação A, o que o desconhecido espera é que você lhe explique como chegar à praça. Uma resposta adequada poderia ser, por exemplo: “Você anda até o próximo sinal e vira à direita. Aí vai em frente, dobra na segunda à esquerda e anda até o fim da rua. A praça é lá.” (Ou uma outra explicação desse tipo, dependendo de onde fica a praça, é claro...) Ou então: “Não sei, não... Quem sabe se você perguntar ali na banca de jornal...”. Seria completamente inadequado se você respondesse apenas “sei, sim” e continuasse seu caminho – afinal, ele não quer saber se você conhece ou não a localização da praça; o que ele quer é receber uma explicação que lhe possibilite chegar lá.

Na situação B, porém, uma resposta adequada poderia ser “sei, sim”, ou então “não sei, não”. Nesse caso, você, ao fazer a pergunta, queria realmente saber se a pessoa conhecia a localização da praça, pois assim poderia organizar melhor a explicação a ser dada. Seria inteiramente inadequado, nesse caso, se ela se pusesse a explicar para você onde fica a praça!

O que faz com que as respostas adequadas sejam diferentes em cada caso é, precisamente, a própria situação em que a pergunta é feita – e aquilo que se diz antes da pergunta, no caso da situação B, também é parte da situação em que a pergunta se encontra! Para decidir qual é a resposta adequada, o interlocutor tem de levar em conta elementos da situação, inclusive calcular as prováveis intenções daquele que perguntou. Só assim é possível entender a pergunta, no primeiro caso, como um pedido de explicação, e não como uma pergunta em sentido estrito, para a qual se espera uma resposta como “sim” ou “não”, conforme acontece no segundo caso.

A ligação íntima entre a situação e o texto que nela se produz se reflete bem na definição proposta por Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia para *texto*:

(...) uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 10).

Nessa definição, vemos que a “função comunicativa” – ou seja, aquilo para que o texto serve – é parte da própria constituição do texto. E a função comunicativa, por sua vez, se define em uma situação de interação comunicativa – ou seja, é o que fazemos por meio daquele texto, naquela situação específica. Observe ainda que essa definição de texto inclui tanto unidades linguísticas orais como escritas. É nesse sentido que usamos a palavra texto nesta aula e em todo o nosso curso.

Vejam, então, alguns elementos da situação que contribuem para a construção dos sentidos do texto:

1. Os participantes da situação (aqueles que falam/ouvem, ou escrevem/leem): Quem são eles?; Que papéis desempenham na situação?; Qual é o relacionamento entre eles – se conhecem, são íntimos, têm posições hierárquicas diferentes um do outro? Como veem um ao outro? Como cada um imagina que o outro o vê? Como cada um deseja ser visto pelo outro?

2. O cenário: Onde se desenrola a interação entre os participantes? Como é esse ambiente?

3. A atividade: O que os participantes estão fazendo enquanto conversam, ou por meio da própria conversa?

4. As intenções: O que cada um dos participantes pretende ao dizer o que diz? Como cada um calcula as intenções do outro?

5. A entonação e os elementos paralinguísticos (isto é, gestos, expressão facial): Como cada participante diz aquilo que diz?

Em resumo, os sentidos de um texto não estão integralmente inscritos no próprio texto, mas resultam da atividade dos participantes da interação – o produtor e o receptor do texto –, os quais levam em conta, além do material textual em si, uma multiplicidade de fatores situacionais. É o que nos ensina Ingedore Koch: "(...) as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado (...)" (KOCH, 1992, p. 13-14).

A situação também pode ser chamada de *contexto*. É preciso cuidado, porém, pois a palavra *contexto* é ambígua. Refere-se não apenas à situação, mas também aos elementos linguísticos que coocorrem no texto – qualquer palavra ou frase de um texto tem como contexto todas as outras palavras ou frases que existem no mesmo texto. Para evitar essa ambiguidade, é comum usar as designações *contexto de situação* ou *contexto situacional* para o que aqui denominamos situação, e *contexto linguístico* ou *cotexto* para os elementos presentes no mesmo texto. A situação se compõe de elementos externos ao texto; o cotexto, de elementos internos.

A palavra *contexto* pode ainda se referir ao *contexto de cultura*. O contexto de situação está imediatamente presente na interação linguística. O contexto de cultura é mais amplo e geral que o de situação: inclui experiências, práticas, valores da comunidade que se refletem nas interações. Cada situação particular é uma parte e uma manifestação da cultura.

O TEXTO E A CONSTRUÇÃO DA SITUAÇÃO

Cada situação social inclui um conjunto de possibilidades quanto aos textos que costumam ser adequadamente usados nela. Por isso, com frequência, conseguimos inferir toda uma situação a partir de um texto, ou mesmo de um fragmento de texto. É nossa vivência em sociedade, na prática em diferentes situações de interação comunicativa, que nos permite fazer isso.

Por exemplo: o que você sabe sobre a situação de uso do texto a seguir?



Ao ver esse texto, você imediatamente o reconhece como uma placa que se costuma pendurar do lado de fora de uma casa, com a intenção de desencorajar eventuais tentativas de invasão. Você pode ir além e supor que provavelmente a casa em questão é grande e bonita, o que sugere que deve haver, ali, bens valiosos que podem ser roubados.

A possibilidade de calcularmos toda uma situação a partir do texto que se usa nela é uma decorrência da estreita intimidade que existe entre o texto e a situação. Como vimos, o texto tem funcionalidade em uma situação, ou seja, se encaixa nela de modo a permitir que seus usuários façam coisas por meio dele, as quais são relevantes naquela situação. Nossa experiência no interior da cultura em que vivemos nos torna cada vez mais aptos a fazer esse tipo de cálculo, pois as situações passíveis de ocorrer e os textos potencialmente associados a cada uma delas são parte da cultura.

Os elementos que constituem uma situação delimitam, em grande parte, os textos que podem ocorrer nessa situação e contribuem para os sentidos desses textos. O inverso também ocorre, isto é: o texto ajuda a construir a própria situação.

Voltemos ao primeiro exemplo de nossa aula, o anúncio do refrigerante. A fala da moça – “Tio, aperta o 21 pra mim?” – desencoraja a tentativa de paquera. Isso acontece porque, ao chamar o homem de “tio”, a jovem redefiniu a situação, e fez isso atribuindo papéis a ele e a si mesma nessa situação. Em outras palavras, a implicação que se pode extrair da fala da moça é a seguinte: “aqui não estão um homem e uma mulher adultos com possibilidade de iniciar uma aproximação amorosa ou sexual, e sim um ‘coroa’ e uma menina que poderia ser sua sobrinha”.

É importante observar que essa redefinição da situação é feita *por meio da linguagem*: é aquilo que a moça diz – ou seja, o texto que ela produz – que demarca o papel de cada um deles na situação. Observe ainda que não fica claro, no filme, se a moça criou essa implicação intencionalmente ou não. Nesse caso, porém, não importa, pois o resultado é o mesmo: esfriar a paquera.

O efeito humorístico do filme, então, decorre do fato de que o homem e a moça têm interpretações distintas sobre a natureza da interação entre eles: para ele, é uma paquera; para ela, uma simples viagem no elevador com um vizinho. Dizemos que cada um deles *enquadra* a situação de um modo diferente.

A maneira como enquadramos uma situação se reflete no texto que produzimos nela; inversamente, o texto produzido é um dos elementos que constroem o próprio **ENQUADRE**.

ENQUADRE

Nos estudos da interação linguística, chama-se *enquadre* a maneira como cada participante interpreta o que está ocorrendo na interação, o entendimento que cada um tem sobre que tipo de situação está em andamento. Os diversos participantes podem ou não enquadrar a situação da mesma forma, e é frequente que o quadro se altere, até várias vezes, ao longo de uma interação.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. As cartas de leitores encontradas em jornais e revistas frequentemente se referem a matérias publicadas em edições anteriores. Mesmo sem ter lido a matéria que motivou o leitor a escrever, podemos entender do que se trata porque inferimos esse contexto a partir de indicações contidas na própria carta.

Leia as cartas de leitores abaixo, publicadas em uma revista, e identifique, em cada uma, as referências à matéria jornalística sobre a qual o leitor se manifesta.

Conversa

Já não me assusto quando vejo alguém como Kleber Bambam pensando em se candidatar. Nossa política está tão diversificada que só faltava um integrante do BBB. Agora não temos mais essa preocupação, pois o Bambam está com esse propósito. Ele nem sequer sabe quais são os ideais do partido, muito menos o que vai defender, mas já tem certeza de que será eleito.

Ronaldo Adriano Fiúza Cardoso

Brasília, DF

Veja. 9 de setembro de 2009. p.47.

Sono

Concordo que dormir seis horas por noite é pouco. Mas não é tarefa simples encaixar todas as outras atividades que temos de exercer nas dezoito horas restantes. Talvez pudéssemos considerar, então, o estilo de sono de Leonardo da Vinci: uma hora e meia por dia. O detalhe é que ele dormia quinze minutos a cada quatro horas. Quem de nós pode se reservar o direito desses pequenos cochilos ao longo do dia? Sem contar que não somos Leonardo da Vinci! Por essas e outras, mesmo diante de adversidades, vou continuar tentando dormir tanto quanto possível, que me seja saudável, até o sono final.

Patrícia L. Denipotti Aveiro

Ribeirão Preto, SP

Veja. 9 de setembro de 2009. p.47.

RESPOSTA COMENTADA

A primeira carta se refere a uma matéria em que se noticiava que Kleber Bambam, ex-BBB, pretendia se candidatar a um cargo político. Isso fica claro logo na frase inicial. O restante da carta também faz referência ao conteúdo da matéria, lembrando detalhes que foram informados nela, como o fato de que Bambam não conhece direito seu próprio partido.

A segunda carta se refere a uma matéria sobre o sono. A frase inicial, ao expressar a concordância da leitora, indica que a matéria afirmava que seis horas de sono por noite é pouco. Vemos ainda que a matéria em referência trazia informações sobre o estilo de sono de Leonardo da Vinci. Em ambas as cartas, os leitores expressam sua opinião sobre os assuntos em foco.

Esses exemplos ilustram o fato de que outros textos também fazem parte do contexto de situação em que um dado texto tem existência e sentido. Além disso, possibilitam ver que o contexto de situação costuma estar inscrito no texto e, por isso, pode ser inferido pelo leitor.

O ATO DE LINGUAGEM: TRANSMISSÃO OU INTERAÇÃO?

Pergunte a algumas pessoas o que é a linguagem e é provável que várias delas respondam: é um meio de *comunicação*. O conceito de comunicação, por sua vez, costuma ser entendido como um processo de transmissão de informações. Ou seja, seria um processo em que um emissor tem uma ideia, organiza essa ideia como uma mensagem, usando um código – um sistema de sinais em que cada um corresponde a um significado – e envia a mensagem assim codificada a um receptor; este, por sua vez, decodifica os sinais – quer dizer, identifica o sentido de cada um – e então “assimila” a mensagem enviada.

O problema dessa forma de ver a linguagem é que ela pressupõe um automatismo que, de fato, não existe, como é fácil constatar quando analisamos situações reais. Assim, por exemplo, na Atividade 1, vimos que a maneira de interpretar a pergunta “Você sabe onde fica a Praça Getúlio Vargas?” – como uma solicitação de resposta “sim” ou “não”,

ou como um pedido de explicação – não depende apenas do conteúdo linguístico da pergunta em si, mas também de elementos da situação. Ou seja, os envolvidos naquela interação não poderiam compreender a pergunta de modo “automático”, apenas considerando as palavras de que ela se compõe. Se fosse assim, a interpretação teria de ser a mesma nas situações A e B descritas na atividade, já que a pergunta, em si, é a mesma.

Um modo de funcionamento “automático” é o que caracteriza os códigos propriamente ditos. Considere, por exemplo, os sinais de trânsito. No verde, anda-se; no vermelho, para-se. Esses significados não dependem de qualquer “interpretação” por parte dos destinatários (motoristas e pedestres); tampouco estão sujeitos a condições situacionais para que sejam determinados, quer dizer, não há nenhum contexto em que eles poderiam ser compreendidos de forma diferente. Não é o que acontece nas interações linguísticas; por isso, não podemos definir apropriadamente a língua como um código. Também por isso, é mais adequado definir a atividade de linguagem como um processo de *interação* que como um processo de *transmissão de informações*.



Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=search&w=1&txt=signs&p=5>



Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=search&w=1&txt=signs&p=6>



Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=search&w=1&txt=signs&p=4>



Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=search&txt=toilet&signs&w=1&x=10&y=7>

Na comunicação por códigos, como nesses exemplos, o significado de cada sinal é único e invariável. Por isso, o sinal pode ser compreendido de forma automática, independentemente de elementos contextuais.

Enquanto a ideia de *transmissão* parece pressupor a existência de informações “prontas” e inequívocas, e um papel passivo para o “destinatário”, que só teria de “receber” a mensagem, a ideia de *interação* evidencia que ambos os participantes – falante (ou escritor) e ouvinte (ou leitor) – são ativos no processo. *O sentido é, assim, o resultado de uma construção conjunta, de um trabalho feito socialmente.* É novamente Ingedore Koch quem nos explica: "(...) um ato de linguagem não é apenas um ato de *dizer* e de *querer dizer*, mas, sobretudo, essencialmente um *ato social* pelo qual os membros de uma comunidade 'inter-agem'" (KOCH 1992, p.66).



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1083541>



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/k/ke/kevinkluu/293035_tug_o_war.jpg

A dança a dois e o cabo de guerra são exemplos de atividades não linguísticas em que há interação e cooperação humanas. “Cooperação” não significa necessariamente igualdade de papéis ou ausência de conflito. Na dança a dois, os papéis do homem e da mulher são diferentes. No cabo de guerra, os objetivos dos participantes são conflitantes: cada grupo quer a própria vitória (e a conseqüente derrota do outro...). A atividade como tal, porém, só existe com a contribuição de ambas as partes envolvidas. O mesmo se dá na atividade linguística.

CONCLUSÃO

Se, como vimos, a atividade de linguagem é uma interação entre membros de uma comunidade, processo este que se liga intimamente aos elementos presentes na situação, não é possível ler nem escrever de forma descontextualizada. Todo uso de linguagem – incluídas a leitura e a escrita – é feito com objetivos, e cumpre uma função na situação em que ocorre.

Isso nos leva a rever certas concepções correntes sobre o que é ou não um bom texto escrito. Um texto não pode ser avaliado apenas em função de sua correção ortográfica e gramatical, ou pelo grau de erudição de seu vocabulário. Bom texto é, antes de mais nada, aquele que cumpre bem os propósitos para os quais foi produzido. Isso implica que tais propósitos devem estar claros para o produtor do texto, que precisa selecionar e mobilizar os recursos linguísticos adequados para alcançá-los, levando o leitor a se envolver e a participar da forma pretendida. Ao longo das aulas deste curso, trabalharemos diversos aspectos das atividades de produção e leitura de textos em língua portuguesa.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

A seguir, você lê um requerimento de revisão de prova feito por uma estudante universitária. Uma parte importante de documentos desse tipo é a justificativa, na qual são apresentadas razões pelas quais o requerente julga que sua prova deve ser revista.

Avalie a adequação do texto apresentado como justificativa, considerando:

- a. a relação entre os participantes, e
- b. o objetivo do produtor do texto.

<p>Requerimento de Revisão de Prova</p> <p>CURSO: <i>Pedagogia</i> DISCIPLINA: <i>Língua Portuguesa</i> POLO: <i>São Francisco da Barra</i> ALUNA: <i>Silvia da Silva</i> AVALIAÇÃO: () AD1 (X) AP1 () AD2 () AP2 () AP3</p> <p>JUSTIFICATIVA: <i>Não é possível que nada do que eu escrevi possa ser aproveitado. Sei que sou burra, mas será que sou tanto assim para merecer um zero? Eu jamais faria isso com um aluno, pois tira a motivação dele.</i></p> <p>Data: <i>20/10/10</i> Assinatura: <i>Silvia da Silva</i></p> <p>() DEFERIDO () INDEFERIDO</p> <p>Obs. _____</p> <p>Professor: _____ Data: _____</p>	
---	--

RESPOSTA COMENTADA

O objetivo da aluna, nessa situação, era obter a revisão de sua nota de modo a melhorá-la, já que foi muito baixa – zero. Para isso, seria preciso convencer o professor de que sua prova deveria ser reavaliada. Um fator importante a ser levado em conta é que a relação entre os participantes não é simétrica, ou seja, o professor detém mais poder, dentro da organização institucional, que a aluna. Para convencê-lo da necessidade e justiça da revisão da prova, seria preciso usar bons argumentos – como, por exemplo, explicar por que determinada resposta dada na prova poderia ser considerada certa, ao menos em parte.

Em vez de apresentar argumentos, porém, a aluna optou por fazer uma crítica, em tom hostil, ao professor que deu a nota, acusando-o de proceder de modo errado para um professor – e, portanto, pondo em questão sua competência profissional (“eu nunca faria isso com um aluno”). Ou seja, representou a situação como se a nota baixa não fosse resultado de seu desempenho fraco na prova, mas da incapacidade do professor para corrigi-la.

Ao representar-se como “burra” (“sei que sou burra, mas será que sou tanto assim...?”), deu a seu texto um tom de sarcasmo, o que também evoca hostilidade numa situação em que a satisfação de seu interesse depende de decisões do interlocutor, o qual está em posição hierárquica superior.

Assim, podemos concluir que a aluna não escolheu estratégias textuais adequadas para atingir seus objetivos, ou seja, produziu um texto ineficaz na situação específica em que ele foi usado.

RESUMO

A comunicação humana é um processo de interação, e não de transmissão de informações. Isso quer dizer que os significados dos textos são resultado de uma construção conjunta, que envolve o trabalho cooperativo do produtor e do receptor do texto, tanto na língua falada quanto na escrita. Nesse trabalho de construção dos sentidos, os participantes levam em conta não apenas o material linguístico de que o texto se compõe, mas também inúmeros elementos presentes na situação em que a interação ocorre: os papéis, as relações e as imagens dos participantes, o tipo de atividade que se realiza ao falar ou escrever, os objetivos e intenções dos participantes. O próprio texto, por sua vez, contribui para construir a situação, na medida em que, por meio dele, os participantes atribuem papéis a si mesmos e ao outro e, de modo geral, estabelecem sua interpretação (ou enquadre) do que está ocorrendo. Sendo assim, a qualidade de um texto depende, principalmente, de seu funcionamento eficaz na situação de interação em que é usado.

Com que roupa eu vou? – a adequação de registro

Helena Feres Hawad

AULA

2

Meta da aula

Apresentar a importância de considerar a situação ao selecionar a variedade linguística a ser empregada, bem como estratégias para realizar essa seleção.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar traços de registros em textos;
2. reescrever textos de modo a eliminar marcas de oralidade.

INTRODUÇÃO

Todos nós sabemos que nossa língua apresenta variações. Um exemplo desse fenômeno são as diferenças que existem entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal. Elas são o assunto de um livro intitulado *Dicionário de português: schifaizfavoire: crônicas lusitanas*, escrito por Mário Prata. Veja dois verbetes desse divertido “dicionário”:

Agrafador

Não se assuste se alguém lhe pedir agrafos para colocar no agrafador, para agrafar alguma coisa. Parece que vai acontecer um crime, mas na verdade estarão lhe pedindo grampos para colocar no inofensivo grampeador, para grampear alguma folha de papel (p. 14).

Calção

Cuidado para não fazer confusão. Calção não é uma calça grande nem um maiô, mas sim a nossa bermuda. Por outro lado, a palavra bermuda não existe. Se você pedir uma bermuda no comércio, as vendedoras vão ficar olhando uma para a cara da outra (p. 34).

As diferenças entre Brasil e Portugal quanto ao uso da língua portuguesa se devem a fatores geográficos: falantes de regiões diferentes falam de modo diferente. No entanto, a língua também varia em função de outros fatores, como a classe social dos falantes, sua faixa etária e seu sexo. Em todos esses casos, estamos diante de *variação dialetal*, isto é, o tipo de variação linguística que depende de quem o falante é, em termos de sua identidade social.

Além disso, a língua varia conforme a situação em que o falante se encontra. Por exemplo, quando conversamos em casa com nossos familiares, falamos de modo diferente daquele que usaríamos em uma entrevista de emprego. A variação que ocorre em função da situação em que a interação se dá, da situação em que nos encontramos ao usar a língua, é chamada *variação de registro*.

Na variação dialetal, o controle exercido pelo falante é limitado, pois o dialeto que usa depende, basicamente, de quem ele é (onde nasceu e se criou, que idade tem, qual é seu grau de instrução...). Na variação de registro, no entanto, o falante escolhe as formas da língua que emprega com o fim de ajustar seu texto (oral ou escrito) às exigências da situação em que se encontra. É desse segundo tipo de variação linguística que nos ocuparemos nesta aula. É importante estudar os registros porque, ao falar e, principalmente,

ao escrever, precisamos estar cientes das possibilidades que temos à nossa disposição e também dos efeitos de nossas escolhas no texto que produzimos.

A VARIAÇÃO DE REGISTRO

Imagine que um professor, após uma aula na universidade, aceite um convite dos alunos para tomar chope com eles em um bar. O professor usará nessa situação a mesma forma de falar que usa em sala de aula? Provavelmente não, pois o tipo de atividade é outro: na sala de aula, há uma situação de trabalho; no bar, uma situação de confraternização.

Ao ajustar seu uso da língua às condições em que se encontra, o falante considera diversos elementos definidores da situação, como o interlocutor (quem é ele, que relações mantêm com o locutor) e o tipo de atividade que está em curso.

Podemos comparar isso à situação em que escolhemos que roupa vestir em função da ocasião de que vamos participar: trabalho?; passeio?; festa?. Seria inteiramente inadequado comparecer a uma solenidade de formatura com os mesmos trajes que usaríamos para ir à praia...



Escolher bem a linguagem é como escolher a roupa própria para cada ocasião. Assim como a roupa, a linguagem empregada faz parte da imagem que apresentamos de nós mesmos aos outros na vida social.



Melodi T

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/m/me/melodi2/548833_dress_shopping.jpg

Os principais tipos de variação de registro são o grau de formalismo e a modalidade. Grau de formalismo se refere à distinção entre a língua formal e a língua informal. A modalidade inclui as diferenças entre a língua falada e a língua escrita.

Não há apenas dois graus de formalismo diferentes – o “formal” e o “informal”. O que existe, de fato, é uma escala, um contínuo, em que se vai do mais formal ao menos formal possível, com vários graus intermediários. Há também uma interação complexa entre grau de formalismo e modalidade. As pessoas com frequência acreditam que a língua falada é informal e a língua escrita é formal. A verdade, porém, é que há fala formal e informal, assim como há escrita formal e informal.

Imagine, por exemplo, as diferenças entre a fala que o professor vai usar em sala de aula e a que vai usar no bar, na situação descrita antes. Nos dois casos, temos a modalidade falada: mais formal na aula, menos formal no bar. Se esse mesmo professor for convidado para dar uma palestra em um auditório repleto de outros professores que ele não conhece, sua fala, provavelmente, será ainda mais formal que na aula. Com a escrita, acontece a mesma coisa.

Assim, não é adequado correlacionar automaticamente fala a registro informal, e escrita a registro formal. No entanto, é necessário salientar que há, sim, uma tendência a que a escrita se situe em graus mais altos na escala de formalismo, e a fala em graus mais baixos. Em outras palavras, *a escrita, de modo geral, tende a ser mais formal que a fala.*



Celal Teber

Figura 2.1: A linguagem informal é frequentemente usada na internet, como ocorre em *chats, blogs e sites* de relacionamento.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1287061>

A VARIAÇÃO DE MODALIDADE

A fala e a escrita são usadas em condições diferentes. A fala, ao contrário da escrita, normalmente ocorre numa interação face a face, ou seja, as pessoas que falam estão diante umas das outras. Elas podem ver uma à outra e, por isso, muitos sinais não linguísticos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais, podem contribuir para a comunicação. Pessoas que conversam compartilham um “aqui e agora” e, desse modo, muitos elementos presentes na situação que as circunda podem ser auxiliares para o entendimento. Elas podem, por exemplo, apontar para um objeto enquanto dizem “Que engraçado!”, ou “Cuidado!”, ou, então, “Me empresta?”. Em cada um desses casos, o entendimento do que foi dito depende de que o outro veja não apenas o gesto de apontar, mas também o objeto apontado.

Na escrita, ao contrário, praticamente não se pode contar com elementos presentes na situação, porque os participantes da interação não se encontram face a face. O momento e o lugar em que o autor escreve um texto costumam ser muito diferentes daqueles em que o leitor o lê. A principal consequência disso é que o texto escrito precisa ser mais explícito: tudo que é necessário para seu adequado entendimento precisa estar contido nele mesmo.

Por estarem em presença umas das outras, pessoas que conversam se alternam no uso da palavra, trocam os papéis de falante e ouvinte. Essas trocas de turno são rápidas. Você acharia natural que um dos participantes da conversa ficasse esperando por trinta minutos, em silêncio, que o outro pensasse no que vai dizer em seguida?

Na escrita, ao contrário, não existe a pressão por rapidez criada pela presença imediata do interlocutor – isto é, temos tempo. Podemos levar vários dias para escrever umas poucas páginas, refletindo com calma, escolhendo as palavras, retificando detalhes... A escrita, então, se desenvolve, normalmente, como um discurso mais planejado que a fala. Por isso, na modalidade escrita, é mais fácil observar as normas gramaticais, empregar um vocabulário mais variado e preciso, usar frases mais extensas e de estrutura mais complexa, empregar maior variedade de elementos de ligação. Por isso, também, tende a haver maior cobrança social sobre a correção gramatical na escrita que na fala.

Como a fala é menos planejada, costumam ocorrer nela repetições, hesitações e reparos (retificações). Veja o exemplo a seguir, que é um fragmento de um diálogo entre duas mulheres sobre bairros da cidade do Rio de Janeiro:

(...) uma vez uma... uma amiga falou pra mim... "engraçado aqui"... ela não é brasileira... então ela falou assim... ela é equatoriana... ela disse assim... "engraçado no Rio... principalmente Copacabana Ipanema Leblon... a gente anda cercado de gente à beça... mas ninguém olha pra gente... ninguém..."... e sozi/... você parece ir sozinha... e você po/... como... ela dizia... "poxa eu não tenho muito poder aquisitivo agora... mas eu posso andar de calça Lee durante um mês que ninguém vai olhar pra mim..."... vai per/... dizer se ela está ruça... rasgada ou eu que ando muito bem alinhado... muito bem arrumado e ninguém repara... no mesmo bar em que se senta uma... uma... não digo um... restaurante de luxo entende... mas um bar... um bar assim da moda em que senta um... um deputado... senta muito bem arrumado e tal... do lado dele senta um rapaz hippie... uma moça muito tranquila mesmo e não... não se sente choque...

<http://www.letras.ufrj.br/nurc-rj/> Acesso em 8/4/2010.

**PROJETO NURC
(NORMA
LINGUÍSTICA
URBANA CULTA)**

Projeto iniciado em 1970 em cinco universidades federais brasileiras, com o objetivo de caracterizar a língua culta falada em cinco capitais do país. Desde seu início, o NURC coletou uma grande quantidade de amostras do português falado no Brasil, as quais têm servido de base para inúmeras pesquisas. Hoje, parte do *corpus* do Projeto encontra-se disponível na internet.

Nesse exemplo, extraído do *corpus* do **PROJETO NURC**, é possível observar repetições típicas da fala. O falante começa a citar o que a amiga disse (*uma amiga falou pra mim... "engraçado aqui"...*); sente necessidade de esclarecer que ela é estrangeira (*ela não é brasileira*); volta a preparar a citação (*então ela falou assim...*); diz novamente que ela é estrangeira, fornecendo uma informação mais específica (*ela é equatoriana...*), e reinicia a citação (*ela disse assim...*).

Podemos observar também que o falante às vezes começa a dizer algo e parece mudar de ideia, interrompendo a frase e começando de novo:

eu posso andar de calça Lee durante um mês que ninguém vai olhar pra mim..."... vai per/... dizer se ela está ruça... rasgada

Com “per/”, o falante talvez pretendesse dizer “perceber”, mas acabou interrompendo e optando por empregar “dizer”. Nesse caso, houve um reparo: o falante retificou o que ia dizer.



Os fragmentos do *corpus* do NURC citados nesta aula aparecem registrados por escrito, mas são, originalmente, textos falados. A notação ... (três pontos) indica pausa; a notação / (barra) indica interrupção brusca.



Você pode saber mais sobre o Projeto NURC nos seguintes endereços: <http://www.letas.ufrj.br/nurc-rj/>
<http://www.fflch.usp.br/dlc/nurc/historico.htm>
<http://www.ufpe.br/pgletras/programa-nucleos-nurc.htm>

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. O reparo é um dos traços que caracterizam a variação de registro, na dimensão modalidade: a fala espontânea costuma conter reparos, ao contrário da escrita.

Veja se você consegue identificar outro exemplo de reparo no trecho a seguir, do mesmo fragmento de conversa que estamos analisando. Explique por que esse é um exemplo de reparo.

no mesmo bar em que se senta uma... uma... não digo um... restaurante de luxo entende... mas um bar... um bar assim da moda em que senta um... um deputado

RESPOSTA COMENTADA

Nesse trecho, o falante diz inicialmente: "no mesmo bar em que se senta uma... uma.". Nesse ponto, ele talvez pretendesse dizer "uma pessoa" (isto é: "no mesmo bar em que se senta uma pessoa –

digamos, bem vestida, de alta posição social – pode se sentar alguém modesto ou mal vestido”). No entanto, o falante sentiu necessidade de esclarecer o tipo de lugar e interrompeu a frase para introduzir a seguinte explicação: “não digo um... restaurante de luxo entende... mas um bar... um bar assim da moda”. Quando retoma o que ia dizer inicialmente, não dá prosseguimento à frase a partir do artigo “uma” já empregado, e sim decide dizer “um deputado” (isto é: “no mesmo bar em que se senta um deputado”). Essa retificação de “uma...” para “um deputado” é um exemplo de reparo. Entre “uma...” e “um deputado”, temos um trecho encaixado como esclarecimento sobre o tipo de lugar. Nas repetições “uma... uma” e “um... um”, temos exemplos de hesitação – o falante deixa transparecer sua dúvida sobre a melhor palavra a empregar.

Essas “idas e vindas”, que acarretam uma aparente desorganização, na verdade são o modo normal de funcionamento da modalidade falada da língua. Por um lado, as repetições e retificações resultam do fato de que o locutor não tem muito tempo para planejar o que vai dizer: praticamente tem de tomar todas as decisões necessárias e ir produzindo o texto oral ao mesmo tempo. Na escrita, o texto não apresenta hesitações, repetições e reparos, pois temos tempo para tomar as decisões e para refazer as escolhas sempre que necessário.

Por outro lado, a grande quantidade de redundância que a fala apresenta atende à necessidade de compreensão do ouvinte, pois o sinal sonoro é transitório, ao contrário da escrita, em que o leitor sempre pode voltar e reler algum trecho que não tenha ficado claro, ou cujo conteúdo ele tenha esquecido.

Se fosse reelaborado na modalidade escrita, o fragmento que analisamos aqui como exemplo ficaria assim:

Uma vez, uma amiga, que é equatoriana, me disse que acha engraçado o fato de que, no Rio, principalmente em Copacabana, Ipanema e Leblon, as pessoas andam cercadas de muitas outras, mas parece que vão sozinhas, pois ninguém olha para ninguém. Ela disse ainda que não tem muito poder aquisitivo, mas pode andar de calça Lee durante um mês que ninguém vai reparar se a calça está desbotada e rasgada, assim como ninguém repara se um outro anda muito bem vestido. Ela notou que, num mesmo bar da moda, pode se sentar uma pessoa muito bem arrumada, como um deputado, e, ao lado dela, se sentar um rapaz hippie, sem que isso provoque estranheza.

Ao ajustar o fragmento à modalidade escrita, além de eliminar as repetições e os reparos, empregamos estruturas gramaticais mais complexas, como estruturas de subordinação oracional que não existiam inicialmente. Por exemplo:

(...) uma amiga, que é equatoriana, me disse (...)

Em alguns casos, essas estruturas de subordinação de orações, com o emprego de um conectivo (*que*), apareceram porque o discurso direto que há na versão original, quando o falante relata a fala da amiga, foi transformado em discurso indireto. Por exemplo, o trecho

ela dizia... poxa eu não tenho muito poder aquisitivo agora... (...)

ficou assim:

Ela disse ainda que não tem muito poder aquisitivo (...)

Na versão escrita, podemos também observar um maior emprego de palavras que estabelecem ligações entre partes do texto, como é o caso da palavra *ainda*, nesse trecho, que faz uma referência ao fato de que já se havia relatado antes, no texto, uma outra coisa que a amiga disse.

A seleção do vocabulário é mais uma diferença entre as duas versões. A expressão à beça, por exemplo, foi substituída por *muitas* (*a gente anda cercado de gente à beça* → *as pessoas andam cercadas de muitas outras*). Com essa substituição, aumentamos o grau de formalismo do texto.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. O fragmento de fala a seguir foi extraído da mesma conversa da qual retiramos o fragmento analisado e reescrito anteriormente. Reescreva o fragmento, de modo a ajustá-lo à modalidade escrita, eliminando marcas típicas da oralidade.

(...) eu acho que a nossa solidão vira neurose... Ipanema é muito bom... maravilhoso... você pode andar como você quer... como você não quer... como você quer... mas ao mesmo tempo a pessoa... eu sinto muita alienação... entende... os contatos são superficiais... entende... não sei se decorrente de Ipanema em si... ou já Ipanema é decorrente do Rio de Janeiro ou não sei... problemas de pessoas... de épocas... mas você sente é uma alienação incrível entende...

RESPOSTA COMENTADA

O fragmento reescrito pode ficar assim:

Eu acho que a nossa solidão vira neurose. Ipanema é maravilhoso, você pode andar como quiser, mas ao mesmo tempo eu sinto que há muita alienação. Os contatos são superficiais. Não sei se isso ocorre exclusivamente em Ipanema, ou se Ipanema reflete um clima existente no Rio de Janeiro. Não sei se isso depende das pessoas, das épocas, mas o que se sente é uma grande alienação.

Sua solução para aproximar o fragmento apresentado da modalidade escrita pode ser um pouco diferente dessa que propomos. De qualquer maneira, as seguintes operações precisam ser garantidas:

- Eliminar as repetições de ideias.
- Eliminar expressões que só servem para verificar ou manter o contato entre os interlocutores (chamadas expressões fáticas): nesse fragmento, a palavra “entende”.

c) *Eliminar hesitações e reparos, como por exemplo “a pessoa... eu sinto muita alienação”.*

d) *Explicitar de modo completo os sentidos. Isso se desdobra em duas outras operações:*

– *Selecionar cuidadosamente o vocabulário, isto é, empregar as palavras e expressões exatas. Por exemplo: “[não sei se] Ipanema é decorrente do Rio de Janeiro”. “Ser decorrente de algo” é, literalmente, ocorrer como consequência de algo. É claro que, em sentido literal, Ipanema não é decorrente do Rio de Janeiro! O que o falante queria dizer é que a situação percebida em Ipanema talvez seja decorrente de outra mais ampla, existente em toda a cidade do Rio de Janeiro. Na fala, essa interpretação pode ser deixada para o interlocutor elaborar. Na escrita, ela tem de estar perfeitamente explícita no texto.*

– *Construir frases completas. Por exemplo, o trecho “não sei... problemas de pessoas... de épocas...” foi reescrito como “não sei se isso depende das pessoas, das épocas”.*

Qualquer que seja sua solução, tome cuidado para não alterar o sentido pretendido pelo falante que produziu o texto inicialmente.

Em resumo, as principais diferenças de organização entre textos escritos e textos falados se devem às diferenças em suas condições de produção. Na escrita, temos de levar em conta que o interlocutor está distante, no tempo e no espaço, e organizar o texto de tal modo que possa ser entendido sem problemas, mesmo na ausência de seu autor.

MARCAS DE ORALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS

As diferenças entre a fala e a escrita não são categóricas, isto é, as duas modalidades não são estanques. Podemos encontrar algumas marcas típicas de textos orais em textos escritos, e vice-versa. Quando isso acontece, geralmente entra em jogo o grau de formalismo: aproximamos nosso texto escrito da fala quando queremos que ele tenha um tom mais informal; ao contrário, aproximamos nossa fala da escrita quando queremos dar a ela um tom mais formal.

Veja, por exemplo, os seguintes fragmentos de texto:

Condição de entrega: se não existir, a relação tampouco existirá pra valer. Será apenas um simulacro, uma tentativa, uma insistência.

[...]

Havendo condição de entrega, então, a relação durará para sempre? Sei lá. Pode acabar. Talvez vá. Mas acabará porque o desejo mingou, o amor virou amizade, os dois se distanciaram, algo por aí. Enquanto juntos, houve entrega. Nenhum dos dois sonogou uma parte de si.

(MEDEIROS, Martha. Condição de entrega. *Revista O Globo*. 2/5/2010. p. 36.)

Esses fragmentos foram extraídos de uma crônica sobre relações amorosas. A crônica é um gênero textual que tende à leveza, à informalidade e a um grau alto de aproximação entre o autor e o leitor. Dar ao texto um tom informal/oral é uma das estratégias que ajudam a criar esse envolvimento do leitor.

Como a autora do texto fez isso nesses fragmentos? Ela decidiu empregar certas palavras e expressões que são comuns na fala informal: *pra valer*, *sei lá*, *algo por aí*. Repare que ela não era obrigada a fazer isso, pois há opções, na língua portuguesa, para veicular mais ou menos os mesmos significados com maior formalidade: *de fato* ou *verdadeiramente* (“pra valer”); *não sei*, ou *não se sabe*, ou *é impossível saber* (“sei lá”); *algo assim* ou *algo semelhante* (“algo por aí”). Ou seja, podemos optar por usar marcas de oralidade em um texto escrito quando essas marcas servem para produzir determinado efeito de sentido.

No entanto, traços de oralidade empregados sem critério e sem controle em um texto escrito podem causar problemas. Podem dar ao leitor a sensação de que o texto está inadequado à situação ou, o que é pior, podem prejudicar a clareza da exposição das ideias. Veja o que acontece no fragmento abaixo, extraído de um texto escrito por estudante:

As bebidas alcoólicas, por serem drogas lícitas em muitos países, é facilitado o acesso à compra e ao consumo das mesmas.

Nesse fragmento, parece que o autor do texto escreveu como se estivesse falando, não é? Essa impressão é provocada pelas inversões da ordem direta das palavras na frase, de modo semelhante ao que encontramos na fala.

Na modalidade falada, é comum mencionarmos primeiro o tópico sobre o qual pretendemos falar e só depois formarmos uma ideia mais exata do que vamos dizer sobre esse assunto. No fragmento transcrito, é como se o falante primeiro anunciasse: “eu vou falar sobre as bebidas alcoólicas”, e depois, então, desenvolvesse o conteúdo de sua fala. Isso ocorre porque, como já vimos, a fala é pouco planejada, devido à presença imediata do interlocutor, a qual representa uma pressão quanto ao tempo da produção.

Na escrita, o resultado desse tipo de inversão, comum na fala, é que o leitor poderá achar o texto confuso, difícil de ler. Você achou? Compare o fragmento com sua reescritura, abaixo, em ordem direta, e veja como a leitura flui melhor:

O acesso à compra e ao consumo das bebidas alcoólicas é facilitado por elas serem drogas lícitas em muitos países.

Outra característica que distingue a fala da escrita é que, na fala, quando relatamos o que alguém disse, tendemos a preferir o discurso direto, isto é, repetimos exatamente as palavras que a pessoa usou. Na escrita, ao contrário, é mais usado o discurso indireto, em que modificamos a forma usada pela pessoa. Vimos isso ao reescrever o fragmento de conversa na seção anterior. Observe, agora, como outro estudante empregou o discurso direto em seu texto escrito:

Por isso que restringir horários é uma boa opção, porque não haverá aquele impacto de Oh! Estão proibindo. Irão afetar um mercado que gera muitos empregos. Isso é uma censura. Já que elas continuarão existindo.

Nesse texto, o autor defendia que as autoridades não deveriam proibir a propaganda de cerveja na televisão, mas somente restringir os horários de exibição da propaganda ao público. Embora seja escrito, o trecho destacado parece fala, porque o autor, em vez de descrever e explicar as reações que a proibição da propaganda poderia provocar, “representou”, teatralmente, essas reações! Na fala, a entonação, o volume da voz, o ritmo ajudariam a deixar claro o que o autor pretendia dizer. Na escrita, porém, o leitor pode ficar bem confuso, concorda? Vejamos se não ficaria melhor assim:

Por isso restringir horários é uma boa opção, já que as propagandas continuariam existindo, e ninguém poderia alegar que há censura, ou que os empregos gerados pela produção e pelo comércio de cerveja seriam afetados.

CONCLUSÃO

Adequar os textos às situações em que são usados é uma importante responsabilidade daquele que fala ou escreve. Do sucesso dessa tarefa, depende a eficácia do funcionamento dos textos produzidos, considerando os efeitos de sentido pretendidos em cada contexto. Essa adequação se faz, basicamente, pelas escolhas que o falante realiza dentre os elementos possíveis a seu alcance: palavras e estruturas gramaticais da língua.

Nesse sentido, não podemos avaliar os usos da língua como “corretos” ou “errados”. O que existe são usos adequados ou inadequados à situação em que ocorrem.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Os fragmentos a seguir foram extraídos de textos produzidos por estudantes a respeito do tema “O papel da escola na prevenção do uso de drogas”. Eles contêm marcas de oralidade inadequadas a um texto escrito. Reescreva cada fragmento de modo a eliminar as marcas de oralidade.

a) Os jovens brasileiros estão, digamos, entrando na fase adulta de forma prematura e, conseqüentemente, acabam buscando caminhos errados para isso.

b) Soluções? Bom, a prevenção nas escolas deve ter caráter dinâmico.

c) Essa é uma atitude que deve vir tanto das autoridades escolares quanto dos próprios alunos, pois, para fazer algo assim, tem que querer.

d) Por que cada vez mais jovens e adolescentes tendem para o lado das drogas?

RESPOSTA COMENTADA

a) *Os jovens brasileiros estão entrando na fase adulta de forma prematura e, conseqüentemente, acabam buscando caminhos errados para isso.*

O emprego de digamos, na fala, às vezes é um recurso que usamos para “ganhar tempo”, quer dizer, para preencher o tempo enquanto pensamos nas palavras exatas que queremos empregar em seguida. Também pode indicar que não era exatamente aquilo que pretendíamos dizer, mas que não encontramos, no momento, maneira melhor de exprimir nosso pensamento. É claro que, na escrita, esse emprego de

digamos não faz sentido, pois o interlocutor está distante, e podemos pensar com calma no que queremos dizer e em como queremos dizer.

b) A prevenção nas escolas deve ter caráter dinâmico.

ou

Uma solução é dar um caráter dinâmico às ações de prevenção nas escolas.

O emprego da palavra bom, conforme realizado no fragmento (b), tem valor fático, isto é, tem como única finalidade manter o contato com o interlocutor. É o mesmo caso de entende, que apontamos nesta aula, assim como de tá, né e outras expressões comuns na fala. Como o interlocutor está distante, a maioria das expressões fáticas correntes na fala não tem função no texto escrito.

c) Essa é uma atitude que deve vir tanto das autoridades escolares quanto dos próprios alunos, pois, para fazer algo assim, é preciso determinação (OU vontade, OU comprometimento).

“Tem que” é uma expressão típica da fala. No fragmento (c), esse emprego ficou ainda mais inadequado porque faltou um sujeito para o verbo: quem é que tem de querer? Como vimos, as informações precisam estar mais explícitas na escrita.

d) Por que cada vez mais jovens e adolescentes se tornam usuários de drogas?

A rigor, só podemos falar em “lado” se houver, pelo menos, dois! No caso do fragmento (d), qual seria o outro “lado”, distinto do “lado das drogas”? Mais precisamente: o que vem a ser, afinal, “tender para o lado das drogas”? Ser produtor, ser traficante, ser favorável à descriminalização, ter interesse em informações sobre o assunto é “tender para o lado das drogas”? Temos aqui, portanto, mais um exemplo de que, em prol da clareza, a escolha das palavras deve ser exata na escrita.

RESUMO

A variação é inerente à natureza das línguas. Elas variam de dois modos: de acordo com quem é o falante, e de acordo com a situação em que o falante se encontra ao usar a língua. No primeiro caso, estão os dialetos, que podem ser geográficos, sociais, etários e de sexo. A variação linguística que depende de elementos da situação é chamada variação de registro e inclui a modalidade (diferença entre fala e escrita) e o grau de formalismo (do mais formal ao menos formal). A adequação do registro às diferentes situações sociais exige que o produtor do texto oral ou escrito faça escolhas dentre as possibilidades que a língua lhe oferece para veicular os significados pretendidos. É preciso ter cuidado especial para não empregar, no texto escrito, marcas de oralidade que possam prejudicar a clareza.

LEITURAS RECOMENDADAS

KATO, Mary. A natureza da linguagem escrita. In: _____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990. p. 10-41.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A variação linguística e o ensino de língua materna. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 41-66.

Mirando rumos, traçando rotas

Helena Feres Hawad

AULA

3

Metas da aula

Apresentar a importância do planejamento textual e expor etapas e técnicas para elaborá-lo.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. avaliar a organização das ideias em um texto;
2. distinguir níveis de decisões no planejamento textual;
3. agrupar hierarquicamente as informações de um texto.

INTRODUÇÃO

Observe as figuras a seguir. O que elas têm em comum?



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1174474>



Fonte: http://www.istockphoto.com/file_thumbview_approve/7992423/1/istockphoto_7992423-three-young-adults-sitting-on-floor-and-looking-at-map.jpg



Fonte: <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=search&w=1&txt=plans&p=2>

Todas essas figuras se referem à ação de *planejar*. Planejamos ao decidir as atividades que faremos na semana ou no mês, anotando-as em nossa agenda. Planejamos antes de viajar, decidindo para onde vamos, quanto tempo vamos ficar, que transporte usaremos, quanto vamos gastar. Fazer uma lista de compras também é uma forma de planejamento: antes da compra em si, pensamos e anotamos o que vamos comprar. E é claro que, antes de uma tarefa grande, trabalhosa e cara, como a construção de um prédio ou de uma ponte, é preciso prever todos os detalhes e fazer um plano do trabalho a ser realizado.

Em todas as situações de nossa vida em que precisamos obter os melhores resultados, com o menor risco de erros e com o menor custo, fazemos antes um plano. Com a tarefa de escrever, não é diferente. Escrever é um trabalho complexo e, por isso, exige planejamento.

Muitos pensam que planejar a tarefa de escrita, refletir com atenção e cuidado sobre o que e como escrever antes de produzir o texto em si é perda de tempo. Enganam-se. Nesta aula, veremos que um bom planejamento textual pode não apenas nos ajudar a poupar tempo na execução da tarefa, mas principalmente contribuir para que o resultado seja um texto bem construído, adequado aos objetivos pretendidos.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO TEXTUAL

Todo planejamento é um processo de tomada de decisões. Se vamos dar uma festa, por exemplo, precisamos decidir:

- Em que data e horário a festa acontecerá?
- Quantas pessoas vamos convidar: serão convidados só os familiares e amigos mais próximos? Serão incluídos vizinhos, colegas de trabalho, conhecidos?
- Qual será o cardápio?
- Que músicas serão tocadas?
- Como faremos os convites?



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1238452>

Em cada decisão dessas, fazemos uma *escolha*, o que significa que outras possibilidades ficarão de fora. Além disso, cada escolha que fazemos tem impacto em outras decisões que também precisamos tomar. Se decidirmos que nossa festa será um almoço, ela não acontecerá a partir das dez horas da noite; se optamos por convidar as pessoas por telefone, não mandamos convites pelo correio; se queremos convidar cem pessoas, não podemos recebê-las naquele salão lindo onde só cabem cinquenta, e assim por diante.

Quando têm uma tarefa de escrita para desenvolver, muitas pessoas encontram dificuldade neste ponto: que escolhas fazer? A decisão de incluir “tudo” no texto, de não deixar nada de fora, pode prejudicar o resultado final. Veja um exemplo na Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. O texto a seguir foi escrito por um estudante a partir do tema *O uso de animais para satisfação de interesses humanos*. Após ler o texto, responda:

É possível identificar a posição assumida pelo autor do texto diante do tema? Quer dizer: é possível saber se ele é contrário ou favorável ao uso dos animais pelos seres humanos? Justifique sua resposta, avaliando a organização das ideias no texto.

Animal servente

Na sociedade em que vivemos, é muito difícil distinguir o certo do errado, pois não há muita definição do que devemos fazer ou não. O uso dos animais de acordo com os nossos próprios interesses é um dos temas que causam, ainda, muita polêmica na população diferenciada na qual vivemos. Existem casos e casos. Até mesmo movimentos de grupos que defendem os direitos dos animais entram em questão.

Muitas pessoas ainda defendem seus direitos de maneiras mais radicais, como formar grupos de defesa e fazer passeatas e movimentos para mostrar aos outros o que querem. Gosto não é o tipo de discussão plausível, pois sempre haverá dois tipos conflitantes. Nesse caso, se analisado bem, os animais também deveriam ter direitos, e o mais procurado pela maioria deles é a sobrevivência. Maltratar os animais para nossa alimentação é algo inadmissível para um vegetariano. Já para os carnívoros, é algo de extrema necessidade e normal.

Não é só na alimentação que usamos os animais para os nossos interesses. Também há vestimentas e até mesmo transporte e divertimento. Quando colocamos um animal para nos servir, estamos usando-o para nosso interesse. As necessidades de uma pessoa são algo pessoal e sempre discutido, porém o uso de outras vidas para a sobrevivência das nossas é um ponto de vista discutível. Os animais têm que sobreviver, mas nós também.

RESPOSTA COMENTADA

Não é possível perceber, pela leitura do texto, qual é a posição assumida pelo autor diante do tema. Nem mesmo fica claro se ele pensa que esse é um tema de difícil tomada de posição e, por causa disso, prefere apenas apontar os problemas éticos ou morais envolvidos, sem assumir a defesa de um ponto de vista específico. Isso ocorre porque o autor fornece indicações contraditórias no texto. Por exemplo:

Nesse caso, se analisado bem, os animais também deveriam ter direitos, e o mais procurado pela maioria deles é a sobrevivência. → *Esse trecho aponta para uma posição contrária ao uso dos animais pelo homem.*

Maltratar os animais para nossa alimentação é algo inadmissível para um vegetariano. Já para os carnívoros, é algo de extrema necessidade e normal. → *Esse trecho aponta para uma posição favorável ao uso dos animais pelo homem.*

(...) o uso de outras vidas para a sobrevivência das nossas é um ponto de vista discutível. → *Esse trecho aponta para uma posição contrária ao uso dos animais pelo homem.*

Os animais têm que sobreviver, mas nós também. → *Esse trecho aponta para uma posição favorável ao uso dos animais pelo homem.*

Talvez você ache que o autor do texto não assume explicitamente as posições contraditórias apontadas nesses trechos. Mas ele, de fato, dá pistas ao leitor de que vai encaminhar sua argumentação em certa direção, em cada um dos fragmentos destacados.

A contradição que observamos no texto analisado na Atividade 1 revela que, ao escrever, o autor do texto não tinha uma posição tomada sobre o assunto. O resultado, como vimos, é um texto que confunde o leitor, que não permite que ele acompanhe o autor em um raciocínio coerente, que busque chegar a alguma conclusão. Esse tipo de problema poderia ser evitado se o autor, antes de escrever, refletisse: “Que posição assumirei, nesse texto, diante desse assunto?”.

Trata-se, sem dúvida, de uma reflexão difícil, porém necessária. Para desenvolvê-la, é útil tomar nota das diferentes ideias que nos vão ocorrendo e que podem vir a ser usadas no texto, como indicaremos adiante nesta aula.

ETAPAS DO PLANEJAMENTO TEXTUAL

Comparando diferentes estudos sobre o processo de escrever (isto é, pesquisas que procuram determinar o que fazemos quando escrevemos), Mary Kato conclui que todos eles têm em comum os seguintes pontos:

a) O ato de escrever é um ato que envolve uma META e um PLANO.

b) O ato de escrever é um ato de RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (KATO, 1990, p. 85).

Ela sugere, então, que há três tipos de metas, ou objetivos, quando produzimos um texto. O primeiro tipo de meta, denominado interpessoal, diz respeito às relações entre o produtor e o destinatário/leitor do texto. Incluem-se nesse nível as imagens que o produtor do texto quer apresentar de si mesmo, as imagens que ele tem do leitor, as atitudes que ele quer expressar e os efeitos que ele pretende provocar no leitor por meio do texto. O segundo tipo de meta engloba as ideias, as informações, o “conteúdo” propriamente dito do texto, e é denominado ideacional. O terceiro tipo de meta é chamado *textual*, e abarca a formulação do texto como um todo coerente, com adequada conexão entre as partes.

As decisões do autor sobre as metas em cada um desses níveis orientam o traçado do plano que o texto vai seguir e se refletem no resultado final – no texto pronto. Veja um exemplo na atividade a seguir.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Leia a seguir, na coluna à esquerda, um fragmento do texto *O direito de buscar a felicidade*, de Contardo Calligaris, e, na coluna à direita, uma versão modificada do fragmento. Compare as duas versões e indique se a diferença entre elas se deve a uma decisão do autor no nível ideacional ou no nível interpessoal do planejamento. Justifique sua resposta.

1º FRAGMENTO

Para você, buscar a felicidade consiste em exercer uma rigorosa disciplina do corpo; para outros, é comilança e ociosidade. Alguns procuram o agito da vida urbana, e outros, o silêncio do deserto. Há os que querem simplicidade e os que preferem o luxo. Buscar a felicidade, para alguns, significa servir a grandes ideais ou a um deus; para outros, permitir-se os prazeres mais efêmeros.

Invento e procuro minha versão da felicidade, com apenas um limite: minha busca não pode impedir os outros de procurar a felicidade que eles bem entendem. Por isso, obviamente, por mais que eu pense que isto me faria muito feliz, não posso dirigir bêbado, assaltar bancos ou escutar música alta depois da meia-noite. Por isso também não posso exigir que, para eu ser feliz, todos busquem a mesma felicidade que eu busco.

Por exemplo, você procura ser feliz num casamento indissolúvel diante de Deus e dos homens. A sociedade deve permitir que você se case, na sua igreja, e nunca se divorcie. Mas, se, para ser feliz, você exigir que todos os casamentos sejam indissolúveis, você não será fundamentalmente diferente de quem, para ser feliz, quer estuprar, assaltar ou dirigir bêbado.

(...) você desprezará a busca da felicidade de seus concidadãos exatamente como o bandido ou o estuprador a desprezam.

CALLIGARIS, Contardo. *O direito de buscar a felicidade*, 10 jun. 2010. Disponível em: <<http://contardocalligaris.blogspot.com/search?updated-min=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2011-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=25>>.

Acesso em: 22 jul. 2010.

2º FRAGMENTO

Para algumas pessoas, buscar a felicidade consiste em exercer uma rigorosa disciplina do corpo; para outras, é comilança e ociosidade. Alguns procuram o agito da vida urbana, e outros, o silêncio do deserto. Há os que querem simplicidade e os que preferem o luxo. Buscar a felicidade, para alguns, significa servir a grandes ideais ou a um deus; para outros, permitir-se os prazeres mais efêmeros.

Todos inventam e procuram sua versão da felicidade, com apenas um limite: a busca de um não pode impedir os outros de procurar a felicidade que eles bem entendem. Por isso, obviamente, por mais que alguém pense que isto o faria muito feliz, não pode dirigir bêbado, assaltar bancos ou escutar música alta depois da meia-noite. Por isso também nenhuma pessoa pode exigir que, para ela ser feliz, todos busquem a mesma felicidade que ela busca.

Por exemplo, alguém procura ser feliz num casamento indissolúvel diante de Deus e dos homens. A sociedade deve permitir que essa pessoa se case, na sua igreja, e nunca se divorcie. Mas, se, para ser feliz, essa pessoa exigir que todos os casamentos sejam indissolúveis, ela não será fundamentalmente diferente de quem, para ser feliz, quer estuprar, assaltar ou dirigir bêbado.

(...) ela desprezará a busca da felicidade de seus concidadãos exatamente como o bandido ou o estuprador a desprezam.

(CALLIGARIS, Contardo. Adaptado para esta aula.)

RESPOSTA COMENTADA

A diferença entre os dois fragmentos – o original, à esquerda, e a adaptação, à direita – se refere ao nível interpessoal. Isso porque o conteúdo em si dos fragmentos – as ideias e informações que eles contêm – é o mesmo nos dois casos. O que os distingue é a forma como está marcada neles a relação entre o produtor e o leitor do texto. No original, o autor optou por uma relação de maior proximidade com o leitor. Para obter esse efeito, empregou pronomes e verbos referentes a ele mesmo e ao leitor, por exemplo: “Invento e procuro minha versão da felicidade”; “A sociedade deve permitir que você se case, na sua igreja”. Na versão modificada, essas palavras foram substituídas por outras que se referem à terceira pessoa do discurso, aquela de quem se fala (ele/ela).

Observe que os pronomes “eu” e “você”, no contexto desse texto, não se referem estritamente aos indivíduos concretos, que são o autor e o leitor. Na verdade, eles servem para incluir o autor e o leitor numa referência mais ampla aos seres humanos, às pessoas em geral. Por isso, foi possível fazer essa alteração na escolha das palavras e modificar, assim, o efeito de sentido relativo à proximidade entre o autor e o leitor. Esses diferentes efeitos de sentido são um exemplo das decisões que precisamos tomar ao escrever. Dos efeitos que pretendemos criar, decorrem as escolhas que faremos na elaboração da versão final do texto.

O planejamento textual inclui todas as *decisões que tomamos ao produzir um texto*. A palavra *planejamento* pode nos induzir a acreditar que ele é algo que fazemos antes de escrever. Isso é só parcialmente verdadeiro. Planejamos, sim, antes de escrever, como acontece nas diferentes atividades que comentamos na introdução desta aula. No entanto, o planejamento é um processo que se estende ao logo do próprio ato de escrever o texto, e se refaz a cada passo.

Ainda de acordo com Mary Kato, podemos esquematizar o planejamento textual em três níveis, cada um correspondente a um dos tipos

de metas: o interpessoal, o ideacional e o textual. Em princípio, essa é a ordem entre eles, em nosso processo de tomada de decisões. As decisões que tomamos no nível interpessoal interferem nas que tomamos no nível ideacional. Por exemplo, se imagino que meu provável leitor conhece bastante do assunto sobre o qual vou escrever, darei às informações, em meu texto, um tratamento bem diferente do que daria se estivesse escrevendo um texto para leigos naquele assunto. Finalmente, todas as decisões tomadas nos níveis interpessoal e ideacional desembocam no nível textual, no qual o texto ganha sua forma final, em termos de escolhas de palavras e estruturas gramaticais, de decisões sobre o tamanho dos parágrafos e os limites entre eles, de ajustes na pontuação.

Na realidade, porém, esses níveis não são estanques, isolados uns dos outros. Podemos trabalhar com eles em qualquer ordem, ir e voltar de um nível para o outro, ou tomar decisões de níveis diferentes ao mesmo tempo.

O NÍVEL IDEACIONAL DO PLANEJAMENTO

No nível ideacional, tomamos decisões sobre as informações que serão incluídas em nosso texto. O primeiro passo é gerar, produzir ideias. Você, com certeza, já teve a experiência de, estando diante de uma tarefa de escrita, não saber sobre o que escrever, sentir que está sem ideias, não é? É comum que, nessas situações, as pessoas imaginem que nada podem fazer se não lhes vem a “inspiração”... Isso é falso! Escrever não é a manifestação espontânea de uma “iluminação” involuntária, e sim um *trabalho*. Como acontece com outros tipos de trabalho humano, a atividade de escrever também pode ganhar muito se empregamos algumas técnicas.

Para gerar ideias, podemos usar uma técnica chamada “tempestade cerebral”, em que simplesmente deixamos a mente fluir livre, sem limites, ou podemos lançar mão de uma associação de ideias, processo em que uma ideia vai “puxando” outra; podemos, ainda, nos valer da técnica de perguntas e respostas: formulamos perguntas relevantes sobre o tema de nosso trabalho e procuramos responder a elas. Em qualquer desses casos, é indispensável ir tomando notas à medida que as ideias vão aparecendo.



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/875404>

É claro que, em qualquer dessas técnicas, o resultado de nossas anotações não será um texto acabado. Passamos, então, ao próximo passo do nível ideacional, que é a seleção e organização das ideias. Nesse momento, eliminaremos muito daquilo que anotamos, e também acrescentaremos novas ideias – agora, porém, de modo mais dirigido, pensando em associar as ideias em um todo coerente, bem concatenado. Costuma ocorrer nesse ponto o que chamamos de “recorte do tema”: diante de um tema qualquer, selecionamos uma parte, ou um enfoque, ou uma questão para ser assunto de nosso texto.

Retome, por exemplo, o fragmento de Contardo Calligaris que examinamos na Atividade 2. O tema do texto é a felicidade, certo? Não seria possível, em nenhum texto, dizer “tudo” que pode ser dito sobre a felicidade. Qual foi o “recorte” do autor nesse exemplo? Ele decidiu focar as diferenças individuais na busca da felicidade e o direito das pessoas a essas diferenças. Dentro do tema “felicidade”, seria possível focar muitas outras coisas – das quais os exemplos a seguir são apenas uma pequena amostra:

- a importância da busca da felicidade na vida humana;
- o efeito da religiosidade na felicidade;
- a felicidade nos relacionamentos afetivos;
- o papel do autoconhecimento na felicidade;
- as dificuldades para ser feliz na sociedade atual;
- as relações entre consumo e felicidade.

Chamamos, então, de “recorte do tema” essa seleção de um subtema, ou de um enfoque específico, dentre os inúmeros que são possíveis em qualquer tema geral. Essa é uma das primeiras tarefas a serem feitas no planejamento ideacional de um texto.

Ainda na etapa de seleção e organização das informações, outra tarefa importante é o agrupamento e a hierarquização das ideias. Para isso, é útil elaborar esquemas. Veja o esquema que elaboramos para representar a estrutura das ideias no fragmento de texto da Atividade 2:

1. Conceito de felicidade → individual (exemplos diversos):

1º PARÁGRAFO DO FRAGMENTO

2. Limite → direito dos outros à felicidade (exemplos diversos):

2º PARÁGRAFO DO FRAGMENTO

3. Imposição do próprio conceito aos outros → desrespeito, abuso (exemplo: casamento indissolúvel; **ANALOGIA**: criminosos):

3º E 4º PARÁGRAFOS DO FRAGMENTO

Nesse exemplo, elaboramos o esquema como leitores, a partir de um texto já pronto. Quando escrevemos, fazemos o contrário: construímos uma estrutura, uma “armação” para o conteúdo, e depois elaboramos a versão final do texto. Nessa etapa final, “vestimos” aquele esqueleto inicial com palavras, expressões, frases específicas, ou seja, passamos ao nível textual do planejamento.

ANALOGIA

Ponto de semelhança entre coisas diferentes. A palavra também se refere a um recurso discursivo de argumentação que consiste em aproximar, pôr em paralelo, coisas que são distintas em sua natureza, mas têm um ponto (ou alguns) em comum.

É esse segundo sentido que ela tem no esquema apresentado nesta aula.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. A seguir você encontra diferentes informações em torno do tema *vegetarianismo*. Todas elas servem como argumentos para defender a ideia de que os seres humanos devem se abster de consumir produtos de origem animal.

- A população de animais de corte nos EUA produz 130 vezes mais lixo que a população humana daquele país.
- Animais de várias espécies sofrem ao serem tratados como mercadoria, apenas mais um bem de consumo.
- As aves, animais territoriais, ficam estressadas por serem criadas à razão de oito animais por metro quadrado.
- Alimentos de origem animal causam obesidade, doenças cardiovasculares, diversos tipos de câncer, alergias.
- Bactérias se tornam mais resistentes devido ao uso em massa de antibióticos na criação animal.
- Animais morrem covardemente, e seus cadáveres são vendidos aos pedaços.
- Testes de laboratório causam sofrimento aos animais.
- Abster-se de alimentos de origem animal é o melhor para a saúde humana.
- 30% da devastação da floresta amazônica se devem à formação de pastos para o gado.
- Os alimentos de origem vegetal são isentos de colesterol, são ricos em fibras, vitaminas e minerais.
- O consumo de produtos de origem animal acarreta problemas ambientais.
- Vacas são separadas de sua cria quando esta tem apenas alguns dias de vida.
- Quando consumimos vegetais, reduzimos o consumo dos recursos naturais em até 90%.
- Os alimentos de origem vegetal são capazes de suprir todas as necessidades nutricionais de qualquer pessoa.

Sua tarefa é agrupar essas informações em três conjuntos. Você deverá, também, em cada conjunto, identificar a informação mais geral, que servirá de tópico para o conjunto. As ideias mais específicas serão os subtópicos.

Tópico 1:

Subtópicos:

Tópico 2:

Subtópicos:

Tópico 3:

Subtópicos:

RESPOSTA COMENTADA

Tópico 1:

Animais de várias espécies sofrem ao serem tratados como mercadoria, apenas mais um bem de consumo.

Subtópicos:

- *As aves, animais territoriais, ficam estressadas por serem criadas à razão de oito animais por metro quadrado.*
- *Animais morrem covardemente, e seus cadáveres são vendidos aos pedaços.*
- *Testes de laboratório causam sofrimento aos animais.*
- *Vacas são separadas de sua cria quando esta tem apenas alguns dias de vida.*

Tópico 2:

Abster-se de alimentos de origem animal é o melhor para a saúde humana.

Subtópicos:

- *Alimentos de origem animal causam obesidade, doenças cardiovasculares, diversos tipos de câncer, alergias.*
- *Bactérias se tornam mais resistentes devido ao uso em massa de antibióticos na criação animal.*
- *Os alimentos de origem vegetal são isentos de colesterol, são ricos em fibras, vitaminas e minerais.*
- *Os alimentos de origem vegetal são capazes de suprir todas as necessidades nutricionais de qualquer pessoa.*

Tópico 3:

O consumo de produtos de origem animal acarreta problemas ambientais.

Subtópicos:

- *A população de animais de corte nos EUA produz 130 vezes mais lixo que a população humana daquele país.*
- *30% da devastação da floresta amazônica se devem à formação de pastos para o gado.*
- *Quando consumimos vegetais, reduzimos o consumo dos recursos naturais em até 90%.*

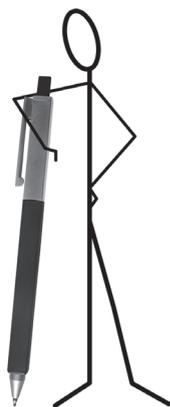
Seu agrupamento deve ter ficado semelhante a esse que propomos: as informações foram aproximadas pelo tipo de sentido que contém. A informação que escolhemos como tópico é a mais geral em cada grupo, isto é, ela abarca, inclui as demais. A ordem entre os grupos e a ordem dos subtópicos dentro de cada grupo são irrelevantes para os propósitos desta atividade, ou seja, não há problema se sua ordenação ficou diferente da apresentada aqui. O importante é que o agrupamento e a escolha dos tópicos estejam corretos.

O resultado do agrupamento produzido poderia servir de base para a elaboração de um texto em defesa do vegetarianismo. É esse tipo de organização que precisamos dar a nossas ideias antes de escrever um texto.



As informações usadas na Atividade 3 foram extraídas do artigo “Vegetarianismo radical”, de George Guimarães, publicado na revista *Superinteressante* em dezembro de 2000. Complemente sua atividade lendo a íntegra do artigo em <http://super.abril.com.br/alimentacao/vegetarianismo-radical-441847.shtml>.

CONCLUSÃO



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1186845>

Escrever é uma tarefa complexa que envolve estabelecer metas e buscar os melhores meios para atingi-las. Quando deixamos nossa escrita à mercê da “inspiração” ou do fluxo livre das ideias, corremos o risco de produzir um texto ruim, ineficaz para os propósitos almejados. A eficácia do texto produzido depende muito do controle que exercemos sobre as decisões tomadas antes e ao longo do processo de produção. É essa atividade de tomada de decisões inter-relacionadas que chamamos de planejamento textual.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 3

O texto a seguir foi produzido por um estudante. Após lê-lo, faça o que se pede. (Para facilitar sua tarefa, as frases do texto foram numeradas.)

Temos o poder

¹As próximas eleições estão “na boca do povo”. ²Vemos e ouvimos propagandas por todos os lados. ³Nesta época prega-se o direito ao voto e o respeito ao eleitor.

⁴Se temos o direito de decidir o futuro do país, por que, então, votar nulo?

⁵Nesta época, o povo é lembrado, aparecem tijolos e cimento para o favelado construir a casa. ⁶As promessas são feitas ao som de um rap ou sambinha para animar os eleitores, porém valoriza-se o eleitor cumprindo as promessas.

⁷Valorizá-lo na mídia é fácil, demonstra-se respeito a ele cumprindo o que antes foi prometido.

⁸Quem deixa a televisão ligada quando está passando a propaganda política?

⁹O voto é um direito, mas para muitos é uma obrigação e, por receio de votar no duvidoso, anulam seu voto.

¹⁰O povo tem mesmo que reagir exercendo sua cidadania, principalmente depois das eleições. ¹¹Muitos querem isso, mas se sentem limitados, não sabem como, e se dão por vencidos.

¹²Tijolos, cimento e cestas básicas não resolvem a questão social do brasileiro.

¹³O povo precisa de educação, de conhecimento. ¹⁴É certo que existem muitos lobos em pele de cordeiro, que enganam até mesmo aqueles que pensam que jamais serão enganados.

¹⁵ Não há como prever as decepções após as eleições, porém há como evitar algumas: tentar “ler” o candidato, não ser como a mula que é guiada por arreios e cabresto.

a) Qual é o tema do texto?

b) Classifique cada frase do texto em um dos subtemas indicados a seguir:

1. Propaganda eleitoral: _____

2. Atitudes do eleitor: _____

3. Necessidades do povo brasileiro: _____

4. Desonestidade dos políticos: _____

c) Considerando suas respostas aos dois itens anteriores, avalie a organização das ideias no texto.

RESPOSTA COMENTADA

O tema desse texto são as eleições. Talvez você tenha indicado como tema a política ou o voto. Observe, porém, que o tema “a política” abrange mais coisas do que as abordadas nesse texto. “O voto”, ao contrário, é restrito demais, pois o texto não trata apenas disso.

Em qualquer caso, é provável que você tenha achado difícil determinar o tema do texto. No item c da atividade, você deve ter apontado a razão dessa dificuldade: a organização das ideias no texto está ruim. Todas as ideias, sem dúvida, se relacionam ao tema geral “as eleições”. No entanto, elas não seguem uma ordenação, uma hierarquização que facilite a compreensão, pelo leitor do texto, das opiniões e atitudes do autor.

Isso fica claro quando respondemos ao item b da atividade, pois podemos observar que há um “vai-e-vem” de um subtema para outro, assim:

1. Propaganda eleitoral: frases 1, 2, 3, 6, 7, 8.

2. Atitudes do eleitor: frases 4, 9, 10, 11, 15.

3. Necessidades do povo brasileiro: frases 5, 12, 13.

4. Desonestidade dos políticos: frase 14.

Certamente, como todos os subtemas são interligados e certas frases são mais complexas, contêm mais informações, pode haver alguns casos em que sua classificação da frase seja diferente da que propomos aqui. Por exemplo: as frases 6 e 7 tratam da propaganda eleitoral, mas trazem implícita uma referência à desonestidade dos políticos (eles não cumprem o que prometem em campanha); a frase 5 foi classificada no subtema “necessidades do povo brasileiro”, mas também contém uma referência a certa forma de fazer campanha eleitoral, então poderia ser classificada como “propaganda eleitoral”.

Certamente o “vai e vem” entre diferentes ideias relacionadas a um mesmo tema não é, em si, um problema em um texto. Essas idas e vindas podem ocorrer e são, aliás, frequentes em bons textos. O principal problema que se observa no exemplo examinado nesta atividade é que as ideias não foram adequadamente relacionadas umas com as outras. A ordem de apresentação delas pode ser um dos elementos que contribuem para seu inter-relacionamento. O importante é que esteja clara, para o produtor do texto, a organização hierárquica entre as diferentes ideias, isto é, a forma como elas se agrupam em conjuntos mais gerais de ideias semelhantes, afins. Apenas com essa clareza em mente o produtor do texto poderá criar condições de uma compreensão também clara para seu leitor. Como vimos, a elaboração prévia de esquemas pode facilitar essa necessária organização do texto.

RESUMO

A tarefa de escrever, assim como outras tarefas complexas, pode ser realizada com melhores resultados quando se elabora um bom planejamento. O planejamento textual é um processo de tomada de decisões. Elas dizem respeito a três diferentes níveis: o interpessoal, referente aos objetivos e às atitudes do produtor do texto, e à sua relação com o destinatário; o ideacional, referente à seleção e à organização das informações no texto, e o textual, referente às escolhas específicas de palavras e estruturas gramaticais. Durante todo o processo, é importante fazer anotações, as quais servirão para orientar a elaboração do texto final. A falta de cuidado e atenção ao planejar um trabalho escrito pode resultar em problemas que prejudicam a leitura do texto produzido.

LEITURA RECOMENDADA

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A ordem das ideias. In: _____. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Cap. 6.

A reformulação do texto: um trabalho de artesanato

Helena Feres Hawad

AULA

4

Metas da aula

Demonstrar a necessidade da reescrita como parte do processo de escrever e expor formas de realizá-la.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reescrever textos de modo a torná-los mais claros e coerentes;
2. identificar redundância em textos;
3. reescrever textos de modo a eliminar redundâncias.

INTRODUÇÃO

A moça tecelã

Marina Colasanti

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

(...)

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, por algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

(...)

— Por que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates de prata.

(...)

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

(...)

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e espantado olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

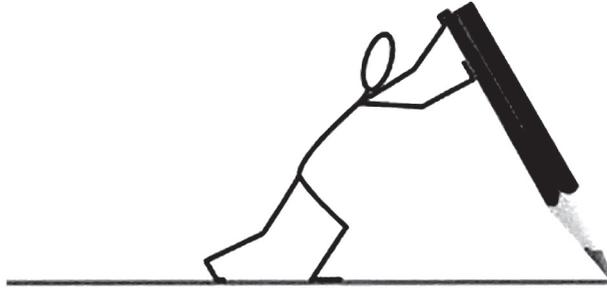
Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

In: COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. 2ed. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1985. p.12-16. Fragmentos.

O conto *A moça tecelã*, reproduzido parcialmente nesta introdução de nossa aula, apresenta um personagem ocupado no trabalho de tecer... e destecer! A moça é ativa e autônoma: escolhe o que deseja fazer e quando fazer, e não hesita em desfazer o que não lhe agrada. Tecendo, ela cria a realidade: cria seu próprio mundo e sua própria vida.

Escrever se parece com tecer. É um trabalho em que juntamos elementos de modo organizado para formar um todo, assim como os fios que formam

um tapete ou um tecido. É um trabalho contínuo, que precisa, normalmente, ser refeito várias vezes até que o autor esteja satisfeito com o resultado. É um trabalho que resulta na construção de um objeto com integridade e coerência próprias: o texto. Aquele que escreve cria uma realidade no texto que produz e deixa algo de si nesse texto.



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/n/nk/nkzs/1235996_pencil-pusher.jpg

A moça tecelã, de Marina Colasanti, é uma releitura da história de Penélope. Na mitologia grega, Penélope era a esposa de Ulisses. Como seu marido havia partido em uma guerra muito longa, e não havia notícias dele, todos se convenceram de que estava morto. Penélope, então, começou a ser pressionada para se casar de novo. Convicta de que o marido estava vivo, e decidida a esperar seu retorno, a esposa encontrou um jeito de ganhar tempo. Prometeu escolher um dos pretendentes assim que terminasse de tecer um tapete que estava fazendo. Durante todo o dia, ela se dedicava a tecer o tapete. Porém à noite, em segredo, desmanchava o trabalho, que, desse modo, nunca ficava pronto.

Nesta aula, veremos como o texto produzido pode ser aprimorado, a partir de leituras cuidadosas, até que o autor consiga a melhor forma possível para atingir seus objetivos discursivos.



ktanaka

Figuras 4.1 e 4.2: Tecer e escrever: artesanatos que exigem cuidado, atenção e paciência.

Fontes: http://www.sxc.hu/pic/m/t/tr/treeland/144168_weaving_2.jpg;
http://farm4.static.flickr.com/3153/2504207708_a16cd65021.jpg

EXPLICITAR E ORGANIZAR INFORMAÇÕES

Uma das tarefas importantes que precisamos fazer quando escrevemos é a revisão do texto. Por revisão, não entendemos aqui apenas a correção ortográfica e gramatical, mas a reformulação ou reescrita de partes do texto, ou de todo ele, se, por qualquer razão, não estiver satisfatório. Algumas vezes, pode-se mesmo chegar a refazer o texto praticamente todo, de modo que o resultado final acabe sendo bem diferente da primeira versão.



Heitor José

Fonte: <http://www.sxc.hu/pic/m/tc/tchor1974/987456>

O ato de escrever é um processo, por isso não podemos perder de vista seu caráter dinâmico. Enquanto escrevemos, vamos também relendo o texto, por partes, de modo que as tarefas de escrita, leitura e reescrita vão sendo feitas simultaneamente. Ao encerrar a atividade, porém, é sempre conveniente fazer uma nova leitura do texto completo e proceder a novos ajustes, se ainda se fizerem necessários. Nesse momento, é útil colocar-se na posição do leitor, imaginar como ele reagiria ao ler aquilo pela primeira vez.

Leia, como exemplo, o fragmento a seguir, que foi escrito por um aluno universitário em um trabalho sobre a eficácia da educação a distância (EAD):

A EAD atende a pessoa ocupada, sem disponibilidade de horários, uma pessoa com deficiência física grave ou alguma paralisia, que não pode sair de casa, ganha oportunidade de estudar, porém temos resistência por parte do ser humano à mudança e à aceitação do novo, o conteúdo é trabalhado por vários profissionais até chegar ao aluno, o que acarreta maior risco de não eficácia.

Esse fragmento apresenta três ideias diferentes:

a) o público que a EAD atende (*A EAD atende a pessoa ocupada, sem disponibilidade de horários, uma pessoa com deficiência física grave ou alguma paralisia, que não pode sair de casa, ganha oportunidade de estudar*);

b) a dificuldade de aceitação da EAD (*temos resistência por parte do ser humano à mudança e à aceitação do novo*);

c) o problema da elaboração dos conteúdos de ensino (*o conteúdo é trabalhado por vários profissionais até chegar ao aluno, o que acarreta maior risco de não eficácia*).

Você provavelmente notou que não há uma relação clara entre as três diferentes ideias incluídas no fragmento. O resultado é que o leitor fica se perguntando aonde o autor pretendia chegar quando escreveu isso... Vamos, então, tentar melhorar o texto.



Yamamoto Ortiz

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1159639>

As duas primeiras ideias se encontram numa relação de contraposição. Isto é: o autor reconhece que a EAD é benéfica e que, mesmo assim, encontra resistência para ser aceita. Vejamos como poderia ficar o fragmento com algumas alterações:

A EAD é muito vantajosa. Atende, por exemplo, a pessoa ocupada, sem disponibilidade de horários, e a pessoa com deficiência física grave, que não pode sair de casa. Apesar disso, ainda é vista com desconfiança, pois há resistência, por parte do ser humano, à mudança e à aceitação do novo.

Melhorou, não foi? Vamos analisar o que fez a diferença?

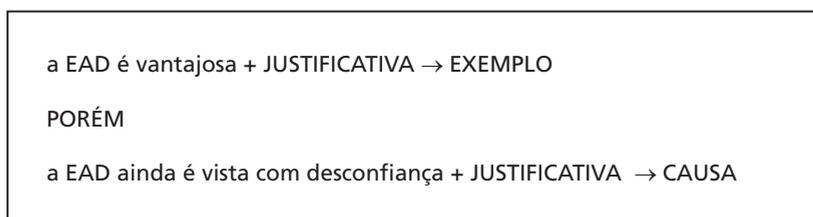
Em primeiro lugar, estabelecemos, no início, a ideia-chave a ser discutida: a EAD é ou não um recurso útil e benéfico? A posição do autor sobre essa questão ficou clara na primeira frase do fragmento reescrito. Em seguida, a situação das pessoas com dificuldades de horário ou locomoção foi “encadeada” nessa primeira afirmação, e a relação de sentido entre as duas coisas foi assinalada pela expressão *por exemplo*. O caso das pessoas que têm dificuldades para fazer um curso presencial ilustra por que se pode afirmar que “a EAD é vantajosa” – ou seja, o exemplo serve como uma justificativa para a afirmação feita anteriormente.

Depois disso, acrescentamos mais uma ideia: a EAD ainda é vista com desconfiança. Repare que ela não estava presente no fragmento original. Por que foi preciso acrescentá-la? Na verdade, havia uma lacuna de sentido no fragmento original, pois a relação de contraposição não se dá entre as pessoas que a EAD atende e a resistência do ser humano ao novo – e a palavra *porém*, empregada entre essas duas ideias no fragmento original, indicava ao leitor que haveria uma contraposição ali.

O que fizemos, então, foi explicitar, no texto, uma ideia que o autor tinha em mente, mas que, na realidade, deixou para o leitor “adivinhar”... Isso, além de ser muito trabalhoso para o leitor, pode não dar certo, pois há o risco de ele não “adivinhar” o mesmo que o autor pretendia. Ao explicitar a ideia que faltava para a clareza do desenvolvimento do texto, explicitamos também a relação de contraposição com o uso da expressão *apesar disso*. Assim, a relação de contraposição, no fragmento reescrito, passou a ser entre *a EAD é vantajosa e a EAD ainda é vista com desconfiança*.

Finalmente, encadeamos, sobre essa última ideia acrescentada, a resistência que o ser humano tem para aceitar o novo. Essa resistência agora aparece como causa da ideia anterior, e isso é assinalado pela palavra *pois*: o motivo pelo qual a EAD é vista com desconfiança é a dificuldade do ser humano para aceitar mudanças. Aqui, então, é a causa que representa uma justificativa para a afirmação feita antes.

Representando o sentido do fragmento por meio de um esquema, temos:



O esquema no retângulo representa uma estrutura de sentido para o texto – uma espécie de “armação” ou “esqueleto” sobre o qual construímos os detalhes da versão final (como, por exemplo, a escolha das palavras exatas e as decisões sobre a pontuação). Como vimos na Aula 3, podemos melhorar bastante nossas habilidades de produção de textos se montarmos esquemas semelhantes a esse antes de começar a redigir. Esquemas assim servem como roteiro ou plano de trabalho, e evitam o risco de nos confundirmos ou nos perdermos em nossa atividade de escrita.



Michal Ufniak

Figura 4.3: O uso de esquemas nos ajuda a traçar um caminho claro para o texto que estamos escrevendo.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1223142>

A última ideia presente no fragmento original – a de que *o conteúdo é trabalhado por vários profissionais até chegar ao aluno, o que acarreta maior risco de não eficácia* – parece não pertencer, de fato, ao raciocínio desenvolvido anteriormente. Nesse caso, o melhor a fazer é cortá-la, para que não prejudique a coerência do conjunto. Isso não significa que o autor não possa elaborar essa ideia em outra parte de seu texto, sempre tendo o cuidado de construir encadeamentos de sentido que permitam ao leitor acompanhar o raciocínio desenvolvido.

Como vimos, o autor do fragmento original que estamos tentando melhorar deixou espaço demais para o leitor “adivinhar” o que ele pretendia dizer. Por esse motivo, seria possível, ainda, fazermos uma reformulação diferente da que foi proposta anteriormente. Dessa vez, incluiremos o trecho final, que foi suprimido na primeira reescrita, e suprimiremos um outro. É o que você vai fazer na atividade a seguir.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Reescreva outra vez o fragmento inicial, reproduzido abaixo, procurando torná-lo mais claro e coerente pela adequada explicitação das relações entre as ideias. Para essa reescrita, use, como ponto de partida, o esquema sugerido após a reprodução do fragmento. Elimine o trecho que não se encaixa no esquema.

A EAD atende a pessoa ocupada, sem disponibilidade de horários, uma pessoa com deficiência física grave ou alguma paralisia, que não pode sair de casa, ganha oportunidade de estudar, porém temos resistência por parte do ser humano à mudança e à aceitação do novo, o conteúdo é trabalhado por vários profissionais até chegar ao aluno, o que acarreta maior risco de não eficácia.

Esquema sugerido:

a EAD tem vantagens e desvantagens

EXEMPLO DE VANTAGEM: atende a pessoas com dificuldades

EXEMPLO DE DESVANTAGEM: pode haver problemas na elaboração dos conteúdos de ensino

RESPOSTA COMENTADA

Reescrito, o fragmento pode ficar assim:

A EAD é vantajosa, mas pode apresentar alguns problemas. Por um lado, atende a pessoa ocupada, sem disponibilidade de horários, e a pessoa com deficiência física grave, que não pode sair de casa. Por outro lado, como o conteúdo é trabalhado por vários profissionais até chegar ao aluno, há maior risco de não eficácia.

Sua solução pode diferir um pouco dessa. O importante é que você se ponha no lugar do leitor e verifique se ela está realmente mais clara que a versão original, e se as relações entre as ideias foram expressas adequadamente. Observe as expressões usadas para explicitar essas relações: mas, na primeira frase, sinaliza o estabelecimento de uma contraposição; essa ideia de contraposição é confirmada pelo par de expressões por um lado... por outro lado, que iniciam as duas frases seguintes.

Observe também que o segmento suprimido, dessa vez, foi um outro: porém temos resistência por parte do ser humano à mudança e à aceitação do novo. Foi necessário suprimi-lo porque, agora, é ele que não se encaixa no raciocínio construído como fio condutor do texto.

Nesta seção, vimos que o ato de escrever é um processo de escrita, leitura e reescrita do texto para que ele se torne o mais claro e coerente possível. Na próxima seção, veremos como podemos eliminar as redundâncias em um texto, fazendo nele os devidos ajustes.

ELIMINAR REDUNDÂNCIAS

É muito comum que as pessoas tenham dificuldade de abrir mão de algo que escreveram em seu texto. Parece haver uma espécie de “apego”, como se cortar alguma coisa fosse empobrecer o resultado final. No entanto, determinado conteúdo só enriquece um texto se estiver adequadamente “encaixado” nos demais conteúdos do mesmo texto. Caso contrário, o resultado pode acabar levando o leitor a se sentir confuso, incapaz de construir sentido para o que está lendo. Nos casos que examinamos anteriormente, o motivo para a supressão de alguns trechos é o fato de que certas informações não são condizentes com a linha de raciocínio estabelecida no texto.

Muitos escritores famosos reconhecem a necessidade de cortes no processo de produção de textos. Veja o que disseram alguns deles:

Escrever é cortar palavras. (Carlos Drummond de Andrade)

Para mim, o ato de escrever é muito difícil e penoso, tenho sempre de corrigir e reescrever várias vezes. Basta dizer, como exemplo, que escrevi 1.100 páginas datilografadas para fazer um romance no qual aproveitei pouco mais de 300. (Fernando Sabino)

Corte todo o resto e fique no essencial. (Ernest Hemingway, escritor norte-americano)

Esses depoimentos, além de outros, estão disponíveis no endereço: <http://wiki.dpi.inpe.br/doku.php?id=escrever>

Outra razão para suprimir segmentos do texto é a redundância, isto é, o fato de que um trecho repete, com outras palavras, algo que já está dito em outro ponto, sem que isso represente avanço no desenvolvimento do raciocínio.

Compare mais uma vez o fragmento original com a primeira reformulação proposta, ambos reproduzidos abaixo. Observe: que trechos foram suprimidos por estarem redundantes com outros?

Fragmento original:

A EAD atende a pessoa ocupada, sem disponibilidade de horários, uma pessoa com deficiência física grave ou alguma paralisia, que não pode sair de casa, ganha oportunidade de estudar, porém temos resistência por parte do ser humano à mudança e à aceitação do novo, o conteúdo é trabalhado por vários profissionais até chegar ao aluno, o que acarreta maior risco de não eficácia.

Reformulação:

A EAD é muito vantajosa. Atende, por exemplo, a pessoa ocupada, sem disponibilidade de horários, e a pessoa com deficiência física grave, que não pode sair de casa. Apesar disso, ainda é vista com desconfiança, pois há resistência, por parte do ser humano, à mudança e à aceitação do novo.

Você deve ter percebido que os trechos *ou alguma paralisia* e *ganha oportunidade de estudar* foram suprimidos na reescrita do fragmento. No primeiro caso, a ideia já estava incluída em *com deficiência física grave*. Há várias situações de deficiência física grave, e a paralisia é uma delas. Para o objetivo do texto, que é discutir a EAD, não há necessidade de detalhar os tipos de deficiência física, pois a vantagem da EAD é a mesma em qualquer um deles. Além disso, o trecho seguinte – *que não pode sair de casa* – contribui para esclarecer a relação entre a EAD e a deficiência física: a EAD é vantajosa para os portadores de alguma dificuldade de locomoção.

O segundo trecho suprimido (*ganha oportunidade de estudar*) é redundante com a declaração anterior de que *a EAD atende certas pessoas* (segunda frase do fragmento reescrito). Atender, nesse caso, nada mais é que *dar a oportunidade de estudar*, certo?

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. O fragmento a seguir foi extraído de um texto escrito por um estudante. O assunto é um projeto de premiação a bons alunos como forma de incentivo aos estudos, apresentado em uma reportagem jornalística.

O fragmento é composto por três frases. Uma delas é redundante, ou seja, basicamente se limita a repetir o que se diz nas outras duas. Identifique, sublinhando no fragmento, essa frase redundante, que poderia ser eliminada sem prejuízo do conjunto das informações.

O ensino tradicional utiliza a metodologia da decoreba em detrimento de atividades pedagógicas de fundo crítico, fazendo com que os melhores alunos sejam meros repetidores do pensamento dominante. Além disso, essa premiação incentiva práticas baseadas na competição e não na cooperação, o que contribui para a formação de cidadãos que legitimam a desigualdade social. Este tipo de premiação prioriza o ensino tecnicista em detrimento da atividade pedagógica crítica, além de suscitar comparações e competições, práticas típicas de um pensamento oriundo da elite dominadora.

RESPOSTA COMENTADA

A frase redundante é a última: Este tipo de premiação prioriza o ensino tecnicista em detrimento da atividade pedagógica crítica, além de suscitar comparações e competições, práticas típicas de um pensamento oriundo da elite dominadora.

É claro que, se estamos falando em apresentação de informações iguais, alguém poderia argumentar que as frases anteriores também podem ser consideradas redundantes em relação à última – e, portanto, uma delas poderia ser suprimida em vez desta. O que nos leva a dar preferência por cortar a última frase é que a supressão de qualquer uma das duas primeiras, com manutenção da terceira, exigiria maiores ajustes para recuperar as relações entre as partes do texto. Por outro lado, você talvez ache que a terceira frase tem, sim, informação nova, não apresentada nas outras duas: ela acrescenta menções a um enfoque tecnicista e a uma elite dominadora, ideias que não estão presentes nas frases anteriores. Observe porém que, se o autor do texto não quisesse suprimir esses dois detalhes, eles poderiam ser facilmente incorporados às duas primeiras frases. Veja a seguir como isso poderia ser feito (as partes alteradas estão em destaque):

O ensino tradicional utiliza a metodologia da decoreba em detrimento de atividades pedagógicas de fundo crítico, fazendo com que os melhores alunos sejam meros repetidores do pensamento oriundo da elite dominadora. Além disso, essa premiação prioriza o ensino tecnicista e incentiva práticas baseadas na competição e não na cooperação, o que contribui para a formação de cidadãos que legitimam a desigualdade social.

(A reportagem que serviu de base para a produção do texto usado nesta atividade se intitula “Vá à escola, ganhe este celular”. Ela foi publicada na revista Veja em 23/3/2008 e está disponível no endereço: http://veja.abril.com.br/260308/p_059.shtml).

Pelos exemplos examinados até aqui, você deve ter percebido que um texto com menos redundância é um texto mais fácil e agradável de ler, e mais claro para o leitor. Na produção de textos, *menos* pode ser *mais*: menos quantidade, em certas situações, resulta em mais clareza e coerência. Por isso, “não tenha dó nem piedade” sempre que for necessário suprimir de seu texto algum fragmento que não esteja contribuindo para o bom funcionamento do conjunto.

Em muitos casos, a eliminação da redundância exige que façamos outros ajustes no texto, além de simplesmente suprimir alguma parte. Vamos, então, praticar um pouco mais na Atividade 3.



Davidé Guglielmo

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/207212>

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. Os fragmentos a seguir foram extraídos de textos sobre a EAD produzidos por estudantes. Reescreva cada fragmento, eliminando a redundância e fazendo os ajustes necessários.

Fragmento A:

A EAD vem proporcionando grandes benefícios à população residente em áreas afastadas dos centros regionais do país, e a profissionais que precisam aprimorar seus conhecimentos mas não têm tempo de frequentar aulas, cursos de faculdades presenciais nos centros regionais por motivo de seu trabalho e da distância em que residem.

Fragmento B:

A procura pela EAD vem cada vez mais aumentando por pessoas que quase não têm disponibilidade de tempo e condições financeiras, por isso optam por essa modalidade de educação.

RESPOSTA COMENTADA

Para eliminar a redundância, há mais de uma forma de reescrever cada um desses fragmentos. Veja, a seguir, duas soluções para cada um:

*Fragmento A**Primeira alternativa:*

A EAD vem proporcionando grandes benefícios à população residente em áreas afastadas dos centros regionais do país, e a profissionais que precisam aprimorar seus conhecimentos mas não têm tempo de frequentar cursos presenciais.

Segunda alternativa:

A EAD vem proporcionando grandes benefícios a pessoas que residem em áreas afastadas dos centros regionais do país, ou que precisam aprimorar seus conhecimentos mas não têm tempo de frequentar aulas por motivo de trabalho.

*Fragmento B**Primeira alternativa:*

A procura pela EAD vem cada vez mais aumentando por pessoas que quase não têm disponibilidade de tempo e condições financeiras.

Segunda alternativa:

Cada vez mais pessoas que quase não têm disponibilidade de tempo e condições financeiras optam pela EAD.

Comparando as duas alternativas em cada caso, você verifica que é possível fazer esse tipo de ajuste com afastamento menor (alternativa 1) ou maior (alternativa 2) em relação à primeira versão do texto. Em qualquer das soluções apresentadas, porém, o conteúdo do texto original foi preservado.

CONCLUSÃO

Ao reescrever um texto, é sempre muito importante pôr-se no lugar do leitor. Isso quer dizer que toda reescrita começa com uma boa leitura crítica de nosso próprio texto. E é claro que o trabalho de reescrever também deve considerar e ajustar outros aspectos do texto, como ortografia, pontuação, concordância, seleção do vocabulário...

Talvez você ache que tudo isso é muito trabalhoso e demorado – e é mesmo! Esse é o preço que paga quem quer escrever bem. Escrever é um artesanato. Lembre-se sempre da moça tecelã do começo de nossa aula: ela não desanima e não se acomoda; sabe que melhorar o resultado de seu trabalho só depende dela mesma, e que isso pode e deve ser feito continuamente.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

O fragmento a seguir, que também tem como tema a EAD, foi escrito por um estudante. Após lê-lo, faça o que se pede.

Há uma menor despesa para quem oferece, pois o custo de aluguel, água, luz, funcionários, professores será reduzido. E os alunos poderão continuar trabalhando e, em qualquer lugar do Brasil, estar conectados nos momentos da aula. O curso é muito mais acessível aqui no Brasil do que o presencial fora, com custo de moradia, hospedagem. Sai muito mais barato. Para pessoas que trabalham fazendo viagens, se fosse para cursar o ensino presencial não daria. E também há uma economia porque, enquanto na educação presencial você investe em deslocamento, passagem, alimentação, hospedagem, com a EAD você tem investimento inicial maior, mas que se dilui com o passar do tempo pelo número de pessoas que ela atinge.

a) Sublinhe, no fragmento, os trechos que tratam do custo da EAD. Depois, responda: há redundância entre eles?

b) Avalie os trechos restantes (aqueles que não tratam do custo da EAD) e responda: há redundância entre eles?

c) Reescreva o fragmento, eliminando a redundância e tornando-o mais claro e coerente. (Para obter melhor resultado, limite a reescrita ao custo da EAD, excluindo os trechos que tratam de outro tipo de informação.)

RESPOSTA COMENTADA

Veja, a seguir, os trechos sublinhados sobre o custo da EAD:

a)

Há uma menor despesa para quem oferece, pois o custo de aluguel, água, luz, funcionários, professores será reduzido. E os alunos poderão continuar trabalhando e, em qualquer lugar do Brasil, estar conectados nos momentos da aula. O curso é muito mais acessível aqui no Brasil do que o presencial fora, com custo de moradia, hospedagem. Sai muito mais barato. Para pessoas que trabalham fazendo viagens, se fosse para cursar o ensino presencial não daria. E também há uma economia porque, enquanto na educação presencial você investe em deslocamento, passagem, alimentação, hospedagem, com a EAD você tem investimento inicial maior, mas que se dilui com o passar do tempo pelo número de pessoas que ela atinge.

Como você deve ter notado, quase todo o fragmento trata da mesma ideia. Em princípio, isso não seria um problema para o desenvolvimento do texto se essa ideia única fosse sendo desdobrada, ampliada progressivamente, de modo a fazer o texto avançar pelo acréscimo de novas informações. O que o fragmento apresenta, porém, é um alto grau de redundância, com a mesma ideia sendo simplesmente repetida em outras palavras.

b) Há também um alto grau de redundância nos trechos que não foram sublinhados. Ambos tratam da oportunidade oferecida pela EAD a pessoas que querem estudar mesmo precisando viajar. (Esses trechos devem ter sido suprimidos em sua reescrita, de acordo com a orientação no item (c) da atividade.)

c) Ao reescrever o fragmento, convém observar que o custo da EAD foi tratado do ponto de vista de quem oferece o curso, e também do ponto de vista de quem o faz. Essa observação nos permitirá agrupar as informações de maneira mais organizada e, portanto, menos repetitiva, mais concisa. A reescrita, então, pode ficar assim:

Há uma menor despesa para quem oferece o curso, pois o custo de aluguel, água, luz, funcionários, professores será reduzido. O investimento inicial pode até ser maior, mas se dilui com o passar do tempo pelo número de pessoas que o curso atinge. Para o estudante, o custo também é menor, pois ele gasta menos com deslocamento, alimentação e hospedagem.

Nessa reescrita, o fragmento ficou mais curto, e também mais claro e objetivo, o que ilustra o que dissemos antes: menos quantidade pode resultar em mais coerência.



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1131446>

RESUMO

A releitura e a reescrita são partes integrantes do processo de escrever. Ao reformular um texto, é necessário que o autor se ponha no lugar do leitor e tente perceber os efeitos que o texto produzirá nele. As seguintes estratégias são necessárias para tornar um texto mais coerente e mais claro:

- i. explicitar ideias que se encontram implícitas e que são importantes para o desenvolvimento do raciocínio;
- ii. assinalar adequadamente as relações de sentido entre as diferentes ideias, escolhendo com cuidado as palavras e expressões que servem para fazer isso; e
- iii. eliminar do texto as ideias que não contribuem para o desenvolvimento da linha de raciocínio pretendida, ou por não se integrarem nessa linha, ou por serem redundantes com outras já expostas.

A aplicação dessas estratégias pode ser facilitada pela elaboração de esquemas ou planos que sirvam de guia para a construção do texto.

LEITURAS RECOMENDADAS

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A reescrita de textos. In: *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Cap. 8, p. 125-143.

Entre oito e oitenta: estratégias de modalização

Helena Feres Hawad

AULA

5

Metas da aula

Expor a importância da modalização na produção de textos e apresentar algumas estratégias linguísticas para sua realização.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar recursos de modalização;
2. reescrever frases alterando os recursos de modalização;
3. empregar recursos de modalização na produção de textos.

INTRODUÇÃO

Você conhece a música “Ligeiramente grávida”, do grupo musical O Espírito da Coisa? Leia, abaixo, o refrão dela:

Mamãe, eu acho que estou... ligeiramente grávida.

Mamãe, não fique pálida, a coisa não é ruim.

Se lembre, um dia você já ficou assim.



Piotr Ciuchta

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/954397>



Se quiser ouvir a música “Ligeiramente grávida” e ler sua letra completa, visite o endereço <http://letras.terra.com.br/o-espírito-da-coisa/214181/>.

Boa parte do humor na letra dessa música se deve à combinação do adjetivo *grávida* com o advérbio *ligeiramente*. Afinal, todos sabemos que *grávida* exprime um estado que não comporta gradação: ou se está *grávida*, ou não se está, sem possibilidade de meios-termos. Assim, a palavra *grávida* não é, em geral, compatível com *ligeiramente*, que exprime uma atenuação do sentido do adjetivo a que se liga. Esse adjetivo é diferente de outros que, por exprimirem um estado ou característica que comporta gradação, admitem atenuação e intensificação. Podemos, por exemplo, dizer que alguém está *cansadíssimo*, *cansado demais*, *um tanto cansado*, ou *ligeiramente cansado*...

Num texto referencial, informativo, não faria sentido dizer *ligeiramente grávida*, nem *um pouco grávida*, *meio grávida*, *muito grávida*, *completamente grávida*... No entanto, na letra da música (que é, obviamente, humorística), o emprego de *ligeiramente* junto de *grávida* evidencia que a moça, ao dar a notícia, pretende reduzir a gravidade da situação, e assim reduzir as preocupações da mãe (bem como as prováveis reprimendas...).

Ao atenuar o sentido do adjetivo *grávida*, ela marca, no texto, seu próprio julgamento da situação, sua atitude em relação ao fato que comunica à mãe: “Não é nada tão sério assim...”. Repare que esse efeito de atenuação é reforçado pela expressão “eu acho que”. Que alteração de sentido ocorreria se a moça dissesse simplesmente “eu estou ligeiramente grávida”, sem iniciar com “eu acho que”?

Ao reduzir a gravidade do problema, a moça pode ou não estar sendo sincera em sua atitude. Talvez ela realmente acredite que a situação não é problemática, ou talvez esteja disfarçando suas verdadeiras emoções. O que importa para nós, porém, é o efeito de sentido criado por ela ao escolher dar a notícia dessa forma.

Algo semelhante ocorre quando alguém diz, por exemplo, “Você pode me fazer um favorzinho?”. Falando assim, essa pessoa busca criar a impressão de que tal favor não demandará muito esforço, não terá um custo muito alto. De igual modo, alguém que diz “Muito obrigado, você me fez um favorzão!” (ou “você me quebrou um galhão”) quer deixar claro que valoriza o favor recebido, que reconhece o esforço do outro. Nesses casos, o grau dos substantivos – diminutivo ou aumentativo – foi empregado para produzir o efeito de atenuação ou de intensificação.

A atenuação e a intensificação integram o que costumamos chamar *modalização* – um conjunto de estratégias linguísticas que têm por finalidade marcar atitudes e julgamentos. A modalização inclui ainda as atitudes de certeza e dúvida, probabilidade e possibilidade (por exemplo: *Certamente ela está grávida* / *Talvez ela esteja grávida* / *Provavelmente ela está grávida* / *É possível que ela esteja grávida*), e as de permissão, obrigatoriedade e necessidade (por exemplo: *Você pode dar a notícia a sua mãe* / *Você não deve dar a notícia a sua mãe* / *Você tem de dar a notícia a sua mãe* / *Você não precisa dar a notícia a sua mãe*).

Nesta aula, estudaremos alguns recursos de modalização e praticaremos seu emprego em textos.

GRAUS DE CERTEZA

Nem tudo na vida é oito ou oitenta, certo? Podemos não ter absoluta certeza de algo; ou podemos querer reduzir ou aumentar o impacto que certa afirmação terá sobre nosso interlocutor. Para exprimir graus variados de certeza, nossa língua dispõe de diversos recursos. Veja um exemplo na Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Nos boletins meteorológicos divulgados nos telejornais, é comum ouvirmos previsões como “Pode chover no fim da tarde” e “Deve chover no fim da tarde”.

a) Explique a diferença de sentido entre esses enunciados quanto ao grau de certeza expresso.

b) Identifique os recursos linguísticos que produzem essa diferença de sentido entre os enunciados.

RESPOSTA COMENTADA

a) O enunciado “pode chover no fim da tarde” exprime um grau de certeza menor que o enunciado “deve chover no fim da tarde”.

No primeiro caso, existe alguma possibilidade de chover; no segundo, a probabilidade de chover é maior. A segunda forma de exprimir a previsão do tempo causaria mais preocupação, por exemplo, a alguém que estivesse programando um passeio ou uma festa ao ar livre para o dia em questão, não acha? Em nenhum dos dois casos, porém, a chuva é apresentada como uma certeza absoluta (o que, aliás, poderia não ser conveniente no contexto de um boletim meteorológico).

b) O que faz essa diferença quanto ao grau de certeza expresso nos enunciados é o emprego dos verbos poder e dever. O primeiro exprime possibilidade; o segundo, probabilidade. Possibilidade e probabilidade são graus em uma escala – um evento provável tem mais chance de ocorrer que um evento possível. Poder e dever são chamados verbos auxiliares modais.

Os verbos modais *poder* e *dever*, que vimos na Atividade 1, não são a única forma de expressar possibilidade e probabilidade. Esses mesmos significados poderiam ser expressos pelas seguintes formas:

Possivelmente choverá no fim da tarde.
 Provavelmente choverá no fim da tarde.
 É possível que chova no fim da tarde.
 É provável que chova no fim da tarde.

Nos dois primeiros exemplos, a modalização é expressa por advérbios (*possivelmente/provavelmente*). Nos dois últimos, emprega-se a expressão *é* + ADJETIVO (*é possível/é provável*).

Tanto a expressão da possibilidade quanto a da probabilidade representam um grau de certeza reduzido por parte do falante. Mas também existem formas de intensificar o grau de certeza, de aumentá-lo. Veja o fragmento de texto abaixo, extraído de uma cartilha que visa a orientar pais e educadores sobre como proteger as crianças de abusos na internet:

Certamente, crianças e, principalmente, adolescentes terão segredos, o que é natural para suas idades. A privacidade de uma criança e de um adolescente deve ser respeitada, o que significa reconhecer que eles têm sentimentos e pensamentos que não querem compartilhar com os adultos, fazendo-o somente com seus pares, seus colegas. Há, no entanto, o segredo que não é saudável, que provoca perturbação, vergonha, aquele que a criança tem medo de revelar a alguém. Esse não é um bom segredo.

Fonte: *Navegar com segurança: protegendo seus filhos do abuso on-line e da pornografia infanto-juvenil na internet*. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 37.



Karolina Saganiak

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/704092>

Compare a primeira frase desse fragmento, transcrita a seguir, em *a*, com as alternativas em *b* e *c*:

a. Certamente, crianças e, principalmente, adolescentes terão segredos, o que é natural para suas idades.

b. Crianças e, principalmente, adolescentes terão segredos, o que é natural para suas idades.

c. Possivelmente, crianças e, principalmente, adolescentes terão segredos, o que é natural para suas idades.

Observe a redução do grau de certeza da frase *a* para a frase *b*, e da frase *b* para a frase *c*. Nas frases *a* e *c*, os advérbios *certamente* e *possivelmente* criam esse efeito de sentido – de reforço, no primeiro caso, e de atenuação, no segundo. O fato que, na frase *a*, aparece como certeza é apresentado como uma possibilidade na frase *c*. Na frase *b*, a ausência desses elementos resulta em uma expressão mais neutra (nem atenuada, nem reforçada) quanto ao grau de certeza. O advérbio nesses casos, então, marca um posicionamento, uma atitude do produtor do texto diante dos fatos aos quais se refere. Assinala como ele julga o teor de suas afirmações: como certezas ou possibilidades.

Essa marcação pode ter um papel importante no desenvolvimento da argumentação no texto. Assim, por exemplo, na frase *a* (a versão original do texto), o advérbio *certamente* deixa subentendida uma concordância entre o produtor do texto e o leitor. É como se o produtor do texto reconhecesse que essa ideia é corrente, que ela talvez seja também a ideia do leitor, e quisesse deixar claro que não questiona a validade dela. Por outro lado, na frase *c*, ao empregar o advérbio *possivelmente*, o autor do texto se resguardaria de fazer uma afirmação que talvez seja generalizada demais, radical demais – e que, por causa disso, poderia dar margem a críticas e questionamentos sobre a validade de sua posição.

Não apenas alguns advérbios propriamente ditos, mas também algumas das chamadas locuções adverbiais (expressões que valem por advérbios) podem exprimir modalização. É o caso, por exemplo, de *com certeza* e *sem dúvida*, equivalentes, em sentido, ao advérbio *certamente*, usado na frase *a*.



É comum que as pessoas acreditem que, quando querem expressar dúvida em seu texto, precisam empregar formas como *eu acho que*, *eu acredito que*, ou *na minha opinião*. O problema dessas formas é que, além de expressar dúvida, elas também conferem ao texto um alto grau de pessoalização, isto é, de envolvimento pessoal do autor, o que nem sempre é adequado à situação, em especial no contexto das atividades acadêmicas. Por isso, é bom ter em mente que dúvida e alto grau de envolvimento pessoal são significados textuais distintos – podem andar juntos, mas não têm de estar juntos necessariamente. Podemos também indicar dúvida com as expressões *parece que*, *tudo indica que*, além das outras formas de redução do grau de certeza examinadas nesta aula.

Na Atividade 2, vamos praticar um pouco o emprego de recursos de modalização.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Reescreva as frases *a* e *c* do exemplo anterior (reproduzidas a seguir), alterando o recurso de modalização e conservando o mesmo sentido. Para isso, empregue a expressão *é + ADJETIVO*, escolhendo um adjetivo adequado.

a. Certamente, crianças e, principalmente, adolescentes terão segredos, o que é natural para suas idades.

c. Possivelmente, crianças e, principalmente, adolescentes terão segredos, o que é natural para suas idades.

RESPOSTA COMENTADA

a. *É certo que crianças e, principalmente, adolescentes terão segredos, o que é natural para suas idades.*

c. *É possível que crianças e, principalmente, adolescentes tenham segredos, o que é natural para suas idades.*

Os adjetivos certo e possível são os que correspondem mais exatamente aos advérbios empregados nas frases iniciais do exercício.

COGNATAS

São palavras que têm o mesmo radical ou raiz. Em termos mais simples, podemos dizer que são palavras da mesma família. Por exemplo, formam uma família, ou são cognatas, as palavras *certo, certamente, certeza, incerteza, incerto, acertar, acerto, certificar, certificado*; também são cognatas as palavras *possível, possivelmente, possibilidade, impossível, impossível, possibilitar, impossibilitar*. Em um grupo de vocábulos cognatos, há um significado básico que é comum a todos os membros do grupo.

Isso, aliás, é natural em se tratando de palavras COGNATAS (certo/certamente; possível/possivelmente). O emprego desses dois adjetivos é a melhor solução se pretendemos conservar ao máximo o sentido das frases dadas. No entanto, há outros adjetivos que também poderiam ser usados no caso da frase a, com alterações mínimas do sentido: é claro, é óbvio, é evidente, é indubitável. No caso da frase c, adjetivos diferentes de possível resultariam em alterações do sentido. Já vimos, por exemplo, que provável não exprime o mesmo grau de certeza que possível.

Em compensação, há mais uma alternativa para reescrever a frase c, conservando a mesma ideia de possibilidade: é empregar o verbo auxiliar poder, assim:

Crianças e, principalmente, adolescentes podem ter segredos, o que é natural para suas idades.

Essa alternativa (que não foi pedida nesta atividade) não existe para a frase a, isto é: não temos um verbo auxiliar que sirva para intensificar o grau de certeza.

Observe ainda que, em certas situações, ao alterar o recurso de modalização empregado, precisamos também alterar a forma verbal. Na reformulação da frase c, por exemplo, o emprego da expressão é possível que nos obriga a mudar o verbo terão (modo indicativo) para a forma tenham (modo subjuntivo). Caso contrário, nossa resposta não estaria em conformidade com a língua portuguesa padrão.



De maneira geral, na língua portuguesa, o modo indicativo é o que exprime fato real e certeza, enquanto o modo subjuntivo é o que exprime fato hipotético, dúvida e possibilidade. Isso, porém, não se verifica estritamente em todos os casos. Veja, por exemplo, a frase c, conforme dada inicialmente na Atividade 2. Essa frase exprime possibilidade (por meio do advérbio *possivelmente*) e tem o verbo no modo indicativo. Uma diferença importante entre os dois modos é que o subjuntivo é usado quase exclusivamente em orações subordinadas. Ao contrário da diferença anteriormente mencionada, essa não é de natureza semântica, e sim gramatical (isto é, não se refere ao significado desses modos verbais, mas a seu funcionamento na forma de organização das frases).

Além dos graus de certeza, outras noções estão incluídas no conceito de modalização, como veremos na próxima seção.

PERMISSÃO E NECESSIDADE

A atitude daquele que produz um texto (falado ou escrito) também pode se referir às noções de permissão, proibição, necessidade e obrigatoriedade. Para essas noções, também contamos com verbos modais e com a expressão *é* + ADJETIVO. Veja alguns exemplos:

Permissão:

Você pode sair quando terminar o trabalho.
É permitido permanecer no playground até as 22h.

Proibição:

É proibido fumar em recintos fechados de uso coletivo.
Não se pode entrar com animais em restaurantes.
Não é permitido comer ou beber nas dependências da biblioteca.

Necessidade:

Esse trabalho tem de estar pronto até o fim da tarde.
Preciso sair para comprar pão.
É necessário preparar bem os jovens para o futuro.
É preciso investir mais na prevenção à dependência química.

Obrigatoriedade:

As crianças devem obedecer aos pais.
É obrigatório que os estagiários usem o crachá durante a permanência no colégio.

Como você deve ter notado ao examinar os exemplos, essas quatro noções são relacionadas umas com as outras. A proibição, na verdade, é a inexistência de permissão. A obrigatoriedade, por sua vez, cria uma necessidade. Quando dizemos, por exemplo, “Paula tem de terminar esse trabalho até o fim da tarde”, estamos exprimindo uma obrigação que também é uma necessidade.

Você deve ter observado ainda que os verbos modais *poder* e *dever* servem a mais de um sentido cada um. Veja:

Poder:

O trânsito está ruim, então o professor pode chegar atrasado.

→ sentido de possibilidade

Os alunos podem entrar atrasados uma vez por mês. → sentido de permissão

Posso calcular como você se sente. → sentido de capacidade (“consigo, sou capaz de”)

Dever:

O trânsito está ruim, então o professor deve chegar atrasado.

→ sentido de probabilidade

Os professores devem ser pontuais. → sentido de obrigação

Na Atividade 3, veremos exemplos desses significados da modalização em um texto.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

3. O texto a seguir foi extraído da mesma cartilha citada na seção "Graus de certeza". Após lê-lo, faça o que se pede em *a*, *b*, *c* e *d*.

A escola pode atuar

A informação e a ação educativas são fundamentais na prevenção da violência contra crianças e adolescentes.

A escola é um espaço de convivência e interação em que muitos sinais de abuso e violência podem ser percebidos. Embora não haja um comportamento típico, pois cada vítima tem uma maneira singular de reação à violência, é possível perceber que algo não está indo bem quando a criança ou adolescente muda seu comportamento, ficando calada, triste, nervosa ou agressiva.

Ouvir a criança é o primeiro passo para a não naturalização de qualquer tipo de violência. Mas é necessário que os profissionais da escola sejam preparados para reconhecer e saber o que fazer quando detectam que há crianças que podem estar sofrendo abuso ou violência sexual direta ou via internet.

A direção e a supervisão escolar precisam dar apoio efetivo aos professores nessas situações complexas e ajudá-los no encaminhamento dos casos para as redes especializadas de atendimento.

A autoridade judicial e o Conselho Tutelar devem ser informados dos casos em que há suspeita de violência, pois a não comunicação pode ser caracterizada como uma infração administrativa.

É importante que os alunos saibam que poderão se dirigir aos professores com os quais tenham um grau maior de confiança para expor suas dúvidas, buscar aconselhamento, conversar sobre como estão usando a internet.

Pais e professores precisam decidir como abordar o tema com crianças e adolescentes, sem criar traumas, medo ou insegurança.

Fonte: *Navegar com segurança*: protegendo seus filhos do abuso on-line e da pornografia infanto-juvenil na internet. São Paulo: CENPEC, 2006. p.39-40.

a) Há, no texto, quatro ocorrências do verbo modal *poder*. Circunde-as e identifique a noção que exprimem: possibilidade ou permissão.

b) Identifique a noção de modalização expressa pelo verbo modal *dever* no seguinte trecho: "A autoridade judicial e o Conselho Tutelar *devem* ser informados dos casos em que há suspeita de violência (...)" (5º parágrafo)

c) Sublinhe no texto duas frases em que exista a ideia de necessidade.

d) Reescreva cada uma das frases sublinhadas no item c, mantendo o mesmo sentido e usando um recurso de modalização diferente do empregado na frase original.

RESPOSTA COMENTADA

a) As quatro ocorrências do verbo poder são as seguintes: 1. “muitos sinais de abuso e violência podem ser percebidos” (2º parágrafo); 2. “há crianças que podem estar sofrendo abuso” (3º parágrafo); 3. “a não comunicação pode ser caracterizada como uma infração administrativa” (5º parágrafo); 4. “poderão se dirigir aos professores” (6º parágrafo). Elas expressam a noção de possibilidade. Na quarta ocorrência, é possível considerar que há, também, a noção de permissão. Essas duas ideias, aliás, são ligadas da seguinte maneira: se há permissão para fazer algo, é possível fazê-lo. O contrário, porém, não é verdade, isto é: nem sempre que existe a ideia de possibilidade, existe também a de permissão. É o que vemos nas três primeiras ocorrências do verbo poder no texto.

b) A noção expressa pelo verbo dever nesse trecho é a de obrigatoriedade. No caso, os profissionais da escola são obrigados a informar a autoridade judicial e o Conselho Tutelar.

c) Você deve ter sublinhado duas das três frases seguintes:

1. Mas é necessário que os profissionais da escola sejam preparados para reconhecer e saber o que fazer quando detectam que há crianças que podem estar sofrendo abuso ou violência sexual direta ou via internet. (3º parágrafo)

2. A direção e a supervisão escolar precisam dar apoio efetivo aos professores nessas situações complexas e ajudá-los no encaminhamento dos casos para as redes especializadas de atendimento. (4º parágrafo)

3. Pais e professores precisam decidir como abordar o tema com crianças e adolescentes, sem criar traumas, medo ou insegurança. (7º parágrafo)

*d. A reescrita das frases sublinhadas no item anterior fica assim:
Mas os profissionais da escola precisam ser preparados para reconhecer e saber o que fazer quando detectam que há crianças que podem estar sofrendo abuso ou violência sexual direta ou via internet. É preciso/É necessário que a direção e a supervisão escolar deem apoio efetivo aos professores nessas situações complexas e os ajudem no encaminhamento dos casos para as redes especializadas de atendimento.
É preciso/É necessário que pais e professores decidam como abordar o tema com crianças e adolescentes, sem criar traumas, medo ou insegurança.*

CONCLUSÃO

O uso da linguagem nunca é “neutro”. Ele é sempre orientado e marcado por intenções, julgamentos, posições, visões de mundo dos usuários. Nesse sentido, pode-se dizer que, em todo uso da linguagem, existe, no fundo, o objetivo de influir sobre os outros, isto é, de levá-los a compartilhar de nossos pontos de vista, a agir de certo modo, a se solidarizar conosco, a concordar ou a cooperar conosco.

Parte importante desse trabalho de mobilizar os outros pela linguagem é feita, no texto, pelos recursos ou estratégias de modalização, que sinalizam atitudes do autor e, assim, contribuem para construir a persuasão.

O desembaraço no emprego de uma variedade desses recursos é, assim, uma das habilidades a ser desenvolvidas por todo aquele que deseja falar e escrever com maior adequação e eficácia.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Leia, a seguir, mais um trecho da cartilha citada anteriormente.

Pontos positivos da internet

- A internet é um meio de comunicação rápido, econômico e eficiente.
É uma porta para o mundo da informação, disponível a todos.

- É uma forma de comunicação sem intermediários e sem barreiras de tempo e espaço.
- Possibilita entrar em contato com pessoas em qualquer lugar do planeta, partilhar informações, trocar ideias, enviar e receber mensagens, participar de discussões.
- Disponibiliza informações sobre qualquer assunto, como o acesso a dicionários, a temas históricos, geográficos, sociais, culturais, atualidades, notícias do dia a dia etc.
- Permite o acesso virtual a inúmeras bibliotecas e museus do mundo inteiro.
- Oferece facilidades para compras, serviços bancários, negócios, diversões, relacionamentos, cursos a distância etc.
- Auxilia crianças e adolescentes nos estudos, aliando rapidez, diversidade e qualidade na busca de material para as pesquisas escolares.
- É um meio a mais para as crianças entrarem em contato com a leitura, mediante o acesso a conteúdos interessantes, como histórias infantis, poesias, atualidades, esportes e outros.

Fonte: *Navegar com segurança: protegendo seus filhos do abuso on-line e da pornografia infanto-juvenil na internet*. São Paulo: CENPEC, 2006. p.15.



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/815310>

Após a leitura do fragmento, selecione três frases dele e reescreva cada uma com um recurso de modalização diferente, de modo a aumentar ou reduzir o grau de certeza. Você pode usar um dos seguintes tipos de recursos:

- i. Acrescentar à frase um advérbio ou locução adverbial (por exemplo: *certamente, possivelmente, indubitavelmente, indiscutivelmente, sem dúvida, com certeza* etc.).
- ii. Reformular a frase com a expressão *é + ADJETIVO* (por exemplo: *é certo, é óbvio, é evidente, é indubitável* etc.)
- iii. Empregar o verbo auxiliar *poder*.

Na reescrita das frases, tenha o cuidado de garantir que as alterações sejam cabíveis no contexto em que as frases se encontram, dentro do fragmento transcrito.

RESPOSTA COMENTADA

A seguir se encontram algumas possibilidades de resposta para a atividade:

- *Certamente, a internet é um meio de comunicação rápido, econômico e eficiente.*
- *Pode ser uma porta para o mundo da informação, disponível a todos.*
- *É, com certeza, uma forma de comunicação sem intermediários e sem barreiras de tempo e espaço.*
- *Sem dúvida, possibilita entrar em contato com pessoas em qualquer lugar do planeta.*
- *É indubitável que disponibiliza informações sobre qualquer assunto.*
- *É evidente que oferece facilidades para compras, serviços bancários, negócios, diversões etc.*
- *Pode auxiliar crianças e adolescentes nos estudos.*
- *Pode ser um meio a mais para as crianças entrarem em contato com a leitura.*

Essas possibilidades são apenas sugestões, e sua resposta pode diferir delas. Em qualquer caso, certifique-se de que a frase alterada se encaixaria bem no conjunto do texto. Algumas alternativas de reescrita não seriam adequadas desse ponto de

vista. Por exemplo, “Talvez ofereça facilidades para compras” não seria uma opção coerente, pois sabemos que, nesse caso, não cabe dúvida.

Observe que os advérbios e locuções adverbiais podem se posicionar em diferentes pontos da frase. Na primeira resposta sugerida, por exemplo, poderíamos ter diferentes ordens de palavras, sem alteração do sentido: A internet, certamente, é um meio de comunicação rápido, econômico e eficiente. /A internet é, certamente, um meio de comunicação rápido, econômico e eficiente. /A internet é um meio de comunicação rápido, econômico e eficiente, certamente.



A cartilha sobre segurança na internet citada nesta aula se encontra na íntegra no endereço <http://www.childhood.org.br/>. Clique em “Programas” e, depois, em “Navegar com segurança”. Se preferir, escreva diretamente na barra de endereços: <http://www.childhood.org.br/wp-content/uploads/2008/11/Navegar-com-Seguranca-2008-1.pdf>.

RESUMO

A língua portuguesa dispõe de recursos – palavras, expressões, estruturas gramaticais – para marcar, nos textos, atitudes e julgamentos do autor. Eles são conhecidos como recursos de modalização. Entre as noções expressas por esses recursos, estão a intensificação e a atenuação, a possibilidade e a probabilidade, relacionadas a diferentes graus de certeza, a permissão, a obrigatoriedade e a necessidade. Alguns dos recursos que possibilitam exprimir esses sentidos são o grau de substantivos e adjetivos, certos advérbios, certos verbos auxiliares e expressões com *é* mais um adjetivo. O domínio dessa variedade de estratégias é uma ferramenta importante na produção de bons textos.

Formas de fazer, formas de dizer: estratégias de polidez

Helena Feres Hawad

AULA

6

Metas da aula

Expor a importância da polidez na interação linguística e apresentar algumas estratégias linguísticas para sua realização.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reescrever enunciados de modo a reduzir seu grau de imposição;
2. identificar estratégias de polidez;
3. empregar estratégias de polidez na produção de textos, em conformidade com as exigências da situação.

INTRODUÇÃO

Diálogo entre uma dona de casa e sua nova empregada doméstica:

– Hoje é o seu primeiro dia e já vou logo avisando, Georgina: nós acordamos às sete horas e tomamos café às sete e quinze.

– Não precisa se preocupar comigo, patroa. Eu só acordo às nove.



Maria Kaloudi

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/314832>

Nessa anedota, o efeito de humor é provocado por um mal-entendido: a patroa pretendia dar uma ordem: “Sirva-nos o café às sete e quinze”; a empregada, por sua vez, entendeu sua fala como um convite: “Junte-se a nós para o café às sete e quinze”.

Mal-entendidos como esse podem ocorrer porque não existe correspondência necessária e fixa entre uma determinada forma gramatical de frase e aquilo que pretendemos fazer ao dizer a frase. Por exemplo: o modo verbal imperativo costuma ser associado ao ato de dar uma ordem, mas é possível dar ordens mesmo sem empregar esse modo verbal. Na anedota transcrita aqui, a patroa deu uma ordem de forma indireta.

Como vimos na Aula 1, a interpretação dos enunciados depende de vários fatores situacionais. Na anedota, para entender o enunciado como uma ordem, a empregada precisaria levar em conta seu papel na relação com a pessoa que falava (no caso, a patroa).

É claro que, em nosso cotidiano, normalmente fazemos as interpretações adequadas e respondemos em conformidade com o que a situação requer. (É essa nossa habilidade social, aliás, que nos dá condições de perceber o humor na anedota citada.)

Nesta aula, veremos que executamos diferentes tipos de atos ao falar, e estudaremos as condições situacionais que interferem em nossas decisões sobre a forma de executar esses atos. Também exercitaremos algumas estratégias para adequar nossos enunciados às situações por meio de escolhas dentre as diferentes palavras e formas gramaticais disponíveis na língua portuguesa.



A anedota transcrita com adaptações nesta introdução faz parte de um cartum (de autoria não identificada) disponível na internet em:
http://4.bp.blogspot.com/_eIdUq6ODrxE/Sk8KMfddmvI/AAAAABD4/jnOkqF3IzkY/s320/empregada.bmp.

FALAR É AGIR

Você já se deu conta de que, quando falamos, estamos executando uma ação? Não se trata apenas da ação de falar, propriamente dita, mas de uma ação que fazemos por meio da fala. Se dizemos, por exemplo, “me traz um café”, estamos realizando a ação de ordenar (ou pedir, conforme a situação). Se dizemos “aceita um café?”, estamos realizando a ação de oferecer, e assim por diante.

O primeiro estudioso da linguagem que chamou a atenção para o fato de que *falar é agir* foi o filósofo inglês John Austin, cujas ideias foram depois desenvolvidas por outros, principalmente por John Searle. Austin observou que certas ações são praticadas simplesmente quando uma pessoa diz que está praticando aquela ação. Por exemplo: o que é batizar alguém, senão dizer “eu te batizo...”? O que é “abrir uma sessão”? Não é, precisamente, dizer “declaro aberta a sessão”? De igual modo, uma pessoa perdoa outra dizendo “eu te perdoo”.

Austin primeiro acreditou que esse fenômeno – o dos enunciados que realizam ações – era um caso especial de uso da linguagem. Depois, concluiu que o mesmo ocorre, na verdade, com todo e qualquer enunciado. Afinal, se alguém diz “A Terra gira em torno do Sol”, também está praticando uma ação: a ação de afirmar ou declarar algo. Essa ação pode ou não ser explicitamente mencionada no enunciado – esse falante poderia dizer “Eu afirmo que a Terra gira em torno do Sol”. Assim também, ao fazer um pedido, alguém pode dizer “peço que me traga um

copo d'água, por favor”, ou simplesmente “me traga um copo d'água, por favor”. Tais ações que praticamos por meio da atividade de falar são denominadas *atos de fala*.



A teoria desenvolvida por Austin e Searle é conhecida como Teoria dos Atos de Fala. Nesta aula, não trataremos do trabalho desses filósofos, apenas nos inspiraremos nele para extrair alguns ensinamentos úteis para nosso uso prático da língua portuguesa. Se você tiver interesse em conhecer melhor o assunto, pode consultar o artigo *Teoria dos Atos de Fala*, de Gustavo Adolfo da Silva, disponível em <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm>

Uma consequência prática dos estudos de Austin e seus colegas para nosso uso da língua é o entendimento de que, embora existam formas gramaticais próprias para executar certos atos de fala, como ordenar, cumprimentar, agradecer etc., não há uma correspondência obrigatória entre o ato e a forma gramatical do enunciado.

Imagine, por exemplo, uma situação de trabalho em que um chefe dá a seguinte ordem a um subordinado: “Termine aquele relatório até o fim da tarde”. Nesse caso, o chefe usou a forma gramatical básica e mais direta para dar uma ordem na língua portuguesa, que é o modo verbal imperativo. No entanto, essa mesma ordem poderia ser dada de várias outras maneiras:

- a. Eu ordeno / eu exijo que você termine aquele relatório até o fim da tarde.
- b. Eu gostaria / queria que você terminasse aquele relatório até o fim da tarde.
- c. Você tem de terminar aquele relatório até o fim da tarde.
- d. É preciso (necessário / indispensável) que você termine aquele relatório até o fim da tarde.
- e. Seria bom (ótimo / importante) que você terminasse aquele relatório até o fim da tarde.
- f. Aquele relatório precisa ser terminado até o fim da tarde.
- g. Veja se você pode terminar aquele relatório até o fim da tarde.
- h. Você pode terminar aquele relatório até o fim da tarde?
- i. Dá para você terminar aquele relatório até o fim da tarde?



Leszek na Litere Ka

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/217825>

Comparando essas diferentes formas possíveis para dar a mesma ordem, você certamente notou que elas podem ser mais incisivas, mais contundentes, mais autoritárias, ou menos. Na lista que apresentamos, as primeiras formas são mais incisivas, as últimas são menos – a tal ponto que algumas dessas últimas também serviriam para pedir ou sugerir, em vez de ordenar, dependendo da situação.

Que fatores produzem essa diferença na incisividade da ordem dada pelo chefe? As formas da língua portuguesa – isto é, estruturas gramaticais e palavras – escolhidas pelo falante em cada caso é que acarretam esses diferentes efeitos de sentido. Vamos ver isso em detalhe:

a. *Eu ordeno / eu exijo que você termine aquele relatório até o fim da tarde:* Nesse caso, a incisividade é reforçada pelo emprego de um dos verbos em primeira pessoa (*ordeno / exijo*), que explicitam o tipo de ato de fala: não deixam dúvida de que se trata de uma ordem.

b. *Eu gostaria / queria que você terminasse aquele relatório até o fim da tarde:* Aqui, o chefe “disfarça” sua ordem como se fosse a mera expressão de um desejo, por meio do emprego dos verbos *gostaria* ou *queria*. Ora, uma ordem tem de ser cumprida, ao passo que um desejo pode ou não ser satisfeito. No entanto, a situação leva o funcionário a interpretar o enunciado como uma ordem em forma indireta – afinal, quem está manifestando esse “desejo” é o chefe. O tempo escolhido para os verbos (futuro do pretérito, em *gostaria*, e pretérito imperfeito, em *queria*) ajuda a criar esse efeito de atenuação da ordem, o qual você pode perceber ao comparar essa forma da frase *c* com sua equivalente

com o verbo *querer* no tempo presente do modo indicativo: *Eu quero que você termine aquele relatório até o fim da tarde*. Aumentou o grau de incisividade?

c. *Você tem de terminar aquele relatório até o fim da tarde*: O emprego do verbo auxiliar *ter* (na locução verbal *tem de terminar*) imprime à frase a ideia de obrigação. Isso dá à ordem uma incisividade bem alta, mas não tão alta quanto na frase *a*, pois aqui o chefe não se coloca pessoalmente na frase, na forma da primeira pessoa gramatical (*eu*). Ou seja, pode-se ficar com a impressão de que essa obrigação do funcionário não teria nada que ver com a vontade ou a autoridade do chefe...

d. *É preciso (necessário / indispensável) que você termine aquele relatório até o fim da tarde*; e. *Seria bom (ótimo / importante) que você terminasse aquele relatório até o fim da tarde*: Nesses dois casos, há bem menos incisividade que nos anteriores. Isso ocorre porque o chefe optou por uma forma impessoal de expressar a obrigação do funcionário, a qual agora parece uma necessidade que não é criada ou imposta por ninguém, apenas existe por si mesma. Isso é feito com o emprego do verbo *ser* (*é / seria*) seguido de um adjetivo (*necessário, ótimo* etc.) e, depois, da oração que expressa a atividade em questão (*terminar o relatório*). Observe aqui, mais uma vez, o efeito de sentido do tempo escolhido para o verbo *ser*: qual das duas formas é mais incisiva: o presente *é*, ou o futuro do pretérito *seria*?

f. *Aquele relatório precisa ser terminado até o fim da tarde*: Essa é uma outra forma de atenuar a ordem por meio da impessoalização. Nesse caso, o falante opta pela voz passiva. Ela cria o efeito de impessoalização na medida em que permite pôr o próprio relatório na posição de sujeito da frase. Dessa forma, os atores humanos – aqueles que realmente fazem ou deixam de fazer as coisas – são apagados, ocultados. Como no caso anterior, a necessidade de terminar o relatório aparece como se existisse por si mesma, independentemente das determinações do chefe ou das obrigações do subordinado.

g. *Veja se você pode terminar aquele relatório até o fim da tarde*: Nessa alternativa, para evitar o tom impositivo, o falante emprega o verbo auxiliar *poder* (na locução verbal *pode terminar*), que dá ideia de possibilidade. Assim, fica aberta (pelo menos aparentemente...) a hipótese de que o funcionário talvez não termine o trabalho por não ser possível. O chefe, com isso, busca se mostrar compreensivo quanto a eventuais dificuldades que o subordinado encontre na realização da tarefa.

Observe que a forma imperativa, aqui, foi usada no verbo *veja*. O chefe, então, não estaria ordenando que o funcionário terminasse a tarefa, mas apenas que *verificasse a possibilidade de terminá-la* – o que é bem menos custoso.

h. *Você pode terminar aquele relatório até o fim da tarde?*;
i. *Dá para você terminar aquele relatório até o fim da tarde?*: O teor de imposição nesses casos é ainda menor que no caso anterior, porque a forma interrogativa das frases deixa espaço aberto (pelo menos aparentemente...) para uma resposta negativa do funcionário. No caso de *i*, o emprego da expressão “dá para...”, que exprime possibilidade, confere um tom informal ao enunciado, o que ajuda a tornar a ordem menos impositiva, pois cria maior aproximação entre o chefe e o subordinado.

Agora que exemplificamos alternativas gramaticais para atenuar uma ordem, torná-la menos impositiva, vamos praticar essas possibilidades na Atividade 1.



Richard Dudley

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/860272>

ATIVIDADE



SUMÁRIO

É a enumeração das principais divisões (capítulos, artigos, seções) de um documento (livro, relatório, monografia etc.), com a finalidade de facilitar a visão do conjunto da obra e a localização de suas partes. Aparece no início da publicação e indica, para cada parte, a paginação. Muitas vezes, é equivocadamente chamado de “índice”.

Atende ao Objetivo 1

1. *Os 100 segredos das pessoas felizes* é o título de um livro de autoajuda, de autoria do psicólogo David Niven. Nesse livro, cada capítulo oferece um conselho diferente para o leitor ser mais feliz. Os títulos de quase todos os capítulos têm a forma direta de um conselho, ou recomendação, com o verbo no imperativo. A seguir, você lê um fragmento do SUMÁRIO desse livro, com os números dos capítulos, seus títulos e os números das páginas em que cada capítulo começa.

Sua tarefa é reescrever cada título de duas maneiras diferentes, de modo a reduzir o grau de imposição do conselho. Veja os exemplos dados para o título do capítulo 11. (Você só precisa elaborar duas possibilidades para cada conselho, mas tenha o cuidado de variar as formas escolhidas.)

(...)	
11. Não enfrente os seus problemas sozinho	34
12. Diga aos outros como eles são importantes para você	36
13. Seja agradável	38
14. Aceite-se tal como você é – incondicionalmente	39
15. Sorria	41
16. Goste daquilo que você tem	42
(...)	

NIVEN, David. *Os 100 segredos das pessoas felizes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001. p.11.



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1108723>

Exemplos:

11. Não enfrente os seus problemas sozinho.

Experimente não enfrentar os seus problemas sozinho.

Não é bom enfrentar os seus problemas sozinho.

É claro que essas possibilidades são apenas sugestões, e sua resposta pode diferir delas. O importante é que, em todas as frases que você criou, o ato de aconselhar permaneça claro, mas seja atenuado, não seja feito de forma impositiva.

Observe também se suas respostas não se afastaram muito do conselho original, acrescentando informações que não estavam presentes. Por exemplo: “Se você sorrir, vai ter mais ânimo para enfrentar a vida e mais facilidade de fazer amigos” não é uma boa reelaboração para o título do capítulo 15 (Sorria) porque foge da proposta da atividade, que consiste somente em atenuar o grau de imposição, sem acréscimo de informações.

Nesta seção, analisamos e praticamos alguns recursos da língua portuguesa para atenuar ordens e conselhos. Na seção *Face e polidez*, vamos examinar as razões pelas quais a atenuação se faz necessária em certas situações.

FACE E POLIDEZ

Para nos ajudar a entender os fatores situacionais que levam à necessidade de atenuação, vamos tratar brevemente de duas noções teóricas, que serão aqui apenas delineadas: o conceito de *face* e o de *polidez*.

Todos nós temos uma imagem pública definida em termos de atributos socialmente aprovados, e queremos preservá-la. Em outras palavras: todos nós desejamos ser aprovados pelos outros, desejamos que os outros reconheçam qualidades em nós, reconheçam nosso valor. Em nossa cultura, as pessoas em geral desejam ser reconhecidas, por exemplo, como honestas, competentes, bem-educadas, politicamente corretas etc. Ao mesmo tempo, todos nós também temos um desejo de liberdade, um desejo de que nossa autonomia de ação seja respeitada. Ou seja, não gostamos de sofrer imposições, queremos ser tratados como pessoas livres. A essa imagem, composta dos atributos aprovados, valorizados e de nosso desejo de liberdade, chamamos *face* – o que evoca a ideia de que isso é o que queremos deixar visível para os outros, é o “rosto” com que queremos nos apresentar socialmente.

Certos atos de fala são potencialmente ameaçadores à *face* – seja a de quem fala, seja a do interlocutor. Assim, por exemplo, se faço uma

crítica a alguém, estou praticando um ato que põe em risco a aprovação que essa pessoa espera receber. Da mesma forma, se faço uma reclamação por um serviço que não me agradou, também ponho em questão a imagem de competência, seriedade, honestidade da pessoa que me prestou o serviço. Quando dou uma ordem ou um conselho, ou quando faço um pedido, também ponho em risco a face do outro – dessa vez, em sua dimensão de desejo de liberdade, pois ordenar, aconselhar, pedir são atos que visam a guiar a atividade do outro e, assim, interferem em sua liberdade de ação.

A face daquele que fala também pode ser ameaçada. Se, por exemplo, preciso pedir desculpas por algo errado que fiz, minha imagem de pessoa correta, responsável, competente etc. pode ficar arranhada – afinal, pedir desculpas implica reconhecer o erro. Se faço uma promessa, crio uma obrigação para mim e, portanto, limitações para minha própria liberdade – ou realizo o que prometi, ou minha imagem de pessoa séria e confiável sofrerá danos!

Assim, toda interação verbal tem um potencial de risco para as faces dos participantes. A face daquele que fala e a face do interlocutor podem ser ameaçadas de formas bem complexas. Por exemplo, se alguém diz algo ofensivo a seu interlocutor, as duas faces são ameaçadas: a pessoa alvo da ofensa tem seus atributos positivos desacreditados (como ocorre quando alguém é chamado de “safado”, “imbecil”, “incompetente”...); a pessoa que proferiu as ofensas, por sua vez, transmite a imagem de uma pessoa agressiva, mal-educada, impulsiva, já que se revelou capaz de dizer aquelas coisas ao outro.



Colin Adamson

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/440262>



O conceito de face foi primeiramente proposto pelo sociólogo Erving Goffman, e depois reelaborado por Penelope Brown e Stephen Levinson. A partir desse conceito, Brown e Levinson desenvolveram a chamada Teoria da Polidez, que vê a polidez como um esforço de preservação da face. Nesta aula, não examinaremos em detalhes o trabalho desses estudiosos. Se você quiser saber mais sobre o assunto, pode consultar os artigos *Reflexões sobre a polidez linguística e a comunicação organizacional intercultural*, de Anely Ribeiro, disponível em www.utp.br/eletras/ea/eletras14/texto/artigo14_1.doc. Acesso em: 3 maio 2011, e *Aspectos da cortesia verbal no discurso infantil*, de Giovanna Wrubel Brants. Disponível em: <http://www.lettramagna.com/cortesiainfantil.pdf>. Acesso em: 3 maio 2011.

A *polidez* é um conjunto de estratégias que empregamos, na interação verbal, para proteger a face do outro e para defender a nossa própria. No exemplo examinado na seção anterior – o da ordem dada pelo chefe –, cabem estratégias de atenuação porque toda ordem é um ato potencialmente ameaçador às faces envolvidas: para quem recebe a ordem, é uma imposição e, portanto, põe em risco seu desejo de liberdade e autonomia; para aquele que dá a ordem, há o risco de ser considerado autoritário, prepotente, o que põe em questão os atributos positivos que quer ver reconhecidos pelo outro. Por essa razão, os falantes empregam, com frequência, estratégias de atenuação para ordens, assim como para outros tipos de atos de fala potencialmente ameaçadores à face.

É o caso do ato de reclamar. Reclamações são ameaçadoras à face porque implicam que o outro errou – não foi competente, responsável, honesto, atencioso, ou não prestou um bom serviço. Por outro lado, carregam também uma ameaça potencial para a face daquele que faz a reclamação, o qual pode passar por intolerante, excessivamente exigente ou grosseiro. Vamos analisar exemplos de reclamação na Atividade 2.

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 2**

2. A seguir, você lê duas cartas encaminhadas a uma empresa construtora por pessoas que compraram apartamentos construídos por ela. Os compradores reclamam de defeitos em seus imóveis e pedem providências da empresa.

Após a leitura, indique em qual das cartas há maior preocupação com a preservação das faces, e identifique as estratégias de polidez usadas para isso.

Carta 1:

(nome da cidade e data)

À (nome da construtora)

Prezados Senhores,

Em 10 de março, encaminhei correspondência a essa empresa, aí recebida no dia 16, conforme cópia anexa, dando ciência e solicitando providências quanto a vazamentos verificados em meu apartamento, provenientes do apartamento 1502.

Infelizmente, não obtive qualquer atenção da (nome da construtora), o que, no meu entendimento, caracteriza o total desinteresse com que essa empresa trata os adquirentes de unidades de sua construção e responsabilidade, após a conclusão do negócio.

Aguardo providências.

Atenciosamente,

Fulano de Tal

Carta 2:

(nome da cidade e data)

À (nome da construtora)

Prezados Senhores,

Infelizmente, mais uma vez desejo denunciar problemas que afetam o meu imóvel.

Desta vez, trata-se de um vazamento no apartamento 302, no banheiro da suíte master, de onde uma água escorre direto sobre a superfície do meu espelho e, ainda, infiltra um suporte de madeira que guarda as luminárias.

Seria prudente mandar verificar com urgência. A demora na avaliação do problema certamente acarretará prejuízos maiores para sua empresa.

Desejo, na oportunidade, mostrar minha satisfação com a gentileza e seriedade com que meus apelos e reclamações são recebidos pelo Dr. Y e, sobretudo, pelo simpático Sr. X.

Com a certeza de que em breve as providências serão tomadas por essa conceituada empresa, subscrevo-me,

Atenciosamente,

Fulano de Tal

(CERBINO, 2000).

RESPOSTA COMENTADA

A carta que revela maior preocupação com a preservação das faces é a Carta 2. Essa preocupação se mostra, já no início, pelo uso do advérbio infelizmente, que sugere que o autor da carta não está contente por ter de fazer a reclamação, que está ciente de que a reclamação não é agradável para o destinatário. Há, ainda, o emprego da construção “verbo ser + adjetivo + oração”, na frase Seria prudente mandar verificar com urgência. Como vimos, essa é uma forma para atenuar o teor de imposição de ordens, pedidos e conselhos. (A frase, nesse caso, corresponde à forma direta, sem atenuação: “mandem verificar com urgência”).

O autor da carta também usa uma estratégia de impessoalização na frase A demora na avaliação do problema certamente acarretará prejuízos maiores para sua empresa. Aqui, o emprego dos substantivos demora e avaliação, em vez dos verbos demorar e avaliar, facilita a ocultação dos responsáveis pelo problema. Percebemos isso claramente se compararmos a frase com: Se os senhores demorarem a avaliar o problema, os prejuízos serão maiores. Finalmente, o autor

da carta encerra com elogios à empresa, o que contribui para preservar a face na medida em que implica o reconhecimento de que a empresa tem atributos positivos, e que os problemas apontados não comprometem sua boa imagem.

Na Carta 1, vemos o contrário. O autor põe em xeque a credibilidade da empresa, de modo que sua reclamação se mostra mais contundente. Isso talvez se explique pelo fato de a reclamação anterior não ter sido atendida, como informado no início da própria carta.

Como você deve ter observado na Atividade 2, o esforço de preservação das faces, ou a escolha deliberada de não preservá-las dependem de decisões do produtor do texto em função de sua avaliação dos fatores situacionais envolvidos e de seus objetivos na interação.

CONCLUSÃO

A preservação das faces em nossas interações é uma necessidade social, pois contribui para manter os vínculos que temos uns com os outros. Por isso, mesmo sem nos dar conta, costumamos investir um esforço considerável nela, empregando estratégias de polidez.

Isso não significa, evidentemente, que sempre nos esforcemos para preservar as faces, ou que tenhamos sempre de fazê-lo. Pode haver situações sociais em que o falante julgue adequado ameaçar as faces. Foi o que vimos, por exemplo, na Carta 1 da Atividade 2.

A decisão de preservar ou não as faces é condicionada por fatores situacionais, e é importante ter claras as consequências de cada opção. Em qualquer caso, essas escolhas serão realizadas, no texto, por meio de palavras e estruturas gramaticais selecionadas entre as disponíveis na língua portuguesa.

E-mail 2:

Lúcia,

Lamento incomodar você de novo, mas realmente estou precisando muito de sua ajuda. Meu filho tem uma consulta médica na próxima quarta-feira. Infelizmente, não há outra pessoa que possa levá-lo, e não foi possível conseguir outro horário. Queria saber se você pode me substituir na aula. Faço questão de compensar esse transtorno que estou lhe causando substituindo você em outro dia.

Agradeço muito.

Abraços,

Carmem

É claro que seus textos podem diferir dos que apresentamos aqui como sugestão de resposta. De qualquer maneira, porém, você deve se certificar de que eles ficaram diferentes um do outro com relação aos cuidados de que o pedido foi cercado. Observe inclusive que, na resposta que propomos, a primeira mensagem ficou mais curta, e a segunda, mais longa.

Isso é uma decorrência do fato de que, na segunda, o custo do favor é maior, seja pela falta de intimidade entre os envolvidos, seja pelo fato de o pedido estar se repetindo. Sendo assim, foi preciso ter mais cuidado na preservação das faces. O produtor do e-mail fez isso, primeiro, deixando claro que estava ciente do esforço que seu pedido exigiria do outro, e que não estava contente com isso (lamento incomodar, infelizmente). Além disso, também cercou seu pedido de explicações, justificativas (não há outra pessoa que possa levá-lo, e não foi possível conseguir outro horário). Usou, em seguida, uma forma bem atenuada para apresentar o pedido em si (Queria saber se você pode me substituir na aula). Finalmente, ofereceu uma retribuição do favor (Faço questão de compensar esse transtorno que estou lhe causando substituindo você em um outro dia).

Na primeira mensagem, ao contrário, a amizade pessoal entre os envolvidos faz com que o favor não seja percebido como tendo um custo tão alto. Sendo assim, o produtor do e-mail pode iniciar indo direto ao pedido. Observe que explicações ou justificativas são mais breves nessa mensagem.

RESUMO

As ações que praticamos por meio da atividade de falar são chamadas *atos de fala*. Embora existam algumas formas linguísticas próprias para executar certos atos de fala, não há correspondência fixa e obrigatória entre o tipo de ato e a forma usada para realizá-lo. É possível realizar os atos de fala de formas diretas, explícitas, ou de formas indiretas e atenuadas. A atenuação é especialmente necessária no caso de atos que ameaçam as faces dos participantes da interação, como acontece com ordens, conselhos, reclamações e pedidos, por exemplo. Esses tipos de atos são potencialmente ameaçadores porque põem em risco o desejo de aprovação e o desejo de liberdade que, em geral, todas as pessoas têm. A preservação das faces é conseguida por meio do emprego de *estratégias de polidez*, que são recursos existentes na língua – palavras e estruturas gramaticais.

Buscando sentidos além das fronteiras do texto

*Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
Helena Feres Hawad*

AULA

7

Meta da aula

Apresentar o conceito de coerência textual, ligando-o ao sentido global do texto.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a coerência como um aspecto semântico-discursivo de um texto, além dos elementos gramaticais;
2. identificar incoerências em textos;
3. avaliar a coerência de um texto, levando em conta os níveis interno e externo.

INTRODUÇÃO

Em algumas situações de nossa vida, nos deparamos com cenas que não fazem sentido se estiverem soltas ou fora de um contexto. Para a compreensão destas, é preciso que haja uma garantia das relações de sentido entre elas, ou seja, buscamos coerência.

Também buscamos sentido e, portanto, coerência, quando apreciamos uma obra de arte, como uma pintura. Geralmente, nas exposições de arte, as obras são acompanhadas por informativos com o título de cada uma, bem como explicações que contextualizam aquele fazer artístico. Por vezes, também, os guias das galerias nos fornecem informações que nos auxiliam a compreender o que pode nos parecer, à primeira vista, sem qualquer significação. Ao nos depararmos com essas informações, essas histórias, essa contextualização, podemos até discordar das explicações, podemos continuar adorando a obra de arte ou detestando-a, mas, certamente, ilumina-se um caminho de entendimento daquela manifestação artística.



Figura 7.1: Ao apreciarmos uma obra de arte, procuramos encontrar nela um sentido, uma coerência.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/359142>

O mesmo se passa na atividade com textos verbais. Quando lemos ou escrevemos um texto, esforçamo-nos, permanentemente, para entender ou nos fazer entender. Por isso, dizemos que as tarefas de leitura e escrita são vias de mão dupla, em que há um permanente esforço para se entender o que o outro quer dizer e se fazer entendido.

Nesta aula, veremos que, para alcançar esse entendimento, não basta ligar as frases do texto por intermédio dos elementos gramaticais. A coerência vai muito além disso. É necessário que se estabeleça uma linha de pensamento, que as ideias sejam coerentes entre si, formando um todo uniforme. Essa confluência das informações em uma única e harmoniosa direção é o que denominamos coerência textual.

A IMPORTÂNCIA DA COERÊNCIA TEXTUAL

Quando se pensa em texto – escrito ou falado, verbal ou não verbal – sempre se aponta a coerência das ideias como uma condição indispensável para sua existência, para sua compreensão. Todo texto é uma unidade semântica. Isso significa que todo texto deve ser um conjunto harmônico, em que as partes se encaixam de tal forma que não haja nada destoante, contraditório. O conjunto harmonioso é formado por diferentes partes, solidárias entre si, e estas com o todo do texto e com o propósito comunicativo de seu produtor.

Para verificar como essa estrutura coerente pode acontecer em um texto, vamos ler uma história escrita por uma estudante.

A menina, a tesoura e a cicatriz

Nunca me imaginei naquela situação. Era uma noite comum, minha mãe estava trabalhando no computador ao meu lado, e eu, como em tantas noites, estava recortando meus preciosos papéis.

Mamãe nunca se preocupou em como eu estava picotando minhas folhas. Certamente, era uma tesoura, mas nem ela nem eu prestávamos atenção nisto. Aquele objeto na minha mão, para mim, era inofensivo.

Estava deitada no chão e, naquele momento, olhando para a minha cama, pensei em deitar lá. Certamente, seria mais confortável. Levantei-me lentamente de onde estava, coloquei os papéis que estava usando em cima da cama, mas não percebi que a tesoura estava entre meus dedos, pronta para cortar algo.

Foi neste momento que eu, uma menina extremamente levada, dei um pulo na cama para me sentar e, sem perceber, coloquei minha mão embaixo de mim, certamente para me proteger de algum impacto. A tesoura entrou na minha perna com toda a força,

e eu, em um ato espontâneo, dei o maior grito. Minha mãe, vendo a cena, ficou maluca. Naquela situação em que me encontrava, ainda tentei acalmá-la.

Mamãe me levou às pressas para o hospital. Eu mesma estava surpresa: como pude ser tão desavisada?!

Chegando lá, fui levada direto para uma sala onde vários médicos pareciam estar à minha espera. Rapidamente me deram uma injeção, que me pareceu pior do que a própria tesoura, entrando em minha perna.

A partir daquele momento, parece que tudo se apagou da minha memória. O que eu vejo, agora, de tudo isso, é a cicatriz que nunca vai me deixar esquecer de tudo aquilo que aconteceu.

Lemos esse texto com vontade de saber o que vai acontecer na próxima cena, não? Várias cenas se desenham para o leitor, compondo a história, a trágica aventura vivida pelo personagem-narrador. Observe o que o produtor do texto nos oferece na construção de seu texto:

Parágrafo	Tipo de informação
1° e 2°	Contextualização – cenário e situação, imprimindo certo suspense
3°	Primeiras ações
4°	Clímax da narrativa
5°	Comentário sobre a reação dos personagens diante do “desastre” ocorrido
6°	Consequência do desastre ocorrido, com o desfecho da situação
7°	Avaliação da situação ocorrida

Podemos observar que há um fio condutor pelo qual passam os fatos narrados. A forma como esse conteúdo é desenvolvido é essencial para a progressão temática do texto. Ao lermos, percebemos o fluir dos fatos; tal qual uma escola de samba na avenida, o enredo evolui, cresce, “escoa” textualmente, em um crescendo, chegando à sua culminância, o que permite ao leitor uma leitura mais abrangente. No fluxo dessas informações, o produtor do texto cria certo suspense sobre as ações e, em alguns momentos, faz comentários e apresenta juízo de valor sobre os fatos narrados. Esse conjunto de fatores nos auxilia a identificar o raciocínio que foi seguido, a fim de manter a lógica de organizar “tudo”

no texto, mantendo o seu sentido global, viabilizando que possa ser entendido por qualquer pessoa, em qualquer tempo.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. O texto a seguir é uma carta produzida por um estudante para atender à seguinte proposta: “Imagine que um menino, caçador valente, ficou sabendo da maldade que o lobo mau fez com a Chapeuzinho Vermelho e sua avó. Sendo muito valente, e querendo destruir o lobo, resolve propor a ela tramarem juntos ‘um plano perfeito’ para dar uma boa lição no lobo mau.”

Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 2011.

Chapeuzinho Vermelho,

Queria lhe propor que nós bolássemos um plano para deter o lobo mau.

Disseram-me que ele a engoliu! E pensei assim: Agora que você já saiu da barriga do lobo, podemos tentar detê-lo. Já pensei até no que faremos. Vamos para a casa dele, diremos que vamos visitá-lo. Levarei minha espingarda e no meio da conversa eu atirarei nele.

Espero que goste da minha ideia, pois foi a melhor que tive. Se gostar me avise para combinarmos melhor. Mas creio que vou encontrar na sua rua, às 10h30min do dia 16, para irmos juntos.

Um abraço,

Fulano de Tal

Após a leitura do texto, responda:

Quais informações foram planejadas para se desenvolver o tema de forma coerente? Quer dizer: é possível identificar o raciocínio que foi seguido para manter a lógica de organizar “tudo” no texto, para que seu sentido global possa ser compreendido por todos? Com base nessas observações, é possível reconhecer coerência no texto? Justifique sua resposta.

RESPOSTA COMENTADA

É notório que vários tópicos se combinam para compor esse texto, e a coerência se constrói pelo encadeamento harmonioso entre eles. O tema se desenvolve a partir de informações sobre o fato, o lugar, o período, os participantes, a finalidade e a forma como foi escrita a carta. A forma como o conteúdo dessa carta se desenvolve é essencial para uma leitura abrangente, pois reconhecemos a progressão temática do texto.

Isso ocorre porque o autor fornece informações para desenvolver o tema. Por exemplo:

<i>Qual foi o fato?</i>	<i>O menino ficou sabendo que a Chapeuzinho tinha sido engolida pelo lobo.</i>
<i>Onde aconteceu?</i>	<i>Perto da casa dos personagens.</i>
<i>Quando aconteceu?</i>	<i>Antes de 14 de janeiro.</i>
<i>Quem participou?</i>	<i>O menino valente e a Chapeuzinho Vermelho.</i>
<i>Qual foi a consequência?</i>	<i>O menino pensou em uma estratégia para que possam se vingar do lobo.</i>

Em síntese, para um texto ser coerente, produtor e interlocutor têm de estar sintonizados. Diversos fatores colaboram para esse efeito, fazendo com que o estabelecimento da coerência textual se constitua em uma via de mão dupla de sentidos.

ETAPAS DA COERÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

A coerência textual se estabelece na situação de comunicação vivenciada ou criada. Um texto pode ser incoerente em uma determinada situação, por exemplo, porque quem o produziu não soube adequá-lo a seu interlocutor, não levou em conta o fato de que a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um possível sentido para o texto. Segundo Koch e Travaglia (1995, p. 11-12),

[...] a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre os dois usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. [...] ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto [...] tem para calcular o seu sentido. [...] a coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente na estrutura de superfície.

A coerência é a relação que se estabelece entre o texto e os conhecimentos de mundo dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor/ouvinte. Está, pois, ligada à compreensão, à possibilidade de interpretação daquilo que se diz, um diálogo entre o texto e o contexto. Por isso, pode-se afirmar que, para a construção de textos coerentes, orais ou escritos, devem-se preencher certos requisitos, tais como:

- a identificação de nosso(s) interlocutor(es) – para quem se escreve, para quem se diz, com que propósito comunicativo e em que grau de intimidade;
- a continuidade entre as ideias, que progridem em uma organização lógica: o autor define as estratégias que deseja (ou precisa) empregar em seu texto e os aspectos que constituem o contexto de produção;
- o domínio das regras de uso da língua, possibilitando as várias combinações dos elementos linguísticos a serviço do que se quer dizer.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Leia o texto a seguir, produzido por um estudante, e analise-o, indicando se há incoerências nele.

(...) De fato, por romperem as fronteiras territoriais e por contribuírem para criação do universo ficcional infantil, as inovações tecnológicas impõem-se como parcerias na educação tanto por parte dos pais quanto por parte dos professores. As salas de aula perderam a monotonia do quadro negro com o tradicional giz branco e aprendizagem com múltiplas cores passou a ser

vista “como mera brincadeira”. Os “filhos da tecnologia” desenvolvem o raciocínio lógico por meio de instantâneas imagens virtuais. Nesse sentido, os aparatos tecnológicos proporcionam o saber e os inserem no mundo globalizado.

RESPOSTA COMENTADA

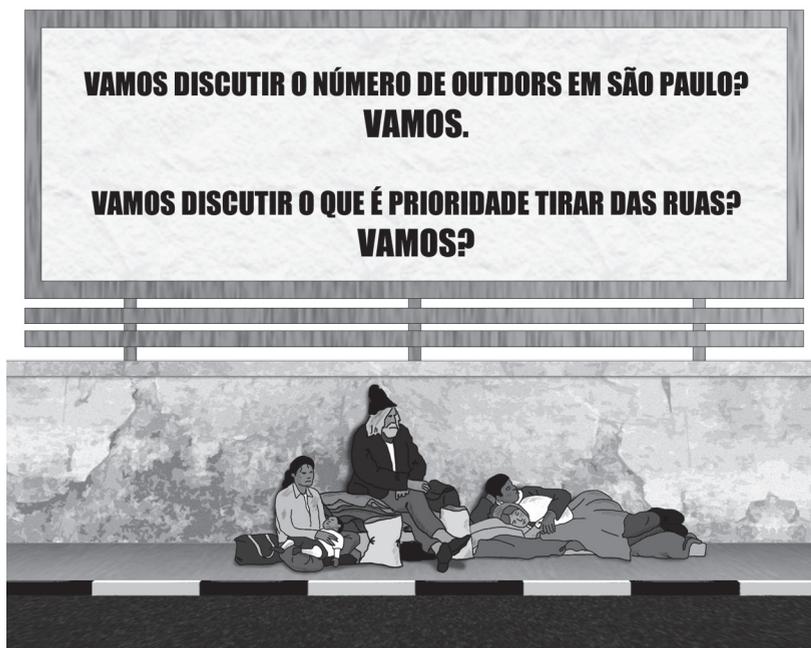
O grave problema desse texto é a falta de contextualização. Apenas podemos fazer suposições acerca do que é discutido no texto. Portanto, não se pode resgatar a coerência do texto, já que não há como resgatar as informações.

OS NÍVEIS DE COERÊNCIA TEXTUAL

A coerência textual ocorre em dois planos ou níveis:

- Coerência interna → sequência lógica das ideias, que não entram em contradição. As partes seguem um raciocínio lógico sem deixar que o texto tenha trechos contraditórios, que prejudiquem o sentido textual.
- Coerência externa → ligada ao conhecimento de mundo, pois as informações dadas no texto devem ser verdadeiras, sem se tornarem incoerentes com a realidade que vivenciamos, considerando o senso comum.

Vamos verificar esses níveis em um exemplo de texto – uma peça publicitária, que adaptamos a seguir:



Esse texto se contextualiza em uma situação ocorrida alguns anos atrás, quando a prefeitura de São Paulo decidiu proibir os anúncios do tipo *outdoor* na cidade, por considerar que o excesso deles vinha prejudicando a paisagem urbana. Evidentemente, essa decisão não agradou a todos, e o anúncio em exame apresenta o ponto de vista desses descontentes.

O anúncio contém implícita uma argumentação: “retirar os *outdoors* da cidade é menos importante do que resolver o problema dos moradores de rua”. Para chegar a essa interpretação, o leitor leva em conta seu conhecimento do contexto externo (não só da decisão da prefeitura, mas também da realidade social dos sem-teto), além das informações verbais e não verbais que o texto reúne.

O texto verbal é construído em quatro frases com estruturas que se repetem. Apesar de não haver elementos gramaticais para encadeá-las, é possível perceber uma unidade semântica, uma unidade de sentido, quando se combinam as informações verbais, as informações não verbais e o conhecimento do contexto externo, ou situação. Podemos depreender, inclusive, algo que está subjacente ao texto na combinação da imagem e das frases: a dúvida, expressa pela interrogativa “Vamos?”, quanto à efetiva discussão das prioridades.

Como se pode verificar nesse exemplo, um forte fator de influência de resgate de sentido do texto é a contextualização, a fim de que se equilibrem as informações externas e internas ao texto. Para a compreensão do objetivo desse texto, devem-se considerar os dois planos – a coerência interna e a coerência externa, o que permite ao leitor resgatar uma unidade semântica.

CONCLUSÃO

A coerência textual é o que possibilita a atribuição de uma unidade de sentido ao texto, ou seja, ela corresponde à interpretabilidade do texto.

Essa interpretabilidade está relacionada aos dois conceitos de verdade com que se trabalha. O primeiro é a adequação do que foi dito à realidade; o segundo é a pressuposição entre os enunciados do texto, pois um não pode contradizer o outro.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

O texto a seguir foi produzido por um estudante. Após lê-lo, avalie sua coerência quanto aos níveis interno e externo.

Células-tronco

Esse assunto traz discussão por onde passa, seja entre os cientistas ou entre os jovens e a sociedade.

Nos tempos modernos, a ciência conseguiu com ajuda dos avanços tecnológicos encontrar cura para os enfermos mais graves através dessa célula.

A célula-tronco é encontrada no nosso corpo, mas apenas possuímos uma. Na gravidez de uma mulher antes de se formar um feto, ele passa por um estágio em que somente existem esses tipos de células.

Aqui está nossa discussão. Caro leitor, você é a favor ou não da cura de doenças através do tratamento com as células-tronco, mesmo essa célula sendo de um estágio da gravidez?

Ainda há várias questões a serem resolvidas e ouvidas. Hoje, na época em que estamos, pode haver contendas, mas e o amanhã, quem sabe?

RESPOSTA COMENTADA

Embora haja no texto, claramente, um assunto desenvolvido, garantido, inclusive, pelo título, não há um fio condutor do tema, pois no desenvolvimento há saltos de informações que prejudicam o sentido global. É o que ocorre, por exemplo, na passagem do segundo para o terceiro parágrafo, bem como na do penúltimo para o último. Ou seja, a coerência interna do texto está ruim.

Essa desorganização das ideias prejudica a compreensão do texto, pois compromete a progressão de uma linha de raciocínio. No entanto, o principal problema que se observa no texto examinado nesta atividade é a falta de conhecimento do tema por parte do autor. A coerência externa do texto, portanto, também está ruim, porque as informações apresentadas não correspondem à realidade, o que prejudica a elaboração de uma tese convincente e de bons argumentos. Vejamos:

- 1. As doenças que são efetivamente tratadas com células-tronco hoje em dia são poucas, então é inadequado dizer que a ciência já cura “os enfermos mais graves” com esse recurso.*
- 2. Não é verdade que temos apenas uma célula-tronco em nosso corpo.*
- 3. Quando o texto menciona “células-tronco de um estágio da gravidez” parece estar se referindo às células-tronco embrionárias. Até hoje, não há nenhum uso terapêutico de células-tronco embrionárias. Os tratamentos existentes empregam células-tronco adultas retiradas do organismo do próprio paciente, ou então células-tronco retiradas do cordão umbilical de crianças já nascidas – o que não interfere na gravidez ou no desenvolvimento do feto. Além disso, as pesquisas científicas nessa área – essas sim, objeto de polêmica na sociedade – não têm relação com*

a gravidez, pois são usadas células-tronco de embriões que não foram nem serão implantados em nenhum útero.

No conjunto, esses desajustes entre as informações contidas no texto e a realidade levam o leitor a perceber o texto como incoerente.

Como você deve ter notado, a coerência interna e a externa, ainda que diferentes, são relacionadas. No caso do texto examinado, o defeituoso relacionamento interno entre as diferentes ideias foi agravado pelo fato de as informações que deveriam sustentar essas ideias estarem vagas e incorretas em sua correspondência com a realidade externa ao texto.

RESUMO

A coerência textual é aquela que diz respeito à relação de compatibilidade, de adequação, de não contradição entre as diferentes partes do texto, e entre o texto e os contextos em que ele está inserido. A essas duas dimensões da interpretabilidade de um texto, chamamos, respectivamente, nível interno e nível externo da coerência textual. Ao longo de todo o processo de produção textual, é importante fazer considerações acerca do sentido global e das informações que irão orientar a elaboração do texto final.

Para bom entendedor, um só fator de coerência não basta

Helena Feres Hawad

AULA

8

Meta da aula

Expor os principais fatores envolvidos no estabelecimento da coerência textual.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. explicar a interação de diferentes fatores no estabelecimento da coerência dos textos;
2. reescrever textos, de modo a alterar sua focalização;
3. avaliar a coerência de textos.

INTRODUÇÃO

Você certamente já leu frases de para-choque de caminhão, não é? Algumas têm uma mensagem moral ou religiosa, outras são apenas divertidas. Veja este exemplo:



Junior Gomes

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/252886>

Mesmo se tratando de um texto bem curto e aparentemente muito simples, a compreensão do humor contido nele exige uma série de conhecimentos, além de operações mentais complexas. Para compreender esse texto, isto é, para calcular seu sentido de forma adequada e reconhecer sua coerência, o leitor precisa:

- conhecer as palavras da língua portuguesa que integram o texto;
- saber que é comum, na cultura brasileira, os motoristas de caminhão escreverem frases engraçadas no para-choque de seus veículos;
- conhecer a imagem caricatural das sogras existente na cultura popular brasileira, e saber que muitas brincadeiras são feitas a partir dessa ideia de que as sogras são desagradáveis, inconvenientes;
- saber o que é o Instituto Butantan – famoso, no Brasil, principalmente por suas pesquisas com animais peçonhentos e pela produção de soro antiofídico;
- conhecer o sentido figurado da palavra *cobra* em referência a pessoas maledicentes, perversas, ardilosas e traiçoeiras;

- inferir a classificação da sogra como uma “cobra”. (Observe que, embora a palavra *cobra* não esteja no texto, inferir essa associação e conhecer o sentido figurado da palavra é indispensável para a compreensão da frase citada.)

Esse exemplo permite perceber com clareza que o estabelecimento da coerência textual na leitura (ou na compreensão de um texto oral) é um processo complexo. Exige não apenas que o leitor mobilize diferentes tipos de conhecimento, inclusive muitos referentes a aspectos externos ao texto em si, mas também que correlacione todos esses conhecimentos em um todo unificado. Nesta aula, detalharemos e aprofundaremos o estudo da coerência textual, examinando os principais fatores que contribuem para sua construção.

FATORES DE COERÊNCIA

Vimos na aula anterior que a coerência se traduz na interpretabilidade de um texto, isto é, na possibilidade de o destinatário calcular um sentido para ele. Sendo assim, ela não está circunscrita ao material textual em si, mas se constrói no ato de leitura, no ato de compreensão, quando o destinatário (ou receptor) articula diferentes conhecimentos e estratégias para construir sentido. A coerência é, portanto, resultado de um trabalho do leitor/receptor na interação com o material textual. Esse trabalho é realizado por meio de vários fatores conjugados. Apresentamos, a seguir, os principais desses fatores, de acordo com a exposição de Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia no livro *A coerência textual*.

Elementos linguísticos

A língua usada no texto – suas palavras e estrutura gramatical – não é, como já vimos, suficiente para estabelecer a coerência de um texto, mas é importante. O material linguístico que o texto contém fornece as pistas de que precisamos para ativar diferentes tipos de conhecimento, para orientar nossas inferências, para guiar o relacionamento entre as diferentes ideias. Todo o contexto linguístico (o cotexto) contribui para a construção do sentido do texto.

Conhecimento de mundo

Como vimos ao analisar a frase de para-choque de caminhão citada na introdução desta aula, mesmo na compreensão de textos curtos e simples, o conhecimento de informações externas ao texto precisa ser ativado pelo leitor. No caso daquele exemplo, é evidente a necessidade de conhecimento do contexto cultural em que o texto ganha vida. Imagine que aquela frase fosse lida por um estrangeiro que tivesse estudado a língua portuguesa e dominasse bem seu vocabulário e sua gramática, mas não conhecesse as ideias e os valores associados à figura da sogra na cultura brasileira, nem soubesse o que é o Instituto Butantan. Ele compreenderia satisfatoriamente o texto?

O conhecimento de mundo abarca todo o conhecimento que uma pessoa acumulou em sua vida por meio de suas diferentes vivências – incluindo o estudo. É fácil reconhecer, assim, que ele é único para cada pessoa: não existem duas pessoas que tenham igual conhecimento de mundo. Por essa razão, o mesmo texto pode ser de fácil compreensão para uma pessoa e não para outra. Todos nós já tivemos a experiência de deparar com um texto que nos pareceu impossível de compreender por nos faltar conhecimento prévio do assunto abordado nele.

Uma parte importante de nosso conhecimento de mundo inclui informações sobre tipos e gêneros de texto, sobre formas possíveis de organização textual, e sobre os veículos em que os textos circulam. Esse tipo de conhecimento é adquirido, principalmente, por meio da prática de leitura de diferentes textos. Aprendemos por nossa experiência com textos, por exemplo, que um manual de instruções para operar um aparelho é diferente de um jornal ou de um livro de poesia. Esse conhecimento permite-nos ter expectativas adequadas sobre os materiais de leitura que se apresentam a nós, e tais expectativas contribuem para o estabelecimento da coerência textual.

Sendo assim, quanto mais uma pessoa lê, mais seu conhecimento de mundo se amplia – e mais ela estará em condições de ler cada vez melhor!

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 1**

1. Nas anedotas transcritas abaixo, a compreensão do efeito humorístico depende do reconhecimento da ambiguidade (isto é, do duplo sentido) de certas expressões linguísticas. Além disso, depende também da interação entre o conhecimento da língua e o conhecimento de mundo do receptor. Identifique as expressões ambíguas em cada anedota. Depois, explique como o conhecimento da língua e o conhecimento de mundo interagem (ou se combinam) para produzir o efeito de humor nessas anedotas.

Um menino num programa de TV. Fala o apresentador:

- Você tem irmãos?
- Tenho um mais novo.
- Ele está na escola?
- Não. Está em casa, fingindo de doente para me ver na televisão.

Ziraldo. *Novas anedotinhas do bichinho da maçã*. São Paulo: Melhoramentos, 1993, p. 27. Adaptado.

A procissão imensa passava pelas ruas da cidadezinha. Um viajante recém-chegado, curioso, se aproximou de um bêbado que seguia o enterro e perguntou:

- Quem é o morto?
- E o bêbado disse, apontando para o caixão:
- É aquele ali.

Ziraldo. *Novas anedotinhas do bichinho da maçã*. São Paulo: Melhoramentos, 1993, p. 30. Adaptado.

RESPOSTA COMENTADA

Na primeira anedota, a expressão ambígua é “Ele está na escola?”. O apresentador do programa pretendia indagar se o irmão do menino já frequenta a escola. Em vez disso, o menino entendeu a pergunta como uma referência ao momento em que o apresentador falava: “Ele se encontra na escola agora?”.

Na segunda anedota, a expressão ambígua é “Quem é o morto?”. O viajante pretendia saber a identidade do morto – talvez porque, pelo tamanho da procissão, tenha concluído tratar-se de alguém importante na cidade. O bêbado entendeu a pergunta como uma solicitação para identificar o morto entre as outras pessoas presentes (“Dessas pessoas, qual é o morto?”).

Em ambos os casos, as anedotas são engraçadas porque o sentido em que as perguntas foram entendidas pelos personagens não é o mais comum para elas nessas situações. O receptor da anedota entende a pergunta, primeiro, em seu sentido mais frequente, com base em seu conhecimento de mundo: sabemos que é comum, em nossa cultura, os adultos perguntarem às crianças se elas vão à escola, se gostam da escola, se gostam da professora etc.; sabemos também, por nossa experiência de vida, que, em enterros, é óbvio que o morto é aquele que está no caixão, sendo velado ou carregado, e que uma pergunta como “quem é o morto?”, nesse contexto, só poderia servir como um pedido para que a identidade do morto fosse esclarecida (p. ex.: é o pároco da cidade, é o prefeito, é um fazendeiro rico, é um cantor muito querido do público etc.).

Embora, pelo conhecimento que tem da língua, o receptor saiba que as perguntas feitas são potencialmente ambíguas, seu conhecimento de mundo dirige o entendimento que ele constrói para essas perguntas no primeiro momento, fazendo com que ele só dê atenção ao sentido mais plausível para elas naquele contexto. Só depois da resposta do personagem, em cada caso, é que o destinatário da piada se dá conta da ambiguidade potencialmente presente na pergunta, e nisso consiste o efeito de humor do texto.

Conhecimento partilhado

Como vimos, não há duas pessoas cujo conhecimento de mundo seja idêntico. No entanto, para que haja compreensão mútua entre o produtor e o receptor do texto, é preciso que pelo menos uma parte do conhecimento de mundo seja comum a ambos. A essa parte comum, chamamos conhecimento partilhado. A porção de conhecimento partilhado entre duas pessoas é tanto maior quanto mais essas pessoas convivem. Assim, por exemplo, cônjuges ou membros de uma mesma família têm muito conhecimento partilhado; colegas de trabalho, estudo ou profissão também.

O conhecimento partilhado torna possível que muitas informações sejam deixadas implícitas nos textos. Veja, por exemplo, o seguinte diálogo:

<p>– E aí, você foi lá? – Fui, mas ele não estava.</p>
--

Esse texto parece vago porque faltam certas informações: onde é *lá*, e quem é *ele*? No entanto, esse poderia ser um diálogo entre marido e mulher no qual as referências em questão estivessem claras para os dois, devido a acontecimentos ou conversas anteriores, de conhecimento de ambos. Por exemplo: de manhã, antes de saírem de casa para o trabalho, o marido poderia ter dito à mulher: “Meu dente está doendo de novo. Vou voltar no dentista no fim do expediente.” À noite, em casa, de volta do trabalho, o diálogo emoldurado acima poderia ter ocorrido sem qualquer dificuldade para que os dois interpretassem corretamente onde é *lá* e quem é *ele* – ambos recuperariam essas informações da conversa que tiveram de manhã.

Você já teve a experiência de estar presente a uma conversa em que os outros participantes parecem estar entendendo tudo, enquanto você não entende nada por lhe faltar alguma informação?

Inferências

Como vimos nos exemplos anteriores, os textos, em geral, não explicitam todas as informações necessárias a seu entendimento. A operação mental que o destinatário faz para descobrir essas informações implícitas chama-se inferência. Você já deve ter percebido que a inferência é uma operação complexa, que envolve a articulação de diferentes fatores, como o conhecimento de mundo e os elementos linguísticos.

Veja este exemplo de dizeres escritos em uma camiseta:



Que inferência precisa ser feita para se compreender esse texto? Ao ler a primeira frase, o leitor imagina que se trata de uma referência à felicidade proporcionada pelo casamento. Após ler a frase seguinte, porém, o leitor infere que a intenção do produtor do texto é sugerir que a vida de solteiro é que é feliz. Trata-se de uma inferência porque a informação não está explícita no texto, é preciso que o leitor “preencha” esse “espaço vazio” com seu próprio raciocínio e conclusão.

Todos os textos, não apenas os humorísticos, contêm uma parcela de informações implícitas que o leitor precisa inferir. A quantidade de inferências que o leitor necessita realizar depende de vários elementos, inclusive das finalidades do texto.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. Explique como, na anedota a seguir, o conhecimento de mundo e as inferências interagem para produzir o efeito humorístico.

Um homem árabe muito rico mandou o filho estudar na Europa. Algum tempo depois, recebeu este e-mail:

Pai,
Berlim é linda, as pessoas são muito simpáticas e eu estou gostando muito daqui. Mas eu fico um pouco envergonhado quando chego à universidade com minha Ferrari de ouro, enquanto meus professores e meus colegas chegam de trem!
Seu filho,
Nasser

No dia seguinte, Nasser recebeu a resposta do pai:

Meu amado filho,
Transferi seis bilhões de dólares americanos para sua conta. Pare de nos envergonhar, compre um trem para você também!

(Anedota veiculada por e-mail. Autor desconhecido. Adaptada.)

RESPOSTA COMENTADA

O destinatário dessa anedota precisa fazer uma inferência sobre o motivo de o rapaz se sentir envergonhado. Conclui que ele se sente constrangido por ostentar uma riqueza tão grande num ambiente em que os outros – professores e colegas – levam uma vida modesta. Para fazer essa inferência, o leitor recorre a seu conhecimento de mundo: sabemos que o trem, por ser um meio de transporte coletivo, é mais barato para o usuário que o automóvel particular, e, portanto, é acessível a todos; sabemos que os carros Ferrari são luxuosos e caríssimos, acessíveis apenas aos muito ricos (ainda mais uma Ferrari de ouro!).

O pai, por sua vez, revela, em sua resposta, desconhecer esses fatos e fazer uma inferência diferente sobre o motivo da “vergonha” do moço: conclui que ele se sente humilhado porque os outros aparentam ainda mais riqueza do que ele (cada um seria dono do seu próprio trem!).

O efeito de humor do texto decorre desse desencontro, ou descompasso, entre as inferências feitas pelo leitor e pelo personagem da anedota. Note que isso só é possível porque há uma “lacuna” de informação no texto: o motivo da vergonha do rapaz. Esse “espaço vazio” de informação é onde ocorrem as inferências do leitor, que consistem em imaginar ou depreender as informações implícitas. Como já vimos, os textos humorísticos lançam mão desse recurso com frequência.

Situacionalidade

O sentido de um texto relaciona-se à situação em que ele é usado, isto é, aos elementos presentes no contexto extralinguístico que circunda o texto. Em alguns casos, esse relacionamento é tão estreito que o texto perde seu sentido se for deslocado dessa situação.

Veja o seguinte exemplo, de um cartaz publicitário afixado na margem de uma grande rodovia:



A adequada compreensão desse texto exige que o leitor calcule as referências das palavras *você*, *já* e *lá*. *Você*, nesse caso, é o viajante que está na estrada, de carro ou de ônibus; *já* se refere ao tempo decorrido de viagem até aquele ponto da estrada em que o cartaz se encontra; *lá* é o destino da estrada, a cidade para onde aquela estrada leva. Só recuperando corretamente essas referências é que o leitor constrói um sentido para o texto, correlacionando as palavras à imagem: “Essa viagem é mais rápida se for feita de avião.”

A recuperação das referências corretas, nesse caso, depende da situação em que o cartaz se encontra. Se o cartaz fosse removido da beira da rodovia e pregado, por exemplo, em um ponto de ônibus urbano, onde passam apenas ônibus para os diferentes bairros da cidade, essas referências não seriam as mesmas, e o texto pareceria incoerente, ou sem sentido. (Quem seria *você*? A pessoa que espera o ônibus para ir a outro bairro da cidade? A pessoa que passa a pé na rua? Onde seria *lá*? E *já*? Seria referente ao tempo de espera pelo ônibus?)

Na anedota do enterro, transcrita na Atividade 1, temos mais um exemplo de como a situação pode ser crucial na recuperação de referências textuais – e, portanto, na construção da coerência. A resposta do bêbado (“É aquele ali”, acompanhada do gesto de apontar o caixão) só pode ser compreendida porque tanto ele quanto o viajante estão vendo o caixão – um elemento presente na situação.

Focalização

A focalização é uma tomada de ponto de vista, de perspectiva. A construção da coerência depende de que o produtor e o receptor do texto assumam a mesma focalização. Para tanto, o produtor do texto deve fornecer pistas ao destinatário.

Veja o seguinte exemplo:

ATENTADO OFUSCA O CLÁSSICO

Dois carros-bomba explodem três horas e meia antes do jogo entre Real Madrid e Barcelona, deixando 16 pessoas feridas

A explosão de dois carros-bomba, ontem, em Madri, poucas horas antes do clássico entre Real Madrid e Barcelona, no Santiago Bernabéu, pelas semifinais da Liga dos Campeões, acabou despertando mais atenção do que o próprio jogo.

Lance! quinta-feira, 2 de maio de 2002, p. 16. Fragmento.

Esse fragmento de texto é o início de uma notícia de jornal sobre um atentado à bomba ocorrido em Madrid, em 2002. Observe o destaque dado nessa notícia ao jogo de futebol previsto para ocorrer na cidade naquele dia. O destaque fica evidente a partir do título, reforça-se pela quantidade de detalhes fornecidos sobre o jogo e confirma-se no trecho “acabou despertando mais atenção do que o próprio jogo”.

Se o texto tivesse sido publicado em um jornal comum, que traz todos os tipos de assunto, o leitor provavelmente estranharia esse foco exagerado conferido ao jogo numa situação em que um atentado violento feriu dezesseis pessoas. Poderia parecer incoerente dar tanto destaque a um jogo de futebol num momento assim! No entanto, o texto foi publicado em um jornal especializado em esportes, principalmente em futebol. O redator da notícia, com certeza, considerou o fato de que o leitor desse jornal esperaria encontrar nele somente notícias sobre esportes e, portanto, talvez estranhasse ver ali uma notícia sobre um atentado à bomba. Desse modo, focalizou o episódio do atentado partindo do jogo de futebol que ocorreria naquele dia, naquela área da cidade. O provável leitor do texto, por sua vez, deve ter compartilhado facilmente o foco escolhido pelo redator, já que sabe que o jornal é especializado em esportes – desse modo, o texto lhe pareceu coerente.



Atende ao Objetivo 2

3. A seguir, você lerá um texto que complementa a notícia citada anteriormente, sobre o atentado à bomba em Madri. Como já vimos, o fato é focalizado nesse jornal a partir da prioridade dada ao esporte. Sua tarefa será reescrever o texto, focalizando mais os distúrbios em si, de maneira que a notícia pudesse sair na seção de assuntos internacionais de um jornal comum. Você pode trabalhar à vontade com as informações que existem no texto, mas não invente informações falsas.

Algumas sugestões para facilitar seu trabalho:

- Altere a ordem em que os fatos são mencionados.
- Elimine certas informações.
- Troque o título.

UEFA pensou em adiar a partida

As explosões em Madri por pouco não causaram o adiamento do clássico espanhol, entre Real Madrid e Barcelona. Representantes da UEFA, dos dois clubes e de autoridades da cidade se reuniram momentos antes do jogo. Temia-se pela segurança de torcedores e jogadores, mas a polícia garantiu que estava tudo sob controle.

– Nós recebemos um informe detalhado do atentado. Ficamos preocupados, mas tudo voltou ao normal. Além do mais, não ocorreram mortes – disse o assessor de imprensa da UEFA, Graham Turner.

A área em torno do estádio chegou a ficar interditada, mas acabou sendo liberada aos poucos, conforme as autoridades assumiam o controle da situação.

Mas os incidentes antes do clássico pela Liga dos Campeões não se resumiram ao atentado. A polícia, que estava investigando o local da explosão, foi obrigada a agir contra membros do Ultrasur, grupo radical espanhol, que prega o racismo.

O grupo lançou pedras e outros objetos contra bombeiros e policiais. Um cinegrafista de TV foi agredido, enquanto um negro que passava pelo local foi xingado aos gritos de “Ku Klux Klan”.

Lance! quinta-feira, 2 de maio de 2002, p.16.

RESPOSTA COMENTADA

Veja uma possibilidade de reformulação do texto:

Polícia age contra radicais

Os incidentes violentos na cidade de Madri não se resumiram ao atentado. A polícia, que estava investigando o local da explosão, foi obrigada a agir contra membros do Ultrasur, grupo radical espanhol, que prega o racismo.

O grupo lançou pedras e outros objetos contra bombeiros e policiais. Um cinegrafista de TV foi agredido, enquanto um negro que passava pelo local foi xingado aos gritos de "Ku Klux Klan".

Apesar dos incidentes, o jogo de futebol entre Real Madrid e Barcelona não foi adiado. A área em torno do estádio, que chegou a ficar interditada, foi liberada aos poucos, conforme as autoridades assumiam o controle da situação.

Nessa sugestão de resposta, foram suprimidas as informações menos importantes sobre o jogo de futebol, e as mais importantes, que restaram, foram posicionadas no fim do texto. Isso desloca o foco do texto porque, na estrutura mais comum de notícias de jornal, as informações mais importantes aparecem primeiro.

Observe também que o título foi alterado, já que o assunto do texto passou a ser a ação da polícia contra os agressores e não a decisão da UEFA. Em síntese, os fatos, nas duas versões do texto, são basicamente os mesmos, mas a focalização é diferente – ou seja, o ponto de vista adotado acarreta uma diferença na valorização relativa dos vários fatos abordados no texto.

Quando, ao produzir um texto, realizamos um “recorte” do tema e selecionamos as informações que vão integrar o texto de acordo com esse recorte, estamos elaborando a focalização.

Intencionalidade

O cálculo das intenções do produtor do texto é outro fator decisivo no estabelecimento da coerência. Muitos textos que pareceriam incoerentes, se tomados ao pé da letra, são percebidos como dotados de sentido porque é possível recuperar as intenções do autor.

Como exemplo, examinemos de novo a frase de para-choque de caminhão citada na introdução desta aula. Tomada em seu significado literal, a frase “Doei minha sogra para o Butantan” não tem cabimento! O leitor, porém, identifica uma intenção de fazer graça por parte do autor da frase e, assim, pode considerá-la dotada de sentido.

Intertextualidade

Nenhum texto tem existência isolada. Já vimos que os textos se relacionam estreitamente com seu contexto – seja ele entendido como a situação imediata que circunda o texto, ou como o universo da cultura em que o texto ganha vida. Não podemos esquecer que uma parte importante desse contexto é representada por... outros textos! Isso significa que nenhum texto nasce no “silêncio” – todos eles se realizam em um ambiente já repleto de outros textos.

Muitas vezes, a relação (explícita ou implícita) que um texto tem com outro ou outros é um dos fatores que precisam ser levados em conta na construção da coerência. Podemos ver isso nos fragmentos a seguir, de um anúncio publicado em um jornal por ocasião da escolha do Rio de Janeiro como sede das Olimpíadas de 2016.

**CHEGOU A HORA DESTA GENTE DOURADA, PRATEADA
E BRONZEADA MOSTRAR SEU VALOR**

Hoje a eleição do Rio 2016 completa uma semana. (...) Convocamos o Rio a surpreender europeus, americanos e asiáticos com uma beleza à qual eles não estão acostumados, e também com a segurança, limpeza e organização à qual eles estão. Convocamos este exército olímpico formado por todos os brasileiros a se levantar do berço esplêndido e a perceber que finalmente chegou a nossa vez. O mundo ainda não sabe, mas foi ele quem ganhou a eleição para as olimpíadas. Ganhou a oportunidade de se apaixonar por um país. (...)

(O *Globo*, sexta-feira, 9 de outubro de 2009, p. 15. Fragmentos.)

Você identifica as referências intertextuais no fragmento de texto transcrito? Há duas. A primeira está no título. É uma referência ao samba “Brasil pandeiro”, de Assis Valente. Na letra do samba, a “gente bronzeada” é o povo brasileiro. No anúncio, a alusão a “essa gente dourada, prateada e bronzeada” evoca as medalhas dos Jogos Olímpicos. A outra referência intertextual, no corpo do anúncio, retoma a letra do hino nacional brasileiro, ao mencionar o “berço esplêndido”. Em ambos os casos, o do samba e o do hino nacional, temos um discurso de exaltação ao Brasil, ao povo brasileiro e a seus valores – discurso que esse anúncio reproduz.



Você pode ouvir o samba "Brasil pandeiro" e conhecer sua letra no endereço
<http://letras.mus.br/os-novos-baianos/#mais-acessadas/122199>

Nesse exemplo, as referências intertextuais são feitas com base no conteúdo dos textos – a letra do samba e a do hino nacional. Mas também existem relações intertextuais com base na forma, no modo de organização dos textos. Além disso, a intertextualidade não ocorre apenas entre textos particulares, específicos, mas também pode ser estabelecida com um conjunto de textos de certo gênero.

Um bom exemplo desse segundo caso são os “classificados poéticos” de Roseana Murray. Veja um fragmento de um deles, e procure identificar o gênero de texto com o qual é feita a referência intertextual:

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
Tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
que moram na floresta ao lado.
(...)

MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*. Ilustração: Paula Saldanha. 14. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1997, p. 34. Fragmento.

Fatores de contextualização

Nos exemplos de textos examinados até aqui, você pode identificar algumas informações que situam o texto em seu contexto: a data, o título do jornal ou do livro, o nome do autor. Esses elementos são fatores de contextualização, que contribuem para a construção da coerência na medida em que facilitam a tarefa de relacionar o texto a seu contexto.

CONCLUSÃO

A coerência textual não é simplesmente uma propriedade contida no texto em si, mas é resultado de um trabalho feito pelo leitor. Trata-se de um trabalho muito complexo, pois nele são articulados diferentes fatores, incluindo diversos tipos de conhecimento e operações mentais. Sem dúvida, para que esse trabalho seja concretizado com sucesso, cabe ao produtor do texto fornecer ao leitor as pistas adequadas para a construção do sentido pretendido.

Visto isso, podemos entender a observação de Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia de que “a leitura de um texto é uma atividade de solução de problemas. Ao descobrirmos a solução final, teremos estabelecido a coerência do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 68-69).

RESPOSTA COMENTADA

A coerência do texto está precária porque faltou um recorte do tema, ou uma focalização adequada. Para tratar de um tema amplo como “a leitura no Brasil”, é indispensável estabelecer o ponto de vista sob o qual ele será abordado: será apresentado um levantamento sobre as condições da leitura no país?; serão abordadas causas e consequências da situação?; serão propostas soluções?

Pela ausência de um foco claramente estabelecido, o texto acaba se realizando como uma sequência de frases desconexas, isto é, sem ligação de sentido entre elas. Desse modo, nenhum dos aspectos que poderiam integrar um bom desenvolvimento do tema pode ser satisfatoriamente aprofundado, e a coerência fica enfraquecida. É como se o autor “atirasse para todos os lados”, perdendo a oportunidade de acertar com precisão um alvo escolhido.

RESUMO

A coerência textual se manifesta na interpretabilidade do texto. Ela não reside no texto em si, mas é estabelecida pela interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, o leitor constrói sentido para o texto valendo-se das pistas fornecidas pelos elementos linguísticos, mas também lançando mão de seu conhecimento de mundo, que lhe permite fazer inferências, relacionar o texto com sua situação, identificar relações intertextuais e reconhecer as intenções do autor. O produtor do texto tem a responsabilidade de fornecer ao leitor indicações adequadas e suficientes para que ele possa chegar ao sentido pretendido.

O encadeamento de ideias: a função dos conectivos na construção do texto

*Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
Helena Feres Hawad*

AULA

9

Meta da aula

Apresentar os mecanismos de coesão sequencial na produção do texto.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. avaliar o emprego de recursos coesivos na construção de um texto;
2. identificar os recursos empregados para estabelecer relações coesivas em um texto;
3. reconhecer as relações semânticas estabelecidas por diferentes conectivos.

INTRODUÇÃO

Você certamente reconhece os objetos representados nas figuras a seguir: são peças de quebra-cabeças.



Rita Godoy

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/513848>



B S K

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/944233>



Martin Boose

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/716930>

Essas figuras nos remetem à ação de encaixar, conectar, ligar partes que, isoladamente, não têm sentido. Ao uni-las, passamos a observar uma imagem reproduzida a partir da coesão: *ligação* entre as diversas peças soltas do quebra-cabeça.



Artem Chernyshevych

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1120220>



B S K

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/949685>

Na produção do texto, acontece a mesma coisa. Encaixamos nossas ideias como se fossem um grande quebra-cabeça, denominado texto, cujas partes se constituem em *cadeias textuais*, com elos denominados conectivos, responsáveis por prender uma peça a outra.

Os conectivos – também conhecidos como conectores ou operadores do discurso – são palavras ou expressões cujo significado estabelece vínculos semânticos específicos, ou seja, ligações que unem as partes do texto.

A IMPORTÂNCIA DA COESÃO SEQUENCIAL

Todo texto é uma unidade linguística e semântica de comunicação. Essa definição corresponde, com bastante precisão, à etimologia da palavra TEXTO, que deriva do latim *textum*, que também está na origem da

palavra “tecido”. O texto é, por assim dizer, uma tessitura de palavras e ideias, integradas como um todo, resultado de escolhas que o falante faz para ligar e relacionar as diversas partes que utiliza para construir uma unidade textual. Essa unidade organizada de sentido, chamada *textualidade*, é uma condição necessária para que uma sequência linguística seja considerada um texto.

A fim de entendermos bem esse conceito fundamental, vamos analisar um texto produzido por estudante de escola pública, cursando o último ano de escolaridade.

Trata-se de um texto que expressa o ponto de vista de seu produtor acerca da função, importância e influência da propaganda eleitoral na escolha do eleitor em relação aos candidatos em época de eleições. O autor utiliza como título uma pergunta: “A propaganda eleitoral ajuda o eleitor a escolher seu candidato?”

Passemos à leitura do texto, transcrito abaixo:

TEXTO 1:

A propaganda eleitoral ajuda o eleitor a escolher seu candidato?

A propaganda eleitoral ajuda o eleitor a fazer suas escolhas, pois ela mostra as propostas dos candidatos que concorrem àquele pleito. Sem ela, o eleitor não tem como saber em quem votar, pois não saberia o que cada candidato a um cargo político pensa sobre fatos importantes para a vida em sociedade, quais são suas propostas para encaminhar e solucionar os grandes problemas sociais. Porém, a propaganda política carrega o seu lado negativo. O espaço da propaganda tem sido usado para divulgar candidatos palhaços, como o Tiririca e a Mulher Pera, que não têm boas propostas, mas, por serem famosos ou engraçados, ganham vários votos, estragando a política brasileira.

Outro ponto negativo é o uso da imagem de um político já famoso para fazer propaganda de outro menos renomado e com propostas fracas, como se fosse um “apadrinhamento” político. Por vezes, esta atitude gera uma escolha baseada nos feitos de quem está apadrinhando, e não do sujeito candidato.

Concluindo, a propaganda política é essencial para que o eleitor escolha seu candidato, porém, às vezes, ela é usada de modo errado, fazendo com que se escolha uma pessoa errada, baseada em um jogo de imagens e palavras. Por isso, nós, eleitores, devemos estar sempre alerta.

Independente do ponto de vista exposto no texto, se concordamos ou não com as ideias expostas, observam-se algumas características fundamentais na organização textual.

- O texto produzido se constitui em uma unidade básica de organização de ideias, com começo, meio e fim, de tal forma organizada, que gera uma “evolução” do tema proposto. Isto significa dizer que sabemos de onde o produtor do texto parte, por que “caminhos” (ideias) ele passa e aonde ele chega com suas ideias. Nesse caso, dizemos que o texto analisado apresenta quatro etapas ou estágios bem definidos. Vejamos:

1. Conhecemos a clara posição do produtor do texto: *A propaganda eleitoral ajuda o eleitor a fazer suas escolhas.*

2. É apresentado o aspecto mais favorável que sustenta a posição do produtor: *Sem ela, o eleitor não tem como saber em quem votar, pois não saberia o que cada candidato a um cargo político pensa sobre fatos importantes (...).*

3. É apresentado o aspecto mais negativo do tema, acrescido de outro mais forte ainda: *Porém, a propaganda política carrega o seu lado negativo. (...) / Outro ponto negativo é o uso da imagem de um político (...).*

4. Há o fechamento das ideias expostas: *Concluindo, a propaganda política é essencial para que o eleitor (...).*

- O conjunto de “partes” textuais (palavras, expressões, orações, períodos, parágrafos) está ligado por palavras e expressões cuja propriedade na língua é proporcionar a ligação entre porções maiores e menores dos textos, sejam eles orais ou escritos. Esses elementos de ligação, conhecidos como conjunções e locuções conjuntivas, imprimem ao texto relações denominadas de interdependência semântica – dependência de sentidos entre as partes do texto. Para que possamos produzir um texto que tenha unidade, em que haja a evolução das ideias expostas, uma das estratégias que utilizamos é a ligação das partes do texto, por meio dos denominados elementos de coesão. Vamos voltar ao texto produzido pelo estudante e observaremos que frases, orações, períodos e parágrafos estão unidos pelos elementos coesivos denominados sequenciais. Vejamos a seguir:

POIS

Estabelece uma relação de sentidos entre orações, fazendo uma ligação mais localizada, apresentando uma justificativa / explicação para a opinião expressa na frase anterior.

E

Ligação entre duas palavras, com um valor semântico (de significado) aditivo.

PORÉM

Faz a ligação, a coesão, entre parágrafos, apresentando aspectos contrários ao exposto no parágrafo anterior.

OUTRO PONTO NEGATIVO

Faz a ligação entre parágrafos, adicionando uma outra ideia àquela desenvolvida no parágrafo anterior.

CONCLUINDO

A palavra introduz o parágrafo conclusivo do texto, que visa ao fechamento das ideias expressas.

PORÉM

Estabelece uma ligação de sentidos entre orações, localizada dentro do parágrafo.

POR ISSO

Elemento de ligação, posto ao final do texto, imprimindo um aspecto conclusivo às ideias expressas.

A propaganda eleitoral ajuda o eleitor a escolher seu candidato?

A propaganda eleitoral ajuda o eleitor a fazer suas escolhas, **POIS** ela mostra as propostas dos candidatos que concorrem àquele pleito. Sem ela, o eleitor não tem como saber em quem votar, **POIS** não saberia o que cada candidato a um cargo político pensa sobre fatos importantes para a vida em sociedade, quais são suas propostas para encaminhar **E** solucionar os grandes problemas sociais.

PORÉM, a propaganda política carrega o seu lado negativo. O espaço da propaganda tem sido usado para divulgar candidatos palhaços, como o Tiririca e a Mulher Pera, que não têm boas propostas, **MAS**, por serem famosos ou engraçados, ganham vários votos, estragando a política brasileira.

OUTRO PONTO NEGATIVO é o uso da imagem de um político já famoso para fazer propaganda de outro menos renomado e com propostas fracas, como se fosse um “apadrinhamento” político. Por vezes, esta atitude gera uma escolha baseada nos feitos de quem está apadrinhando, e não do sujeito candidato.

CONCLUINDO, a propaganda política é essencial para que o eleitor escolha seu candidato, **PORÉM**, às vezes, ela é usada de modo errado, fazendo com que se escolha uma pessoa errada, baseada em um jogo de imagens e palavras. **POR ISSO**, nós, eleitores, devemos estar sempre alerta.



Kriss Szkurlatowski

Figura 9.1: Ao escrever um texto, uma das estratégias que usamos é a ligação entre suas partes, por meio dos denominados mecanismos de coesão.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1148656>

Quando se produz um texto, utilizam-se elementos existentes na língua, denominados operadores e conectores argumentativos, que servem para orientar o discurso, ligar as partes do texto. Como já foi dito, o texto é, por assim dizer, uma tessitura de palavras e ideias, integradas como um todo; um conjunto harmônico de elementos associados entre si por processos de coordenação ou subordinação.

Nessa perspectiva, para um texto funcionar plenamente, é preciso que existam mecanismos que estabeleçam as unidades semânticas entre suas partes. Para isso, utilizam-se justamente os mecanismos linguísticos de coesão, que estabelecem nexos sintáticos e semânticos capazes de encadear as partes de um texto, em geral conhecidas como *introdução, desenvolvimento e conclusão*. É preciso, pois, conhecer como se podem utilizar esses elementos na produção textual, uma vez que o encadeamento das ideias se realiza não só em nível textual, mas também em nível mental/cognitivo.

Naturalmente, a coesão pode ocorrer em vários níveis, não somente entre os parágrafos, como vimos no texto analisado e vamos retomar, a seguir, na seção "A coesão sequencial e o valor semântico dos conectivos", desta aula. No entanto, é preciso deixar bem claro que a coesão não é a condição única para haver textualidade, ou seja, para haver um texto.

Podem existir textos coesos, sem haver os elementos de coesão. Para esclarecer essa afirmação, podemos dar como exemplo um poema, que não precisa necessariamente de elementos de ligação para ser um texto coeso. Por outro lado, há determinados tipos de texto, como, por exemplo, os dissertativos-argumentativos, cuja arquitetura textual exige uma ligação entre as partes. Para a aula que ora nos propomos, vamos ilustrar a coesão textual com exemplos de textos argumentativos – isto é, aqueles em que argumentos são apresentados para fundamentar uma ideia que se pretende defender (denominada *tese*).

Ao redigir um texto (especialmente se ele for de tipo argumentativo), é necessário criar formas de “amarrar” as partes, ligando as frases entre si, de maneira a alcançar a fluência desejável. A ligação entre uma ideia e outra se dá pelos recursos de coesão.

No entanto, não basta o fato de as frases estarem vinculadas entre si por elementos conectivos, se não houver relações de sentido entre elas. Ligar as frases não é suficiente, se não houver uma linha de raciocínio

em que cada ideia esteja ligada à próxima, formando um todo uniforme. A essa unidade, encontrada no Texto 1, analisado anteriormente, denominamos *textualidade*.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. O texto a seguir foi produzido por um estudante. Após lê-lo, faça o que se pede nos itens a, b e c.

O poder de transformação da leitura

A leitura é um dos prazeres mais belos que um ser humano deveria apreciar, mas essa não é a realidade que observamos.

Ler é algo precioso, não importa qual tipo, se é uma revista, um jornal, ou um livro apenas, o que importa é o poder de transformar um indivíduo em uma pessoa mais culta, inteligente, ou entendida sobre determinado assunto.

A leitura é capaz de transformar qualquer pessoa, trazendo conhecimento, com isso vem a educação, que move o nível social e cultural de todos.

É por isso que não se deve abandonar a leitura de forma alguma; mesmo que ache inútil, leia – leia sempre que puder, à hora que quiser e o que quiser.

a) Qual é o tema do texto?

b) Há coesão entre os parágrafos desse texto? Justifique sua resposta.

c) Considerando suas respostas aos dois itens anteriores, avalie a organização das ideias no texto, no que tange à sequência lógica, à ligação entre as ideias.

RESPOSTA COMENTADA

O tema desse texto está centrado na capacidade de transformação da leitura, indicada no título: “O poder de transformação da leitura”. Talvez você tenha indicado como tema a importância ou a contribuição da leitura. Entretanto, observe que a expressão “o poder de transformação” é mais específica do que essas alternativas.

No item c da atividade, você deve ter observado que a organização das ideias no texto está ruim. Todas as ideias, sem dúvida, se relacionam ao tema geral leitura, mantida nos três primeiros parágrafos pela palavra “leitura” / “ler”. No entanto, elas não seguem uma ordenação, uma hierarquização que facilite a compreensão, pelo leitor do texto, das opiniões e atitudes do autor.

Isso fica claro quando respondemos ao item b da atividade, pois podemos observar que há ausência de conectivos entre os parágrafos. Há, apenas, a repetição de “ler” e “leitura”, palavras de um mesmo campo semântico. Embora tenhamos a repetição do termo central da redação, a forma de organização das palavras (a sintaxe da frase) e o sentido dessas palavras (a semântica) tornam as ideias soltas no texto. Falta desenvolver a concepção de “transformar”. Por isso, o texto não “evolui”, como vimos no Texto 1, analisado no início desta aula.

Verifiquemos:

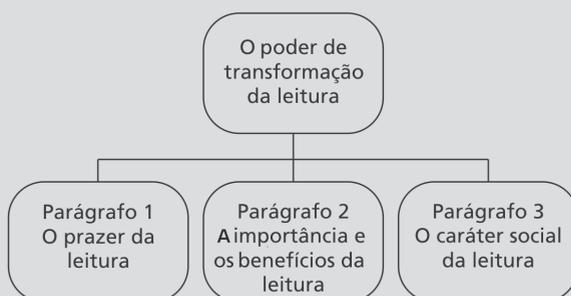


Figura 9.2: Esquema das ideias do texto.

Talvez você ache que o autor do texto não aborda explicitamente o tema, pois não aponta de que maneira a leitura pode atuar como agente transformador, ou seja, não esclarece que tipo de mudança ou transformação pode ocorrer a partir da leitura. Mas ele, de fato, dá pistas ao leitor de que vai encaminhar sua argumentação em certa direção, em cada um dos fragmentos destacados, sem fundamentá-los adequadamente. Por isso, não podemos dizer que este texto não atende ao tema proposto. Entretanto, não há desenvolvimento, progressão das ideias apresentadas, em função de problemas de coesão.

Voltemos a nossa atenção para o primeiro e o último parágrafos:

Parágrafo 1:

A leitura é um dos prazeres mais belos que um ser humano deveria apreciar, mas essa não é a realidade que observamos.



O trecho em destaque – a oração adversativa – aponta para um valor semântico de oposição, cuja ideia, simplesmente, é abandonada, ao longo do texto. Este uso (inadequado) acarreta um problema de coesão textual.

Parágrafo 4:

É por isso que não se deve abandonar a leitura de forma alguma; mesmo que ache inútil, leia – leia sempre que puder, à hora que quiser e o que quiser.



O último parágrafo do texto é iniciado por um elemento de ligação de valor semântico (isto é, de sentido) conclusivo, que sumariza as ideias expostas anteriormente: as explícitas – leitura como prazerosa e benéfica – e as implícitas e não desenvolvidas – essa visão que o produtor do texto traz para nós, leitores, não é comum na sociedade.

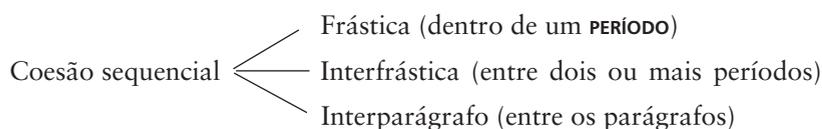
Este se constitui em mais um problema de coesão textual, já que o produtor “prometeu” algo no desenvolvimento da escrita e não cumpriu o prometido.

Para comprovar o que estamos afirmando em relação aos problemas de coesão do texto, você pode tentar mudar a ordem dos três primeiros parágrafos. Verificará que essa ordem não altera, pelo menos não sensivelmente, o sentido do texto, pois não há, de fato, uma progressão das ideias. Em contrapartida, não podemos, por exemplo, colocar o último parágrafo como primeiro, pois a relação de sentido está indicada, marcada no elemento de ligação, nesse caso conclusivo: “é por isso que”.

Os problemas de coesão que observamos no texto analisado na Atividade 1 revelam que, ao escrever, o autor precisa ter em mente que o texto precisa progredir, crescer no propósito comunicativo, no desenvolvimento de ideias expostas. Quando isso não acontece, o resultado, como vimos, é um texto que confunde o leitor, que não permite ao leitor acompanhar o autor em um raciocínio que busque chegar à culminância da ideia expressa. Esse tipo de problema poderia ser evitado caso as ideias no texto fossem “amarradas”, unidas.

A COESÃO SEQUENCIAL E O VALOR SEMÂNTICO DOS CONECTIVOS

Como pudemos observar na análise do Texto 1, a coesão sequencial pode ocorrer em vários níveis do texto, não somente entre os parágrafos. Em cada nível textual, tal recurso coesivo desempenha uma função correspondente.



PERÍODO

É uma frase (isto é, um enunciado de sentido completo) que contém pelo menos um verbo. São períodos, por exemplo, os seguintes enunciados: “Minha tia mora em Niterói” (que contém um verbo), “Minha tia, que é dentista, mora em Niterói” (que contém dois verbos) e “Minha tia, que é dentista e mora em Niterói, me disse que comprou um gatinho” (que tem quatro verbos). Nem toda frase é um período, pois existem enunciados que, embora tenham sentido completo, não contêm nenhum verbo, como por exemplo os seguintes: “Com licença!”, “Por favor!”.

ORAÇÃO

É um período ou parte de período que se estrutura em torno de um verbo. Vimos no verbete sobre o período que ele pode conter um ou mais verbos – ou seja, pode ser formado por uma ou mais orações. Assim, por exemplo, o período “Minha tia, que é dentista e mora em Niterói, me disse que comprou um gatinho” tem quatro orações: 1. minha tia me disse; 2. que é dentista; 3. e mora em Niterói; 4. que comprou um gatinho. A oração pode ou não ter sentido completo. Quando ela é um período por si mesma, tem sentido completo; quando ela é parte de um período junto com outras orações, não tem.

Na *coesão frástica*, observa-se um encadeamento de ideias e manutenção temática, a partir de articulações de **ORAÇÕES**, numa relação coordenativa ou subordinativa. Na articulação dos períodos e frases dentro de um mesmo parágrafo, é possível notar uma concatenação sintática e semântica interfrástica, contribuindo para o desenvolvimento do tópico frasal – a ideia núcleo – de um parágrafo, conectando exemplos, dados estatísticos, citações, dentre outros tipos de argumentos utilizados em um texto dissertativo-argumentativo. Cabe à *coesão interparágrafo* a função de “amarrar” os parágrafos do texto, unir os argumentos contrários, garantindo a manutenção temática diante da progressão que ocorre no texto, conforme o desenvolvimento das ideias. Os processos de sequencialização exprimem vários tipos de interdependência semântica das frases que ocorrem na superfície textual.

Destacam-se a seguir alguns operadores sequenciadores, chamados de conectivos por estabelecerem vínculos semânticos específicos:

Quadro 9.1: Alguns conectivos da língua portuguesa

1. Prioridade / Relevância
Em primeiro lugar / Antes de mais nada / Primeiramente / Acima de tudo / Precipuamente / Mormente / Principalmente / Primordialmente / Sobretudo
2. Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade, simultaneidade, eventualidade)
Então / Enfim / Logo / Imediatamente / Após / A princípio / Pouco antes / Pouco depois / Anteriormente / Posteriormente / Em seguida / Afinal / Por fim / e outros
3. Semelhança / Comparação / Conformidade
Igualmente / Da mesma forma / Assim também / Do mesmo modo / Similarmente / Semelhantemente / Analogamente / Por analogia / De maneira idêntica / De conformidade com / De acordo com / Segundo / Conforme / Sob o mesmo ponto de vista – e as conjunções comparativas
4. Adição / Continuidade
Além disso / Nesse sentido / Nessa direção / Nessa perspectiva/ Ademais / Outrossim / Ainda mais / Por outro lado / Por sua vez / Também
5. Dúvida
Talvez / Provavelmente / Possivelmente / Não é certo / Se é que

6. Certeza / Ênfase
De certo / De fato / Por certo / Certamente / Indubitavelmente / Inquestionavelmente / Sem dúvida / Inegavelmente
7. Surpresa / Imprevisto
Inesperadamente / Inopinadamente / Imprevistamente / Surpreendentemente
8. Ilustração / Esclarecimento
Isto é / Quer dizer / Em outras palavras / Ou seja / Ou por outra / Ou melhor
9. Propósito / Intenção / Finalidade
Com o fim de / A fim de / Com o propósito de / Propositalmente / De propósito / Intencionalmente – conjunções finais.
10. Lugar / Proximidade / Distância
Perto de / Próximo a ou de / Junto a ou de / Dentro / Fora / Mais adiante / Além / Acolá – outros advérbios de lugar, algumas outras preposições e os pronomes demonstrativos
11. Resumo / Recapitulação / Conclusão
Em suma / Em síntese / Enfim / Em resumo / Portanto / Assim / Dessa forma / Dessa maneira / Nesse sentido / Nessa perspectiva
12. Causa
Por / Em função de / Porque / Já que / Na medida em que / Em virtude de/ Devido a
13. Consequência
Por consequência / Por conseguinte / Como resultado / Por isso / Assim
14. Contraste / Restrição / Ressalva
Pelo contrário / Em contraste com / Salvo / Exceto / Menos – e as conjunções adversativas e concessivas (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, mesmo que, ainda que, embora, apesar de)

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Leia, na coluna à esquerda, um fragmento do texto produzido por um aluno sobre *política no Brasil*, e, na coluna à direita, uma versão modificada do fragmento. Compare as duas versões e identifique os recursos que estabelecem elos entre as ideias, desfazendo a linguagem quase infantil da primeira versão. Justifique sua resposta, especificando o valor semântico de cada conectivo empregado.

1º Fragmento

A política no Brasil está abalada pela falta de credibilidade da população em relação aos governantes do nosso país. A população não admite que a corrupção e o descaso com os problemas sociais sejam comportamentos comuns desses governantes. Existe um fenômeno global de descrença na política, em virtude da incapacidade da política em resolver problemas complexos. A democracia brasileira está em xeque.

2º Fragmento

A política no Brasil está abalada pela falta de credibilidade da população em relação aos governantes, pois os eleitores não admitem que a corrupção e o descaso com os problemas sociais sejam comportamentos comuns dos políticos. Ou seja, existe um fenômeno global de desvalorização do sistema político. Em virtude disso, a democracia brasileira está em xeque.

RESPOSTA COMENTADA

O conjunto de frases apresentado nos dois casos coleciona uma série de qualidades: conteúdo coerente, boa abordagem da questão, ausência de erros gramaticais. O que os distingue é a forma como está marcada a coesão textual. A ausência de elos entre as frases do fragmento à esquerda configura uma linguagem mais descontraída. Na versão modificada, o autor optou pelo estabelecimento de nexos sintáticos e semânticos, por meio do emprego dos seguintes recursos da língua portuguesa: pois (entre as duas primeiras frases – que, então, passaram a ser uma só), exprimindo a relação de explicação, justificativa; ou seja, introduzindo a penúltima frase e indicando que

ela é uma síntese do que foi exposto antes no texto, e em virtude disso, introduzindo a última frase e indicando que ela apresenta uma consequência do que foi exposto antes. Nesse exemplo, pois estabelece coesão frástica (liga orações dentro da mesma frase), enquanto ou seja e em virtude disso estabelecem conexão interfrástica (ligam frases diferentes uma a outra). A eliminação de certas repetições desnecessárias também contribui para melhorar as relações coesivas no texto.

Observe que a ligação entre as frases foi feita de maneira a garantir a fluência desejável, já que a passagem de uma ideia a outra se dá pelos recursos de coesão. Ao produzir um texto, precisamos tomar decisões sobre que recursos coesivos usaremos, em função dos efeitos de sentido que pretendemos criar.

A COESÃO POR MEIO DE FRASES DE APOIO E GANCHOS SEMÂNTICOS

Uma estrutura que pode ajudar a organizar os parágrafos, sem mecanizar o texto, realiza-se através das chamadas “frases de apoio”. Elas podem ser compreendidas pela observação do tipo de conexão interparágrafo feita pela retomada do conteúdo abordado anteriormente ou pela antecipação do que será tratado posteriormente.

Essas frases cumprem a função de transmitir juízos de valor implícitos, ao mesmo tempo em que servem de apoio aos conectivos. São o que alguns teóricos chamam de orações modalizadoras, ou seja, orações que apresentam um modo de tratar certo tópico, sugerindo certa intencionalidade por parte do redator.

Quadro 9.2: Exemplos de frases de apoio

É	válido	analisar	também
É	essencial	considerar	ainda
É	importante	observar	antes de tudo
Torna-se	necessário	discutir,	portanto, que (...)
Parece	possível	ressaltar	no entanto
Parece	imprescindível	afirmar	de fato
Parece	fundamental	destacar	nesse sentido

A criação dos chamados “ganchos semânticos”, por sua vez, serve para fazer a ligação entre os parágrafos. Os ganchos, entretanto, exigem uma explicação um pouco mais cuidadosa de retomada, antecipação, conexão ou referência ao parágrafo anterior. Isto é, além de usar o conectivo, o autor deve se preocupar em estabelecer uma ligação mais forte entre os conteúdos dos parágrafos.

Essa estratégia de retomada do que foi dito – que poderia ocorrer no parágrafo anterior, com antecipação da ideia seguinte – reforça os laços coesivos, garantindo a conexão semântica e a coerência textual.

Por tudo isso, no momento em que produzimos um texto, fazemos escolhas sobre quais recursos de coesão usaremos, evitando repetições e garantindo a eficácia argumentativa. Nessa tarefa de escrita para desenvolver uma tese, deve-se considerar a coesão sequencial como responsável pelo andamento do texto, por sua evolução.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. O texto a seguir reproduzido versa sobre o tema “Qual a importância da cultura para um indivíduo?”. Considere as expressões em *itálico* e responda:

- Qual a relação semântica que cada conectivo em destaque estabelece no texto?
- De que forma os conectivos em destaque contribuem para a progressão das ideias expostas no texto?

Estímulo social

O desenvolvimento pelo qual o homem tem passado ao longo de sua história o diferencia dos outros animais como um ser racional. Neste sentido, gera as bases da integração social e dos inúmeros avanços conquistados, pois produz conceitos, cultura, que são o instrumento para tornar possível a adequação do indivíduo como ser operante de seu meio.

Nessa perspectiva, um conhecimento amplo, denominada cultura, pode influenciar as mais variadas esferas sociais, *uma vez que* um cidadão consciente e culto é sempre melhor acolhido no meio profissional, por exemplo. Como indicativo, há os altos níveis de desemprego nas populações mais pobres, excluídas da educação formal, ou, ainda, a ampliação do setor informal, que nem sempre exige uma formação cultural para a sua realização. O que se tem mostrado decisivo na conquista de um espaço profissional é a

RESPOSTA COMENTADA

O texto apresenta o desenvolvimento de ideias sobre as questões de cultura. Ao desenvolver o seu texto, o produtor apresenta argumentos fundamentais sobre o tema, apontando os aspectos positivos e negativos. O produtor também lança mão de alguns recursos coesivos que unem as ideias expostas, propiciando a progressão textual.

- *Nessa perspectiva indica uma extensão da opinião apresentada no parágrafo anterior, que apresenta, de forma geral, a ideia de cultura e conhecimento. Assim, respaldado no conceito anteriormente exposto, o produtor do texto expande a ideia tópica do texto.*
- *Uma vez que indica uma relação de causa com ideia anteriormente expressa.*
- *O uso da expressão Até mesmo impõe um valor de inclusão. A expressão “na vida pessoal” restringe a um espaço definido a ideia apresentada no parágrafo. Trata-se, na verdade, de um ratificador do que foi expresso no parágrafo anterior.*
- *Entretanto une ideias opostas. Ou seja, introduz argumento contrário ao exposto no parágrafo anterior.*
- *Portanto apresenta valor semântico de conclusão. A leitura do texto nos indica como se dá a progressão das ideias desenvolvidas. É interessante observar que os elementos coesivos sequenciais sinalizam as etapas de organização do texto: nessa perspectiva – abertura do texto (introdução); uma vez que, até mesmo, entretanto – desenvolvimento do texto; portanto – fechamento das ideias expostas (conclusão).*

CONCLUSÃO

Para se ter um texto coeso, não basta apenas ligar frases, é necessário estabelecer uma linha de pensamento em que as diferentes ideias estejam encadeadas, formando um todo uniforme. Para um texto ser eficaz, o ideal é que sua forma e seu conteúdo correspondam-se mutuamente. Portanto, a eficácia do texto produzido depende muito do controle que exercemos sobre as decisões tomadas antes e ao longo do processo de produção.

Para desenvolver a habilidade de construir ligações textuais, necessária quando produzimos nossos textos, é útil reconhecer e analisar diferentes mecanismos de coesão sequencial.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 2 e 3

O texto a seguir foi escrito por um estudante a partir do tema *O trabalho infantil na realidade brasileira*. Após ler o texto, responda:

- a) Quais são os recursos de coesão empregados pelo autor do texto para o encadeamento das ideias, nos diferentes níveis textuais (frástico, interfrástico, interparágrafo)?
- b) Quais valores semânticos os elementos de ligação sequenciais apresentam no texto?

Trabalho infantil: todos têm sua parcela de culpa

Não é novidade para grande parte da sociedade brasileira que o trabalho infantil é uma realidade do país. Dentre tantos fatores para isso, temos: o ineficiente cumprimento dos deveres pressupostos em lei por parte dos responsáveis, as más-condições que a maioria da população possui para a criação de seus filhos e a proporcionalidade entre o índice demográfico e a inserção da crianças no mercado de trabalho.

É observável que a palavra “responsável” não se restringe apenas aos pais, mas sim, à sociedade como um todo, bem como ao Poder Público. Sendo assim, vemos que há deficiência destes na realização de seus deveres, pois a sociedade, quando não é o pivô para a prática do trabalho infantil, é omissa nas obrigações de sua responsabilidade. Já o Poder Público não cria meios para o cumprimento do seu papel referentes aos direitos da criança, visto que há pouco desejo ou preocupação que as crianças se tornem adultos melhores e mais conscientes.

Pode-se perceber que o trabalho infantil está diretamente ligado às condições financeiras da população. Um exemplo claro disso é a região Nordeste brasileira, que possui o pior índice econômico do país e, também, é a região que mais possui crianças trabalhando. É perceptível que o índice demográfico é, também, influente para o número de trabalhadores infantis, já que as regiões mais populosas do Brasil são exatamente aquelas que têm maior índice de crianças trabalhadoras. Isso deixa claro que não se trata de algo regional, e sim nacional.

Pelo que foi apresentado, finalizamos vendo que o problema do trabalho infantil é causado por outros problemas em diferentes setores da sociedade. Por isso, se faz necessário que se tomem medidas para que essa problemática deixe de ser mais uma vergonhosa mancha de sujeira no corpo da nossa "Terra Amada, Brasil".

RESPOSTA COMENTADA

É possível perceber, pela leitura do texto, quais são os recursos de coesão utilizados pelo autor para encadeamento das ideias. Ele utiliza, no nível interparágrafo, as frases de apoio "É observável que" / "É importante vermos que" / "É perceptível que"; no nível interfrástico, os conectivos de esclarecimentos "Sendo assim" / "Ou seja" / "Por isso"; e no nível frástico, entre as orações coordenadas, nota-se o uso das conjunções propriamente ditas "E" / "Mas" / "Pois"; e, entre as subordinadas, a **CONJUNÇÃO INTEGRANTE** "Que".

A coesão que observamos no texto analisado na Atividade Final revela que, ao escrever, o autor do texto se preocupa com o encadeamento das ideias, articulando as partes e possibilitando ao leitor uma leitura sequencial e lógica dos argumentos. O resultado, como vimos, é um texto que não confunde o leitor, que lhe permite acompanhar o desenvolvimento das ideias em um texto com progressão, chegando à conclusão das ideias que o autor se propõe expor.

CONJUNÇÃO INTEGRANTE

É o nome que damos aos conectivos *que* e *se* quando servem para introduzir orações subordinadas que funcionam como se fossem um substantivo dentro da oração principal. Por exemplo, na frase: "É preciso reconhecer *que o trabalho infantil é uma vergonha em nosso país*", a oração em itálico está no lugar de um substantivo, como podemos ver se compararmos essa frase com "É preciso reconhecer *esse problema*". O mesmo acontece com a conjunção *se* em uma frase como: "Não sabemos *se mais investimentos em educação resolverão o problema*" (que pode ser comparada com "Não sabemos *a solução*"). As conjunções integrantes não têm valor semântico, servem apenas como elos de ligação entre orações.

No texto analisado na Atividade Final, nem todas as ocorrências do vocábulo *que* são exemplos de conjunção integrante. Quando ele faz referência a um termo mencionado anteriormente, ele é um pronome relativo.

A função coesiva desse elemento é estudada na Aula 10, destinada à coesão referencial.

RESUMO

A coesão textual diz respeito a um conjunto de mecanismos linguísticos que estabelecem nexos semânticos capazes de encadear as partes do texto de forma coerente e organizada. Os recursos coesivos sequenciais são palavras e expressões da língua que permitem construir diversas relações de sentido entre as orações, no interior das frases (nível frástico), entre as frases (nível interfrástico) e entre os parágrafos (nível interparágrafos). Durante todo o processo de concatenação das ideias, é importante fazer articulação, levando em consideração a sequência lógica entre as partes e a progressão do texto no sentido de seus propósitos comunicativos.

O encadeamento de ideias: a função dos nomes na construção do texto

*Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
Helena Feres Hawad*

AULA

10

Meta da aula

Apresentar os mecanismos de referência na produção do texto.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer os efeitos de sentido produzidos em um texto por diferentes recursos de coesão referencial;
2. identificar as relações coesivas entre termos de um texto;
3. classificar os tipos de formas coesivas;
4. utilizar os recursos de referência como instruções de sentido em um texto.

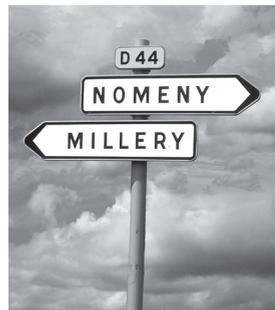
INTRODUÇÃO

Em várias situações de nossa vida, precisamos obter uma referência para onde devemos seguir, com o menor risco de erros. Uma placa de trânsito, por exemplo, é uma forma de indicar o fluxo dos carros em uma determinada via. Sempre que precisamos seguir um percurso, buscamos um direcionamento para onde devemos seguir.



Benjamin Earwicker

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/669882>



Thomas Debray

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/852224>

Assim também se passa com a leitura e a produção de textos. Ler é encontrar um caminho para construir o sentido do texto, para “chegar” aonde o autor do texto pretendia que chegássemos. Por conseguinte, ao escrever, cabe ao autor sinalizar esse trajeto, dar as pistas, as indicações que permitirão ao leitor efetuar com sucesso o percurso da construção do sentido, da recuperação das informações. Ou seja, quando escrevemos, direcionamos nossas ações no intuito de guiar, mostrar um caminho, dar instruções de sentido. Para conseguir isso de forma satisfatória, atendendo às necessidades do leitor, é preciso que o produtor do texto tenha clara a rota por onde pretende ir – tratamos desse ponto ao falar do planejamento textual, na Aula 3.



Sanja Gjenero



Micah Burke

Figura 10.1: Um bom texto funciona para o leitor como um mapa: orienta o caminho a seguir para construir o sentido do modo pretendido pelo autor, para chegar aonde o autor deseja. Deve, para isso, fornecer as indicações corretas, como uma bússola.
Fontes: <http://www.sxc.hu/photo/1101337>; <http://www.sxc.hu/photo/1284260>

Há quem pense que planejar a escrita é algo desnecessário e que basta seguir o mesmo fluxo em que as ideias surgem na mente para escrever. Entretanto, esse é um caminho muito arriscado, que pode resultar em um texto com muitas ideias soltas que seguem em sentidos diferentes, tal como uma tempestade de ideias.



Billy Alexander



Billy Alexander

Figura 10.2: Um texto com “sinalização” inadequada confunde o leitor, deixa-o desorientado – ou seja, produz incoerência.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1345022>; <http://www.sxc.hu/photo/1345025>

Nesta aula, veremos que, ao fazer o planejamento do que desejamos (ou precisamos) escrever, temos de organizar nosso texto, selecionando algumas entre as ilimitadas combinações que nossa língua oferece. Para essas combinações, usamos os mecanismos gramaticais da língua, que nos permitem

dar forma ao que se quer dizer. Esses mecanismos têm várias funções, como, por exemplo, direcionar a abordagem do tema, orientar o sentido das ideias no texto, fazer a ligação das diferentes partes que o compõem.

Vamos estudar como os mecanismos nominais (dos nomes), a que denominamos referencial, contribuem para a construção dos direcionamentos que o produtor do texto deseja imprimir a seu texto, permitindo, também, fazer a ligação entre as partes que o compõem.

A COESÃO REFERENCIAL: A LIGAÇÃO ENTRE NOMES

Uma sensação muito positiva para um leitor quando se depara com a leitura de um texto é o entendimento do que está lendo, sem tropeços e atropelos, ou seja, a realização do ato da leitura sem perda de informações e sem perda da noção de conjunto do texto. Vários são os fatores que permitem ao leitor esse tipo de leitura. Um fator responsável por essa importante característica são os mecanismos de coesão, ou seja, de ligação entre as partes do texto.

Vimos, na Aula 9, os mecanismos de coesão realizados por meio de conectivos. Nesta aula, vamos tratar da coesão realizada por intermédio dos nomes.

Veja os textos abaixo, que poderiam circular, por exemplo, em jornais:

I

O jogador Ronaldo, no vigor da sua juventude, pendura as chuteiras. O craque, que atuou em várias copas, considerado o melhor do mundo, se diz cansado de tantas injustiças.

II

O jogador Ronaldo, no vigor da sua juventude, pendura as chuteiras. O mais novo gorducho do pedaço, que atuou em várias copas, considerado o melhor do mundo, se diz cansado de tantas injustiças.

A leitura dos dois textos nos permite afirmar que existe uma relação de sentidos entre os seguintes termos, todos referentes à mesma pessoa:

I → O jogador Ronaldo --- o craque --- o melhor do mundo.

II → O jogador Ronaldo -- o mais novo gorducho do pedaço -- o melhor do mundo.

Esta relação de referência constrói uma ligação estreita entre os elementos que se interligam, fornecendo ao texto uma unidade de sentido (uma unidade semântica). Por isso, podemos afirmar que o texto I valoriza a pessoa sobre quem se está falando, pois a referência ao termo *Ronaldo* – craque e melhor do mundo – revela características positivas do jogador.

No texto II, porém, uma das referências ao termo *Ronaldo* acrescenta uma característica negativa – peso acima do indicado para um jogador de futebol –, o que sugere ao leitor uma crítica à situação do famoso ídolo ao se aposentar.

Sem dúvida, tanto em I quanto em II, não há um amontoado caótico de frases. Há uma estreita ligação entre as partes do texto, uma conexão interna, a que chamamos coesão. Nesse caso, a ligação das partes do texto (as orações) ocorre com a relação entre os nomes.

Portanto, na leitura de um texto, e também na escrita, deve ser observado o uso adequado das expressões referenciais (nomes), aquelas que contribuem para a coesão entre as partes do texto, pois elas são multifuncionais: podem indicar o ponto de vista do produtor do texto, podem assinalar direções, caminhos de compreensão a serem tomados pelo leitor, podem reorganizar os sentidos dos termos que são responsáveis pelo andamento das ideias, e, por consequência, levam à progressão das informações dos textos.

Pela variedade de funções que podem exercer, vê-se como estas formas nominais são nossas aliadas na construção do *sentido* dos textos que produzimos ou procuramos compreender.

Chama-se, pois, de coesão nominal, também conhecida como coesão referencial ou como referenciação, a ferramenta textual em que um componente da superfície do texto faz remissão a outros elementos resgatados e relacionados no universo textual.

A noção de elemento de referência é, nesse sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado.

Além disso, a relação de referência não se estabelece, apenas, entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre os contextos que envolvem a ambos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Leia, a seguir, um fragmento de texto produzido por um estudante sobre o tema "trabalho voluntário". Esse fragmento foi reescrito duas vezes em versões modificadas. Compare os termos destacados em *itálico* nessas três versões, avaliando de que forma os elementos coesivos contribuem para a construção de sentidos do texto.

Na última década, *o voluntariado* cresceu em todo o mundo de maneira bastante expressiva. *Ele* tem sido responsável pela amenização de graves problemas sociais e ecológicos.

Reescrita:

Versão 1: Na última década, *o voluntariado* cresceu em todo o mundo de maneira bastante expressiva. *Esse comportamento* tem sido responsável pela amenização de graves problemas sociais e ecológicos.

Versão 2: Na última década, *o voluntariado* cresceu em todo o mundo de maneira bastante expressiva. *O desejo de ajudar o próximo sem remuneração* tem sido responsável pela amenização de graves problemas sociais e ecológicos.

RESPOSTA COMENTADA

O que distingue os três fragmentos é a forma como está marcada gramaticalmente a coesão nominal, ou seja, a ligação entre os nomes. O uso do pronome entre as orações do fragmento original configura uma referência mais indefinida, pois apenas estabelece uma ligação, de forma neutra. Há somente uma referência ao

termo anterior, sem o acréscimo de um juízo de valor. Nas versões modificadas, os termos destacados também são capazes, como o pronome usado na versão original, de encadear as partes do texto, evitando as repetições de palavras. No entanto, além dessa função de ligação, eles somam ao texto novas informações, que contribuem para a construção mais ampla da intenção comunicativa do produtor do texto.

Os fragmentos reescritos apresentam termos que levam a uma ordem crescente de informatividade, ou seja, a segunda reescrita apresenta mais informações que a primeira. Por sua vez, a primeira reescrita traz mais informações que o texto original. Mas é importante frisar que, nos três casos, temos textos coesos, ou seja, suas partes estão bem ligadas.

Os exemplos nos ajudam a perceber as inúmeras possibilidades que a língua portuguesa põe a nosso dispor. Mostram, ainda, o tipo de fator que interfere em nossas decisões no momento de optar por uma delas. Assim, por exemplo, termos com mais conteúdo, com caráter argumentativo, são mais adequados quando se quer indicar claramente uma tomada de posição do produtor do texto quanto ao assunto tratado; ao contrário, a opção por maior neutralidade de opinião se realiza melhor por meio do emprego de pronomes pessoais. Tudo depende do propósito comunicativo que temos na produção daquele texto.

FORMAS DA LÍNGUA PARA A COESÃO NOMINAL DO TEXTO

O exposto até aqui nos permite fazer três afirmações importantes:

1. A coesão é um fenômeno que ocorre na superfície do texto, isto é, na sequência linear das frases, expressões e palavras que formam o texto.
2. A coesão pode ocorrer por intermédio de conectivos (palavras de ligação), conforme estudamos na Aula 9, ou por intermédio de nomes/pronomes.
3. A coesão é um fenômeno textual nitidamente gramatical e semântico, porque é explicitada pelos elementos gramaticais de uma língua na superfície do texto, e também traz marcas semânticas, pois está ligada à significação do texto.

As formas de remissão podem ser de natureza gramatical ou lexical (da palavra).

Quadro 10.1: Quadro-resumo das formas de remissão

Formas remissivas gramaticais presas	Formas remissivas gramaticais livres	Formas remissivas lexicais
São elementos gramaticais que acompanham um nome. Isto é, funcionam como determinantes do nome.	São aquelas que funcionam como núcleo do grupo de palavras a que pertencem. Ou seja, não acompanham um nome dentro de um grupo nominal.	São aquelas que estendem o significado do termo a que se referem.
Artigos definidos e indefinidos; pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos ou relativos); numerais cardinais e ordinais (acompanhando um nome).	Pronomes substantivos (demonstrativos, pessoais, possessivos, indefinidos, interrogativos ou relativos); numerais indefinidos; advérbios pronominais; e expressões adverbiais do tipo "acima/abaixo/assim/seguinte".	Sinônimos, expressões definidas, expressões que sumarizam uma ideia e nominalizações.

ELIPSE

É qualquer omissão de um termo que possa ser recuperado em um texto. Na língua portuguesa, a elipse pode funcionar de modo semelhante aos pronomes pessoais na construção da coesão textual. Por exemplo: "O jogador Ronaldo decidiu se aposentar. Declarou que está cansado de tantas injustiças." Nesse texto, o pronome *ele* poderia ter sido empregado na segunda frase para fazer referência ao termo *o jogador Ronaldo* ("Ele declarou..."). Em vez disso, porém, empregou-se a elipse: a omissão do termo *ele*, o qual é recuperável pelo leitor por meio da flexão do verbo. Nesse exemplo, a elipse resultou no mesmo efeito de sentido que se obteria com o emprego do pronome.

Forma gramatical e forma lexical

Essa distinção é estabelecida com base no tipo de significado das formas (palavras, expressões) da língua. Substantivos e adjetivos, por exemplo, são formas lexicais porque seu conteúdo semântico tem um referente "próprio", "estável", no mundo externo à língua. É o caso da palavra *jogador*, no primeiro exemplo de texto examinado nesta aula. A referência da palavra *jogador* pode até variar um pouco segundo o contexto, mas há um conteúdo dela que permanece estável – *jogador* se refere a algo claramente diferente de *elefante*, *microfone* ou *ódio*. As formas chamadas gramaticais, como, por exemplo, os pronomes, têm seu significado definido mais pelas relações dentro do sistema da própria língua do que pela referência a algo que exista no mundo fora dela. É o caso da palavra *ele*, também no primeiro exemplo de texto examinado. Naquele texto, *ele* se refere ao jogador. Em algum outro texto, *ele* poderia referir-se igualmente bem a *elefante*, *microfone* ou *ódio*. O que importa para o bom funcionamento da referência no texto, nesse caso, são apenas os traços gramaticais de "masculino" e "singular".

A fim de entendermos como estes mecanismos coesivos constroem as relações semânticas de um texto, apresentamos abaixo a produção textual de um estudante sobre o tema "aquecimento global". Vamos analisar os recursos coesivos que são utilizados no texto.

Os PERIGOS da intervenção humana

É notório que, nos últimos anos, o mundo vem sentindo as alterações climáticas, consequências de **UM FENÔMENO** chamado Aquecimento Global.

O fato é que **ESTE FENÔMENO** não é natural e sim provocado pelo homem. **ESTE** tem conhecimento das consequências de suas ações, mas age como se não o tivesse.

A emissão dos gases poluentes, como o gás carbônico, que ficam retidos na camada de Ozônio, geram o conhecido **FENÔMENO** Efeito Estufa. A terra, conseqüentemente, fica mais quente e **ISSO** gera uma série de fatores muito graves.

Com este aquecimento, as calotas polares acabam derretendo e isso aumenta o nível dos oceanos e ainda afeta as condições de vida dos animais, como os ursos polares. Além disso, **O AQUECIMENTO GLOBAL** causa catástrofes ambientais, como os terremotos, a exemplo do que ocorreu no Haiti, e no Japão, mais recentemente. **AS FORTES ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS** contribuem para a desertificação, para incitar as lavas de vulcões, entre vários outros problemas ambientais.

Sendo assim, é nítido que, se não houver a mudança de comportamento do ser humano, **ESSAS CATÁSTROFES** vão piorar e o mundo cada vez mais vai sentir as consequências nefastas **DESSE PROCEDIMENTO**. Corremos o sério risco de chegarmos a um ponto em que não será mais possível controlar nem mudar **ESTA INDESEJÁVEL SITUAÇÃO**.

FENÔMENO

Embora seja a mesma palavra usada antes, textualmente traz um novo significado, pois se refere a um novo fenômeno citado no texto.

ISSO

Retoma toda a oração anterior – *a terra fica mais quente*.

O AQUECIMENTO GLOBAL

Retoma a expressão que aparece no primeiro parágrafo, guardando a ligação entre as partes do texto, no caso, entre os parágrafos, garantindo a coesão do texto como um todo, ao manter a relação entre as ideias expressas.

AS FORTES ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS

Essa expressão, também retomada do primeiro parágrafo, aparece agora ampliada semanticamente (qualificada pelo adjetivo *fortes*), propiciando a progressão textual.

PERIGOS

O título traz uma expressão nominal que aponta para os aspectos negativos da intervenção humana no meio ambiente. Este termo é retomado no fim do texto, marcando a posição do produtor do texto de crítica a este comportamento.

UM FENÔMENO

O artigo indefinido na expressão *um fenômeno* indica que se trata de uma informação nova, a ser apresentada pela primeira vez no texto.

ESTE FENÔMENO

Há uma repetição do termo fenômeno, mas, agora, com o uso do pronome demonstrativo, pois o termo já foi introduzido no primeiro parágrafo, sendo, então, uma informação conhecida no texto. Ao mesmo tempo, a expressão *este fenômeno* sumariza o termo a que se refere: *aquecimento global*. (Neste caso, o pronome demonstrativo é uma forma remissiva presa, pois o núcleo da expressão é o substantivo *fenômeno*.)

O pronome **ESTE** se refere ao termo imediatamente anterior, fazendo uma ligação mais localizada. Neste caso, o pronome demonstrativo é uma forma remissiva livre, pois o pronome funciona como núcleo do termo (o sujeito da oração).

ESSAS CATÁSTROFES

Esta expressão definida sumariza os fenômenos climáticos, consequências da ação do homem.

DESSE PROCEDIMENTO

Expressão que sumariza o exposto até este parágrafo sobre a atitude do ser humano, ratificando a crítica indicada no título.

ESTA INDESEJÁVEL SITUAÇÃO

Expressão que fecha criticamente o texto, resumizando o ponto de vista apresentado ao longo de todo ele. A expressão contém uma forma remissiva presa, pois é introduzida por um pronome demonstrativo que a determina. O adjetivo *indesejável*, expressando um julgamento, contribui para reforçar a posição defendida pelo autor.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 2 e 3

2. a) Releia o segundo parágrafo do texto, reproduzido a seguir:

O fato é que este fenômeno não é natural e sim provocado pelo homem. Este tem conhecimento das consequências de suas ações, mas age como se não o tivesse.

Considerando o que discutimos até aqui,

- identifique o termo a que se refere o elemento *o* (em “se não o tivesse”);

- classifique o tipo de forma coesiva: forma remissiva gramatical livre ou presa, ou forma remissiva lexical.

b) Releia o seguinte trecho, extraído do quarto parágrafo:

Com este aquecimento, as calotas polares acabam derretendo e *isso* aumenta o nível dos oceanos e ainda afeta as condições de vida dos animais, como os ursos polares.

Identifique o termo a que se refere o elemento *isso*.

RESPOSTA COMENTADA

a) O pronome *o* se refere ao termo "conhecimento das consequências de suas ações". Esse pronome oblíquo é uma forma remissiva gramatical livre, pois funciona como palavra núcleo. (No caso, representa o complemento – objeto direto – do verbo *ter*.)

b) O pronome *isso* se refere a toda a oração "as calotas polares acabam derretendo". Ou seja, seu referente textual é um fato: o derretimento das calotas polares.

RETOMADA E ANTECIPAÇÃO DE TERMOS: ANÁFORA E CATÁFORA

A remissão pode ser feita de duas formas na construção de um texto: constitui uma *anáfora* quando retoma algo que já foi dito, e uma *catáfora* quando antecipa algo que ainda será mencionado no texto.

Analisemos exemplos:

[*Libertadores, Mundial, estaduais e brasileiros*], o Flamengo já ganhou [tudo].

← Anáfora

Neste caso, a palavra *tudo* retoma os nomes que iniciam a frase: referentes nominais que a antecedem. Esse mecanismo é denominado *anáfora*. Trata-se de uma palavra ou expressão que serve para retomar um termo já indicado no texto.

O Flamengo já ganhou [tudo]: [*Libertadores, Mundial, estaduais e brasileiros*].

Catáfora ⇒

Nesse caso, a palavra *tudo* é mencionada primeiramente, referindo-se aos três elementos que aparecem depois. Sua função no texto é antecipar, anunciar algo. Esse mecanismo é conhecido como *catáfora*.

Alguns cuidados em relação a essas posições devem ser tomados pelo produtor do texto, porque, quando um elemento anafórico está empregado em um contexto em que pode haver referência a dois termos anteriores distintos, há o risco de ambiguidade, originando um problema de coesão textual, rompendo, pelo menos de forma localizada, com a ligação entre partes do texto.

Veja um exemplo:

Pedro discutiu com João Batista por causa de seu desejo de conseguir resolver os problemas isoladamente.

O desejo é de Pedro ou o desejo é de João?

A relação entre termos ocorre entre os substantivos Pedro/João Batista e o pronome *seu*. No caso, os desejos podem ser de Pedro ou de João Batista. Para resolver a ambiguidade existente no texto, deve-se utilizar outra forma, uma alternativa de construção do texto, evitando o problema de coesão.

Para evitar a ambiguidade no texto, se o produtor do texto quer dizer que Pedro tem o desejo, pode, por exemplo, redigir a frase assim: *O desejo de Pedro de conseguir resolver os problemas isoladamente causou uma discussão entre ele e João Batista*. Se, no entanto, o produtor do texto quer dizer que João Batista tem o desejo, como poderia redigir a frase?

Exemplifiquemos mais alguns problemas de coesão:

Com base no que foi mostrado em sala de aula, nos deu uma ideia de como podemos integrar a leitura de textos literários para alunos do nono ano e assim compor uma leitura e criar com isso uma visão mais ampla, e assim compor uma capacidade, um desenvolvimento da leitura e escrita que ele não tem.

Nesse fragmento, as informações estão todas desconexas porque, em alguns momentos, não há a recuperação de qualquer antecedente. Veja, por exemplo, o pronome *ele*, no fim do fragmento (“*ele não tem*”): a que esse pronome se refere? Talvez o autor do texto pretendesse fazer referência a *alunos*, mas o leitor ficará confuso, porque a palavra *alunos* está no plural, e a palavra *ele*, no singular. Dessa forma, as diferentes partes não configuram uma ligação. A fim de garantir uma coesão entre as partes que compõem o parágrafo acima, vejamos sua reescrita, que permite um melhor entendimento.

A abordagem que nos foi mostrada em sala de aula nos deu uma ideia de como podemos apresentar a leitura de textos literários para

alunos do nono ano e assim fazer com que eles se interessem pela leitura. Como consequência desse interesse, criarão uma visão mais ampla, desenvolvendo uma capacidade de leitura e escrita que eles, nesse ano de escolaridade, em geral, não têm.

A reescrita do fragmento resulta em um texto sem atropelos na compreensão, com ligações entre suas partes, pois as informações apresentadas têm “âncoras”, o que permite um melhor entendimento do texto pelo leitor.

Ao escrever, e também ao ler, é necessário estar sempre atento às relações que se estabelecem entre as palavras e expressões na construção do universo textual. Entender essas relações é indispensável na tarefa de compreensão do que se lê.

CONCLUSÃO

Um texto coeso, ou seja, um texto cujas informações estão unidas, ligadas, possibilita ao leitor acompanhar o raciocínio a que se propõe seu produtor. Os elementos de coesão permitem que o leitor vá seguindo um direcionamento norteado pelos referentes textuais, que contribuem para a manutenção e a progressão temática. A coesão diz respeito à dimensão que está na superfície do texto, por lançar mão de elementos gramaticais nessa construção textual, mas também se constitui de uma dimensão semântica (de sentido), já que as escolhas dos recursos coesivos sempre são norteadas por sentidos. Os elementos coesivos nominais podem ser usados para evitar, por exemplo, repetições desnecessárias à construção do texto.

Apesar de tudo, a coesão não é uma condição fundamental para que tenhamos um texto, porque é possível produzir textos coerentes com muito pouco, ou até nenhum emprego de recursos coesivos. O uso efetivo de tais recursos depende não só do que o produtor do texto deseja dizer, mas também de como ele deseja dizer, e as decisões nesse terreno são influenciadas pela situação de interação, incluindo o gênero textual produzido.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 4

Empregue, nas lacunas, elementos adequados para estabelecer relações coesivas no texto.

Google Maps “favelado”

Tema de recente notícia da mídia brasileira, o *Google maps* é uma das ferramentas mais usadas pelas pessoas, atualmente, quando se trata de orientação geográfica. Denominada como atitude de vanguarda, _____, há tempos, vem incluindo em seus mapas as favelas do Rio de Janeiro, que passaram a ser sinalizadas separadamente dos bairros aos quais _____, originalmente, pertenciam.

Na atualidade, as favelas constituem uma referência maior do que o próprio bairro. Portanto, _____ no mapa é um traço da realidade geográfica que estamos vivendo no município do Rio de Janeiro. Não se pode, por isso, afirmar que _____ é uma grande favela.

A _____ dos mapas, de acordo com os críticos de plantão, tem como decorrência o afastamento dos turistas, principalmente por ajudar a criar uma imagem de nosso país como um lugar pobre e perigoso. Nesse caso, é interessante ressaltar que as pessoas que apresentam esse ponto de vista são, coincidentemente, _____ promotoras de campanhas e discursos de aceitação dos desiguais e diferentes, proliferando considerações de como se devem aceitar os menos favorecidos, e, por conseguinte, instigando o combate a preconceitos contra as favelas e seus moradores. _____ é semelhante ao de uma criança/adolescente que tem vergonha de sua mãe. _____ até pode amá-_____, porém sua atitude é de _____ da figura ou da atitude materna frente a seus pares.

A _____ travada nos leva a afirmar que, se há aqueles que desejam que favelas não apareçam no mapa, deve-se trabalhar, socialmente, para englobá-_____ à configuração geográfica do município, de forma digna e democrática.

RESPOSTA COMENTADA

Google Maps “favelado”

Tema de recente notícia da mídia brasileira, o Google Maps é uma das ferramentas mais usadas pelas pessoas, atualmente, quando se trata de orientação geográfica. Denominada como atitude de vanguarda, ESTE, há

tempos, vem incluindo em seus mapas as favelas do Rio de Janeiro, que passaram a ser sinalizadas separadamente dos bairros as quais ELAS, originalmente, pertenciam.

Na atualidade, as favelas se constituem uma referência maior do que o próprio bairro. Portanto, A SINALIZAÇÃO no mapa é um traço da realidade geográfica que estamos vivendo no município do Rio de Janeiro. Não se pode, por isso, afirmar que ESTE é uma grande favela. A FAVELIZAÇÃO dos mapas, de acordo com os críticos de plantão, tem como decorrência o afastamento dos turistas, principalmente, por ajudar a criar uma imagem de nosso país como um lugar pobre e perigoso. Nesse caso, é interessante ressaltar que as pessoas que apresentam esse ponto de vista são, coincidentemente, AQUELAS promotoras de campanhas e discursos de aceitação dos desiguais e diferentes, proliferando considerações de como se devem aceitar os menos favorecidos, e, por conseguinte, instigando o combate a preconceitos contra as favelas e seus moradores. ESTE COMPORTAMENTO é semelhante ao de uma criança/adolescente que tem vergonha de sua mãe. ELA até pode amá-LA, porém sua atitude é de REJEIÇÃO da figura ou da atitude materna frente a seus pares.

A DISCUSSÃO travada nos leva a afirmar que, se há aqueles que desejam que favelas não apareçam no mapa, deve-se trabalhar, socialmente, para englobá-LAS à configuração geográfica do município, de forma digna e democrática.

Algumas de suas soluções podem ter ficado diferentes das que propomos aqui. Em qualquer caso, verifique se o resultado final do exercício é um texto coerente.

RESUMO

Para a tarefa de tornar o texto uma unidade linguística e semântica, um dos mecanismos empregados é a coesão referencial, que estabelece relações entre elementos do texto por meio da remissão ou referenciação. As formas coesivas se classificam, segundo seu tipo de significado, em gramaticais e lexicais. As lexicais, além de fazer ligação entre partes do texto, também acrescentam informações, o que pode ser útil na construção da argumentação, do ponto de vista do autor.

As formas remissivas também se classificam conforme seu modo de funcionamento no texto. Se fazem referência a um elemento mencionado antes, diz-se que estabelecem uma anáfora; se antecipam um elemento que vem depois, estabelecem uma catáfora. O processo de ligação das informações é fundamental na construção do universo semântico dos textos.

A composição dos textos: descrever, narrar, expor, argumentar

Helena Feres Hawad

AULA

11

Meta da aula

Apresentar os tipos de texto descritivo, narrativo, expositivo e argumentativo.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as marcas linguísticas de subjetividade em uma descrição;
2. reconhecer trechos descritivos, narrativos, expositivos e argumentativos em um texto;
3. diferenciar tema, tese e título em textos argumentativos;
4. identificar argumentos em textos argumentativos.

INTRODUÇÃO

SOLICITADOR

Auxiliar de advogado.

Os fragmentos a seguir pertencem ao conto "Uns braços", de Machado de Assis. No conto, o jovem Inácio é mandado pelo pai para residir e trabalhar com o **SOLICITADOR** Borges, e acaba se enamorando da companheira deste, Severina, por causa da beleza dos braços da moça.

Leia os fragmentos e procure identificar: qual deles apresenta características de um personagem? Qual deles apresenta uma sequência de ações?

Fragmento 1

(...) Nunca ele pôs os olhos nos braços de D. Severina que se não esquecesse de si e de tudo.

Também a culpa era antes de D. Severina em trazê-los assim nus, constantemente. Usava mangas curtas em todos os vestidos de casa, meio palmo abaixo do ombro; dali em diante ficavam-lhe os braços à mostra. Na verdade, eram belos e cheios, em harmonia com a dona, que era antes grossa que fina, e não perdiam a cor nem a maciez por viverem ao ar; mas é justo explicar que ela os não trazia assim por faceira, senão porque já gastara todos os vestidos de mangas compridas. De pé, era muito vistosa; andando, tinha meneios engraçados; ele, entretanto, quase que só a via à mesa, onde, além dos braços, mal poderia mirar-lhe o busto. Não se pode dizer que era bonita; mas também não era feia. Nenhum adorno; o próprio penteado consta de mui pouco; alisou os cabelos, apanhou-os, atou-os e fixou-os no alto da cabeça com o pente de tartaruga que a mãe lhe deixou. Ao pescoço, um lenço escuro; nas orelhas, nada. Tudo isso com vinte e sete anos floridos e sólidos.

Fragmento 2

Acabaram de jantar. Borges, vindo o café, tirou quatro charutos da algibeira, comparou-os, apertou-os entre os dedos, escolheu um e guardou os restantes. Aceso o charuto, fincou os cotovelos na mesa e falou a D. Severina de trinta mil coisas que não interessavam nada ao nosso Inácio; mas enquanto falava, não o descompunha e ele podia devanear à larga.

Inácio demorou o café o mais que pôde. Entre um e outro gole alisava a toalha, arrancava dos dedos pedacinhos de pele imaginários ou passava os olhos pelos quadros da sala de jantar, que eram dois, um S. Pedro e um S. João, registros trazidos de festas encaixilhados em casa. (...)

— Homem, você não acaba mais? bradou de repente o solicitador.

Não havia remédio; Inácio bebeu a última gota, já fria, e retirou-se, como de costume, para o seu quarto, nos fundos da casa.



A íntegra do conto "Uns braços", assim como a obra completa de Machado de Assis, pode ser encontrada no endereço <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

Você deve ter observado que o fragmento 1 apresenta características de D. Severina, ou seja, descreve o personagem. O fragmento 2 apresenta uma sequência de ações e acontecimentos, ordenados cronologicamente.

Esses dois fragmentos são exemplos dos modos de composição textual denominados descrição e narração. Eles se distinguem um do outro por seu tipo de conteúdo, como vimos no parágrafo anterior, e também por certas características linguísticas, isto é, pelos recursos da língua portuguesa usados neles. Como exemplo, observe que os verbos do primeiro fragmento estão, em sua maioria, no pretérito imperfeito, enquanto no segundo a maioria dos verbos está no pretérito perfeito.

Além da descrição e da narração, existem outros tipos de texto. Os autores que tratam do assunto divergem um pouco no que diz respeito a quais seriam os tipos de texto existentes, mas todos estão de acordo ao afirmar que há um número limitado deles – cerca de meia dúzia. Nesta aula, abordaremos a descrição, a narração, a exposição e a argumentação. É útil conhecer suas características porque esses modos básicos de composição textual participam da organização dos inúmeros e diferentes textos que precisamos compreender e produzir em nossa vida pessoal e profissional.

A DESCRIÇÃO E A NARRAÇÃO

Descrição é um tipo de texto que apresenta as características de um objeto, pessoa, animal, lugar ou cena. Othon Moacir Garcia, um dos grandes mestres brasileiros no ensino de redação, lembra-nos que, para produzir uma boa descrição, o importante não é fornecer todos os detalhes da coisa descrita, mas criar uma impressão forte dos aspectos mais relevantes dessa coisa.

É o que temos, por exemplo, no fragmento 1, transcrito na introdução desta aula. O autor não incluiu no texto todos os detalhes que poderiam ser observados na moça – não informa, por exemplo, qual é a cor dos olhos ou dos cabelos dela, como são os traços do rosto. Ao contrário, selecionou uns poucos elementos que, no conjunto, permitem que o leitor forme uma imagem clara do personagem.

Uma descrição pode ser objetiva, focada nas propriedades do objeto em si, ou subjetiva, com uma carga de emoção do autor sobreposta àquilo que descreve.

No fragmento a seguir, extraído do romance *O gaúcho*, de José de Alencar, vemos que impressões e emoções do narrador são atribuídas ao ambiente descrito.

Como são melancólicas e solenes, ao pino do sol, as vastas campinas que cingem as margens do Uruguai e seus afluentes!

A savana se desfralda a perder de vista, ondulando pelas sangas e coxilhas que figuram as flutuações das vagas nesse verde oceano. Mais profunda parece aqui a solidão, e mais pavorosa, do que na imensidade dos mares.

É o mesmo ermo, porém selado pela imobilidade, e como que estupefato ante a majestade do firmamento.

Raro corta o espaço, cheio de luz, um pássaro erradio, demandando a sombra, longe na restinga de mato que borda as orlas de algum arroio. A trecho passa o poldro bravo, desgarrado do magote; ei-lo que se vai retouçando alegremente babujar a grama do próximo banhado.

No seio das ondas o nauta sente-se isolado; é o átomo envolto numa dobra do infinito. A âmbula imensa tem só duas faces convexas, o mar e o céu. Mas em ambas a cena é vivaz e palpitante. As ondas se agitam em constante flutuação; têm uma voz, murmuram. No firmamento as nuvens cambiam a cada instante ao sopro do vento; há nelas uma fisionomia, um gesto.

A tela oceânica, sempre majestosa e esplêndida, ressumbra possante vitalidade. O mesmo pego, insondável abismo, exuberava de força criadora; miríades de animais o povoam, que surgem à flor d'água.

O pampa ao contrário é o pasmo, o torpor da natureza.

O viandante perdido na imensa planície fica mais que isolado, fica oprimido. Em torno dele faz-se o vácuo: súbita paralisia invade o espaço, que pesa sobre o homem como lívida mortalha.

Fonte: Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000134.pdf>



O romance *O gaúcho* foi publicado em 1870. Por essa razão, e também por se tratar de um texto literário, é possível que você encontre dificuldade no entendimento de algumas palavras que não fazem parte de nosso vocabulário cotidiano atual.

Você pode procurar compreender o texto no conjunto, tentando inferir, com base no contexto, os significados de algumas das palavras desconhecidas. Pode, também, recorrer ao dicionário para esclarecer o sentido de algumas delas – e, assim, aproveitar a leitura para ampliar seu vocabulário. Anote nas margens do texto os significados que encontrar no dicionário. (Observe, porém, que não é preciso procurar no dicionário todas as palavras desconhecidas para obter um entendimento global satisfatório do texto!)

Essas estratégias – a inferência em contexto e a consulta ao dicionário – podem ser usadas com proveito em todas as suas leituras.

Nesse fragmento, há uma descrição do pampa, os campos típicos do Rio Grande do Sul. À descrição física da paisagem, se sobrepõem emoções humanas, como a melancolia (“Como são melancólicas (...) as vastas campinas (...)”), a solidão (“Mais profunda parece aqui a solidão, e mais pavorosa, do que na imensidade dos mares”) e o espanto (“É o mesmo ermo (...) como que estupefato ante a majestade do firmamento”; “O pampa ao contrário é o pasmo, o torpor da natureza”).

Esse é um exemplo de descrição literária, mas é claro que também existem descrições não literárias. Tanto descrições literárias como não literárias podem ter um foco mais objetivo, procurando representar a realidade descrita com menos envolvimento emocional do autor do texto, ou mais subjetivo, com maior grau de envolvimento, emoção, afeto.

Veja o exemplo seguinte, de um anúncio de venda de apartamento:

CENTRO amplo apartamento
quarto e sala, reformado, piso
frio, armários, sol da manhã.
Tratar 9999-9999

Nesse anúncio, a descrição do apartamento é não apenas objetiva, mas também muito breve, resumida, devido aos propósitos comunicativos e às condições de produção e circulação do texto: trata-se de um anúncio do tipo “classificado”, que deve ser bem pequeno a fim de, por um lado, sair mais barato para quem o manda publicar, e, por outro lado, ser de leitura rápida para alguém que consulta o jornal à procura de um imó-

vel. Mesmo nesse tipo de anúncio, porém, avaliações subjetivas podem ser incluídas na descrição – afinal, o propósito é conseguir concretizar a venda, então convém valorizar as qualidades do imóvel.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Compare os anúncios classificados a seguir e indique aquele em que existe maior subjetividade na descrição do apartamento. Em seguida, identifique os elementos linguísticos – isto é, os recursos da língua portuguesa – que criam esse efeito de subjetividade.

Texto I

COPACABANA Claríssimo!
Excelente localização! Sala e
quarto, banheiro decorado.
Tel. 8888-8888

Texto II

BOTAFOGO Sala, 2 quartos,
suíte, varanda, dependências,
prédio familiar, perto Metrô.
2222-2222 (Maurício)

RESPOSTA COMENTADA

No Texto I existe mais subjetividade na descrição do apartamento do que no Texto II. Isso é conseguido pelo emprego do adjetivo excelente, que exprime julgamento e opinião, pelo emprego do grau superlativo no adjetivo claríssimo, enfatizando a qualidade da iluminação natural do apartamento, e pelo emprego do ponto de exclamação, que indica emoção.

Como vemos ao comparar esses anúncios, mesmo em textos curtos e simples como esses, é possível fazer a opção entre uma descrição mais objetiva e uma descrição mais subjetiva. Na prática, essa decisão depende de nossos objetivos e intenções ao escrever o texto.

A narração é um relato de ações ou acontecimentos que se desenvolvem ao longo do tempo. Uma vez que apresenta ações, naturalmente indica os praticantes dessas ações, e também onde, quando e como elas ocorrem.

É muito frequente que textos predominantemente narrativos contenham trechos que são descritivos. Os personagens que praticam as ações, os ambientes onde elas ocorrem e os objetos envolvidos nelas são os alvos dessas descrições. Observe como isso se realiza no fragmento de texto a seguir. As partes sublinhadas são narrativas; as demais são descritivas.

A grande caixa foi descarregada do caminhão com cuidado. De um lado estava escrito assim: "Frágil". Do outro lado estava escrito: "Este lado para cima". Parecia embalagem de geladeira, e o garoto pensou que fosse mesmo uma geladeira. Foi colocada na sala, onde permaneceu o dia inteiro.

À noitinha a mãe chegou, viu a caixa, mostrou-se satisfeita, dando a impressão de que já esperava a entrega do volume.

O menino quis saber o que era, se podia abrir. A mãe pediu paciência. (...)

Era um equipamento. Não fosse tão largo e alto, podia-se imaginar um conjunto de som, talvez um sintetizador. (...)

Os técnicos chegaram cedo, de macacão. Eram dois. Desparafusaram as madeiras, juntaram as peças brilhantes umas às outras, em meia hora instalaram o boneco (...). O filho espiava pela fresta da porta, tenso.

A mãe o chamou:

– Filhinho, vem ver o papai que a mamãe trouxe.

O filho entrou na sala, acanhado diante do artefato estranho: era um boneco, perfeitamente igual a um homem adulto. Tinha cabelos encaracolados, encanecidos nas têmporas, (...) jogava tênis, dirigia carro, lavava pratos (...).

Fonte: DIAFÉRIA, Lourenço. Já não se fazem pais como antigamente. In: *Para gostar de ler*. v. 7. São Paulo: Ática, 1991. p. 26-28. Fragmentos.

Nesse fragmento da crônica de Lourenço Diaféria, identificamos uma sequência de acontecimentos que integram a narrativa, desenvolvidos nos trechos sublinhados:

- a chegada da caixa;
- a reação do menino e a reação da mãe;
- a vinda dos técnicos;
- a montagem do equipamento;
- a apresentação do boneco ao menino.

Paralelamente, os objetos – primeiro, a caixa; depois, o boneco – vão tendo suas características apresentadas nos trechos descritivos (não sublinhados). A descrição da caixa fechada – grande, alta, larga, com dizeres escritos que sugerem um conteúdo frágil – contribui para criar um clima de expectativa no leitor, que então pode perceber bem concretamente a expectativa do menino. Na descrição do boneco, no último parágrafo do fragmento, se apresenta não apenas sua aparência física (*igual a um homem adulto; cabelos encaracolados, encanecidos nas têmporas*), mas também suas habilidades (*jogava tênis, dirigia carro, lavava pratos*).

É possível perceber, nesse fragmento, um padrão de organização comum nos textos narrativos em língua portuguesa: os eventos que formam a narrativa em si, que correspondem *ao que aconteceu*, são expressos no pretérito perfeito (por exemplo, nos dois primeiros parágrafos do fragmento: *foi descarregada, pensou, foi colocada, permaneceu, chegou, viu,*

mostrou-se); as características que ajudam a compor uma imagem dos objetos são expressas no pretérito imperfeito (por exemplo, no último parágrafo, em que se descreve o boneco: *era, tinha, jogava, dirigia, lavava*). Essa diferença nos tempos verbais usados não é suficiente para distinguir a narração da descrição, mas é uma pista importante em muitos casos.



Bethany Carlson

Figura 11.1: Na composição dos textos, diferentes tipos textuais podem se combinar, como numa colcha em que entram diferentes tipos de tecidos e estampas. O conjunto resultante deve ser bem integrado, com um bom encaixe entre os diversos segmentos.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/905175>

Na atividade a seguir, veremos mais um exemplo de como a descrição e a narração se combinam na constituição dos textos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. No fragmento de texto a seguir, identifique um trecho predominantemente descritivo e outro predominantemente narrativo.

O lobisomem do Jequitinhonha

Luís Carlos Mendes Santiago

Um personagem histórico pode se tornar um mito. Mas uma pessoa de carne e osso pode virar assombração? Foi o que aconteceu com o mineiro Joaquim Antunes de Oliveira. Após sua morte, ele foi transformado pela imaginação popular no temível Bicho da Carneira.

Se há um monstro que aterroriza as crianças do Vale do Jequitinhonha e de boa parte das regiões vizinhas, em Minas e na Bahia, é o Bicho da Carneira, também chamado de Bicho da Fortaleza, Bicho de Pedra Azul, Bicho da Rodagem e Lanudo. Esse monstro da mitologia popular assume diferentes formas. A mais frequente é a de um cachorro preto e grande que aparece ao entardecer ou depois que a noite cai. Também é descrito como a figura de um lobisomem ou animal peludo desconhecido na nossa fauna – o Lanudo –, ou um homem sedutor, ou um personagem misterioso que traja capa escura e aparece nas noites sem lua, ou ainda como uma pessoa comum. O comportamento também varia: o que usa capa realiza operações mágicas e seduz mocinhas; o homem comum é reconhecido pelo apetite fabuloso e pela menção aos familiares; e o animal consome uma quantidade anormal de alimentos, abate bezerras, ataca cachorros, mata e deixa feridos, muitos de uma vez só. E as mães ameaçam as crianças com aparições desse monstro se não dormirem cedo.

Esse monstro foi um dia Joaquim Antunes de Oliveira, nascido em 1799, no norte de Minas Gerais, entre os rios São Francisco e Jequitinhonha. Teve três esposas, Francelina, Bernardina e Manoela, que lhe deram 15 filhos. Viveu na região de São José do Gorutuba, próximo à Janaúba de hoje, área então pertencente ao município de Grão Mogol. Dali se mudou, na década de 1860, para a nascente povoação de Catingas, e depois para Fortaleza, hoje Pedra Azul, onde faleceu no final do século XIX. O genealogista que registra o ano do seu nascimento, Valdivino Pereira Ferreira, também anota o ano em que morreu, 1876, mas sua assinatura ainda aparece em livros cartoriais da cidade de Jequitinhonha na década de 1880.

Existe uma explicação para a transformação de Joaquim Antunes em monstro: ele foi enterrado no pequeno cemitério de Catingas, que ficava na praça principal do povoado, e foi objeto de disputas políticas que determinaram seu deslocamento, já em 1919, para local mais afastado. Seus restos foram então transferidos para a nova sepultura, que misteriosamente rachou. Além disso, apareceram pelos de animal entre as fendas. A sepultura foi reparada, mas as rachaduras voltaram a surgir mais de uma vez, também misteriosamente. Na mesma época, na Fazenda Gameleira, onde Joaquim vivera, sumiu uma banda de porco. Estava criada a lenda.

Fonte: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 7. n° 77. Fevereiro de 2012, p. 23. Fragmento.

RESPOSTA COMENTADA

O segundo parágrafo desse fragmento de texto é basicamente descritivo: diz como é o monstro conhecido como Bicho da Carneira, fazendo referência à sua aparência física e a seu comportamento. Além de descrever o bicho em si, descreve também aspectos da crença popular: em que região ela ocorre e como ela se faz presente na vida das famílias.

O terceiro e o quarto parágrafos são principalmente narrativos: apresentam uma sequência de eventos e ações, em ordem cronológica. Esses parágrafos contam o que aconteceu; o segundo explica como a assombração é.

Quando dizemos que o terceiro e o quarto parágrafos do fragmento são predominantemente narrativos, isso não implica que o objetivo do texto seja “contar uma história”. O objetivo desse fragmento é explicar a lenda do Bicho da Carneira. Para isso, ele descreve o monstro, e também conta os eventos que levaram ao surgimento da crença, ou seja, a sequência de ações e acontecimentos que levaram a ela.

Os tempos dos verbos nos dão uma pista para identificar a predominância da descrição ou da narração em cada trecho do fragmento. Os verbos do segundo parágrafo estão quase todos no presente, enquanto os do terceiro e os do quarto parágrafo estão, na maioria, no pretérito perfeito. Como já vimos, embora os tempos verbais não sejam um elemento suficiente para caracterizar um texto como descritivo ou narrativo, eles são uma importante marca em muitos casos. No primeiro parágrafo do texto, a terceira e a quarta frases são narrativas. As duas primeiras, porém, não são nem narrativas (porque não apresentam uma sequência de acontecimentos), nem descritivas (porque não expõem as características de alguma coisa). Essas frases são um exemplo do tipo textual expositivo, que veremos na próxima seção desta aula.

Os textos que produzimos e lemos combinam frequentemente dois ou mais tipos de composição, conforme ocorre na crônica de Lourenço Diaféria e na reportagem da *Revista de História da Biblioteca Nacional*.

A EXPOSIÇÃO E A ARGUMENTAÇÃO

Textos expositivos são aqueles que apresentam e explicam ideias. Textos argumentativos são aqueles que defendem uma ideia. Na prática, não costuma ser simples diferenciar um tipo do outro, inclusive porque esses modos de composição tendem a ocorrer juntos em muitos textos concretos.

Exemplificaremos com fragmentos do artigo jornalístico “Games violentos não fazem mal”, de Haim Grunspun, publicado na revista *Superinteressante* (março de 2001, p. 98. Disponível em <http://super.abril.com.br/tecnologia/games-violentos-nao-fazem-mal-442032.shtml>)

O artigo "Games violentos não fazem mal" foi publicado pouco depois que um jovem entrou armado em um cinema de São Paulo e abriu fogo contra a plateia, fazendo várias vítimas fatais. O jovem foi identificado e preso, e noticiou-se que, antes do crime, ele passava longas horas todos os dias jogando um videogame violento. O tema de que trata o artigo estava, então, muito presente na mídia e nas conversas das pessoas no momento de sua publicação.

Os dois primeiros parágrafos desse artigo são predominantemente expositivos:

É difícil encontrar um adolescente ou um adulto jovem que não tenha tido contato com os videogames. (...)

Alguns pais ficam assustados com a explosão da oferta desses jogos. Acreditam que seus filhos são de alguma forma hipnotizados por esses programas, escravos dos cada vez mais sofisticados equipamentos que chegam ao mercado. Com a internet, essa “hipnose” agora estaria influenciando simultaneamente várias crianças, já que pessoas de diversos países podem jogar conectadas. (...)

Nesses dois parágrafos, o autor não defende explicitamente uma posição a respeito do assunto – por exemplo, contrária ou favorável à ideia de que os games fazem mal aos jovens. Por isso, identificamos neles um caráter expositivo.

Em parágrafos posteriores do mesmo texto, porém, o autor assume explicitamente uma posição diante do assunto: ele defende a ideia de que os games não levam os jovens a agir de modo violento. Veja:

Como psiquiatra pude comprovar a falsidade dos males provocados pelos videogames depois de fazer algumas pesquisas. (...)

Constatei que a maioria dos adultos que jogaram videogame na infância e na adolescência fizeram cursos em áreas de exatas, administração e comunicação. E quase todos concordaram que o videogame aumentou suas habilidades em estratégia e lógica.

Não concordaram que a violência dos jogos os tenha contaminado. Quando perguntamos o que significava para eles cortar a cabeça ou arrancar o coração de um inimigo nos jogos, a resposta foi a mesma: apenas um meio para chegar à próxima fase do seu jogo predileto.

Outros trabalhos confirmaram que o videogame não é um catalisador da violência. (...) Estudos com as agressivas torcidas de futebol de Inglaterra, Holanda e Bélgica mostraram que esses torcedores foram esportistas na puberdade – e não aficionados por games violentos.

Para defender sua posição, o autor emprega argumentos, isto é, fatos e ideias que servem para justificar e apoiar aquilo em que ele acredita. O objetivo central de um texto argumentativo é convencer o leitor, levá-lo a aderir à posição assumida pelo autor do texto. Para isso, os argumentos são indispensáveis.

No exemplo que estamos examinando, o autor lança mão de resultados de pesquisas científicas para desenvolver sua argumentação. Esse é um tipo de argumento muito frequente, porque tem um peso grande em nossa cultura – e, portanto, um alto poder de convencimento. Para reforçar ainda mais a qualidade dos argumentos usados, o autor apresenta suas credenciais: informa que é psiquiatra.

Nos estudos da argumentação, chama-se *argumento de autoridade*, ou *testemunho autorizado*, a menção à opinião de um especialista no assunto, como um cientista ou um profissional da área específica abordada no texto. Isso pode ser feito qualificando-se o próprio autor do texto, como no exemplo que estamos examinando, ou citando outras pessoas de autoridade reconhecida na área. A menção a resultados de pesquisas científicas, feitas pelo próprio autor ou por outras pessoas, também caracteriza argumento de autoridade. O argumento de autoridade é muitas vezes usado para reforçar a opinião do autor do texto, pois pode implicar que ele não é o único a pensar daquele modo: suas opiniões são partilhadas por outros, possivelmente até mais qualificados do que ele.

É preciso ter cuidado com o argumento de autoridade, pois ele, às vezes, é usado de forma distorcida. Isso pode acontecer quando a pessoa citada não é, de fato, uma autoridade confiável no assunto específico que se está discutindo.

A publicidade costuma fazer uso dessa estratégia. Quando, por exemplo, vemos um famoso jogador de futebol fazendo um anúncio de refrigerante ou de lâmina de barbear, estamos diante de uma distorção do argumento de autoridade: afinal, o jogador pode ser excelente em campo, pode saber tudo de futebol, mas entende tanto de refrigerantes ou lâminas de barbear quanto qualquer outra pessoa... Apesar da distorção, o apelo funciona para convencer o público a comprar, pois se agrega ao produto a imagem prestigiosa do jogador.

Há outros tipos de argumento usados com frequência para sustentar a defesa da posição do autor em um texto argumentativo. No parágrafo a seguir, do mesmo artigo, vemos um exemplo de *analogia*.

A mesma geração de pais e avós que critica o videogame (e eu me incluo nessa geração) parece se esquecer dos filmes em preto e branco de 60 anos atrás em que os índios eram os vilões e abriam, com um machado, a cabeça dos fazendeiros. (...) Quando veio o technicolor, o sangue dos índios ganhou cor e aplausos da plateia, que gritava: “Mata...mata...” E nunca ouvi alguém dizer que esses filmes e desenhos prejudicaram a vida adulta dessa geração.

Nesse parágrafo, o autor estabelece um paralelo entre os videogames, uma atividade de lazer popular entre os jovens de hoje em dia, e o cinema, que teve o mesmo papel para os jovens de gerações passadas. Seu raciocínio é o seguinte: os videogames não levam os usuários a desenvolver comportamentos violentos, assim como cenas de grande violência nos filmes não levavam os espectadores a agir violentamente décadas atrás. Esse tipo de raciocínio que põe em paralelo situações semelhantes, chamado *analogia*, pode ser bastante eficaz como argumento porque cria para o leitor uma imagem bem concreta do que se pretende defender.

No entanto, também com a analogia é preciso ter cuidado, pois o paralelo que ela estabelece é sempre imperfeito – afinal, as situações confrontadas são *semelhantes*, não *idênticas*, o que acarreta que a analogia sempre tem limites. Quando se ultrapassam os limites da validade da analogia, podem ser criados argumentos falsos que, no entanto, têm aparência de legítimos.

Alguns anos atrás, por exemplo, uma autoridade religiosa declarou publicamente que as mulheres que sofrem violência sexual são culpadas da ocorrência desses crimes por não se vestirem “com decência”. O argumento para justificar essa posição foi construído na forma de uma analogia: “Se alguém deixa um pedaço de carne no meio da rua, e vem um gato e come a carne, de quem é a culpa? Do gato ou da carne?”

As falhas desse raciocínio são evidentes quando examinamos os limites da analogia empregada. Em primeiro lugar, mulheres não são objetos inanimados, como pedaços de carne, e sim pessoas – logo, não estão no mundo para a satisfação dos interesses dos homens, como os alimentos satisfazem os seres vivos (humanos ou animais). Em segundo lugar, homens não são animais irracionais, como gatos, isto é, homens têm raciocínio e cultura, e estão – ou devem estar – habituados a controlar todos os seus impulsos (não apenas os sexuais) em função das regras e leis da sociedade em que vivem (por isso não podemos roubar, matar, andar nus na rua, fazer sexo em público, avançar sinal vermelho, fumar maconha, deixar de votar nas eleições...). Finalmente, a “carne”, sendo um objeto inanimado, não pode ser “culpada” de nada! Nessa analogia, a “culpa” do ocorrido não pode ser atribuída à carne, mas à pessoa que deixou a carne na rua – aí vemos que o paralelismo entre as duas situações não existe, e o defeito da analogia aparece de forma gritante.

Nos fragmentos do artigo que usamos aqui como exemplo, porém, tanto o argumento de autoridade como a analogia estão bem empregados, contribuindo para sustentar a posição defendida pelo autor.

Se você voltar a ler os dois primeiros parágrafos do texto, em que identificamos o tipo de composição expositivo, poderá observar que desde o início já existem pistas de que o autor encaminhará sua argumentação em certo sentido, ou seja, de que ele não tem uma posição “neutra” ou indefinida em relação ao assunto. Uma delas é que ele atribui a outras pessoas a ideia de que os videogames fazem mal: *alguns pais ficam assustados; acreditam*. Outras duas são o emprego de aspas na palavra *hipnose* e o emprego da forma verbal *estaria* (que indica, pelo futuro do pretérito, o não comprometimento do autor): *Com a internet, essa “hipnose” agora estaria influenciando simultaneamente várias crianças*. Ou seja, o segmento expositivo, nos dois primeiros parágrafos, contribui para o objetivo geral do texto, que é argumentativo. Dizemos que os dois primeiros parágrafos são expositivos, e os demais, argumentativos, por causa da ausência de argumentação explícita naqueles primeiros. No entanto, o texto completo do artigo é predominantemente argumentativo, pois contém argumentação explícita, e seu propósito central é obter a adesão do leitor.

Na prática, a exposição e a argumentação aparecem com frequência combinadas em um mesmo texto, como vimos nesse exemplo, e os segmentos expositivos podem servir, indiretamente, para ajudar a construir a própria argumentação. Por isso, não costuma ser fácil distinguir esses dois tipos de texto um do outro. Consideramos um texto expositivo ou argumentativo conforme o tipo de composição que seja predominante nele.

TEMA, TESE E TÍTULO

Uma confusão muito comum feita por estudantes na leitura de textos argumentativos é entre *tema, tese e título do texto*.

Tema é o assunto de que o texto trata. No exemplo de artigo examinado na seção anterior, o tema é a influência dos videogames no comportamento dos jovens.

Tese é a ideia defendida pelo autor. Em nosso exemplo, a tese é que os games não levam os jovens a agir de modo violento. Em defesa

dessa ideia é que o autor desenvolve os argumentos apresentados no texto. Para o mesmo tema, outro autor poderia defender uma posição diferente, até mesmo contrária a essa: a de que os games predisõem os jovens à violência.

Título é o nome que o autor dá ao texto. Nesse exemplo, o título é “Games violentos não fazem mal”, que apresenta diretamente o tema e a tese do texto. Porém, o título pode não apresentar diretamente a tese ou o tema. O autor desse texto poderia ter optado por um título menos específico, por exemplo: “Videogames e violência” – nesse caso, o título faria referência ao tema, porém não deixaria clara a tese. O mesmo título poderia servir para textos que defendessem opiniões opostas sobre o mesmo tema.

O autor poderia ser ainda menos específico, empregando um título como, por exemplo, “Temor infundado”, que seria uma referência à falta de fundamento do temor dos pais em relação aos videogames, mas não deixaria claro o tema, isto é, o temor poderia referir-se a qualquer outra coisa, e o leitor só saberia que se trata dos videogames após ler todo o texto.

Quão diretamente o título expressará a tese ou o tema é um dos fatores que o autor do texto precisa considerar ao escrever. Títulos vagos ou indiretos podem ser úteis para provocar a curiosidade do leitor. Mas não se deve empregar um título tão vago que poderia servir para qualquer texto. Por exemplo, no caso do artigo que examinamos, um título como “A polêmica” seria ruim por ser vago demais, servindo para qualquer texto que discutisse qualquer assunto.

O título é uma parte importante do texto, pois ele ajuda o leitor a se preparar para o que vai ler. As decisões sobre o título são uma tarefa incluída no trabalho de autoria (quando se produz um gênero textual que costuma ter título, como é o caso dos artigos jornalísticos).

CONCLUSÃO

Os tipos de texto são formas de composição textual que é útil conhecer, seja para nossas atividades como leitores de texto, seja para nossas tarefas como produtores de texto. É comum que eles ocorram combinados, em diferentes proporções e em diferentes ordens sequenciais, nos textos concretos que circulam em nossa cultura.

Em geral, classificamos um texto como descritivo, narrativo, expositivo ou argumentativo conforme o tipo de composição que seja predominante nele. Entretanto, mais proveitoso e interessante que classificar um texto como sendo deste ou daquele tipo é analisar como os diferentes tipos se combinam em sua constituição. Observando atentamente, em suas leituras, essas diferentes possibilidades de combinação, você estará cada vez mais apto a aproveitá-las no momento de produzir seus próprios textos.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 2, 3 e 4

Leia os fragmentos a seguir, de um artigo publicado na revista *Superinteressante* (maio de 2001, p. 114), e depois faça o que se pede.

Ou você ou a cobaia

Isaias Raw

Corre o mundo uma campanha em defesa do direito dos animais, pregando o fim do seu uso em testes de laboratório. A imagem que se quer passar é a de que os cientistas são indivíduos sádicos, que usam e matam cobaias inocentes. (...)

É provável que essa imagem tenha surgido já no tempo em que Pasteur inoculou a saliva de um cão com o vírus da raiva no cérebro de outro cão, sadio, e verificou que ele contraiu a doença. (...) No dia 6 de julho de 1885, um garoto de 9 anos, chamado Joseph Meister, foi salvo da raiva depois que Pasteur injetou o vírus atenuado da doença no pequeno paciente, tendo início ali a técnica de produção de vacinas que salvaria, no futuro, a vida de milhões de pessoas.

Nenhuma das pesquisas que deram origem às vacinas seria possível sem o uso de animais de laboratório. Até hoje, a vacina contra raiva é testada em ratos para verificar se não restou nela nenhum vírus que possa induzir a doença ou provocar efeitos colaterais. (...) Diminuir ou mesmo banir irresponsavelmente os testes em animais aumentaria ainda mais os riscos de quem precisa tomar remédios. (...)

Há 40.000 anos os homens viviam, em média, 28 anos. Hoje vivem mais de 70. Devemos isso às pesquisas que utilizam animais. (...)

(...) a ciência não pode ser refém da histeria de grupos fanáticos – pessoas que colhem assinaturas em defesa dos animais usados em laboratório mas são insensíveis aos seres de sua própria espécie que precisam de ajuda.

(...)

Fonte: Disponível em <http://super.abril.com.br/ciencia/defesa-direito-animais-ou-voce-ou-cobaia-442168.shtml>

a) Identifique nesse artigo:

• o tema:

• a tese:

• o título:

b) Esse é um texto predominantemente argumentativo. Identifique pelo menos um dos argumentos usados pelo autor para apoiar sua tese.

c) Nesse artigo, há um parágrafo predominantemente expositivo, e um predominantemente narrativo. Identifique-os e explique de que modo eles contribuem para construir a argumentação.

RESPOSTA COMENTADA

a) O tema do texto é o uso de animais em pesquisas científicas. O autor defende a tese de que esse uso é indispensável para o desenvolvimento da ciência. O título é “Ou você ou a cobaia”.

Observe que o título sintetiza a tese do autor de um modo bastante contundente, porém o sentido dele só fica perfeitamente claro depois que o leitor lê o texto.

b) Você deve ter apresentado como resposta um dos seguintes argumentos usados pelo autor:

- A pesquisa com animais é indispensável para o desenvolvimento de vacinas e medicamentos.
- Banir os testes de laboratório com animais aumentaria o risco das vacinas e dos medicamentos para a saúde humana.
- Graças a medicamentos e vacinas desenvolvidos a partir de pesquisas com animais, a expectativa de vida humana aumentou.
- As pessoas que são contra as pesquisas com animais agem por fanatismo, e são mais sensíveis ao sofrimento dos animais do que ao sofrimento de outros seres humanos.

Você deve ter notado que esses argumentos são relacionados uns com os outros. Isso é natural, pois o autor do texto desenvolve um raciocínio, encadeando as ideias. Em sua resposta, é importante que você não copie partes do texto, e sim formule os argumentos com suas próprias palavras, a partir da compreensão que teve do texto. Isso é necessário porque, como você deve ter observado, os argumentos aparecem no texto desenvolvidos em explicações e exemplos, às vezes se estendendo por várias frases. Quando nos esforçamos para formulá-los com nossas próprias palavras, conseguimos uma síntese e uma melhor compreensão do texto.

c) O primeiro parágrafo do texto é predominantemente expositivo. Ele serve para contextualizar a questão, explicando o “cenário” em que o autor vai defender sua opinião: trata-se de um contexto sociocultural em que existem grupos de ativistas atacando os cientistas que fazem pesquisas com animais. Essa contextualização é necessária para situar o leitor com relação àquilo que vai ler. Além disso, como vimos anteriormente, no exemplo do artigo sobre os videogames, esse parágrafo inicial basicamente expositivo já dá pistas sobre a posição do autor. O autor atribui a outras pessoas a crítica aos cientistas (a imagem que se quer passar), o que indica que ele não compartilha dessa opinião.

O segundo parágrafo do texto é predominantemente narrativo. Nele, o autor “conta a história” de como Pasteur desenvolveu a vacina contra a raiva. Essa narrativa se insere perfeitamente nos propósitos argumentativos do texto como um todo. Repare que, ao fornecer o nome e a idade do primeiro menino que foi salvo da raiva graças ao trabalho de Pasteur, além da data do acontecimento, o autor favorece o surgimento de uma atitude de empatia do leitor: este se identifica com o sofrimento da criança e da família, solidariza-se com Pasteur, percebe a grandeza do trabalho, porque o caso ganha concretude e realidade a seus olhos. Por isso, a narração é um recurso frequentemente usado em textos argumentativos. Esse tipo de argumento, em que se conta uma história, real ou fictícia, para reforçar a defesa da tese, se chama ilustração.

RESUMO

Tipos de texto são modos de composição textual definidos por seu conteúdo e por alguns traços linguísticos, como, por exemplo, a predominância de certos tempos verbais. A descrição, a narração, a exposição e a argumentação são tipos de composição textual que integram a constituição dos textos, em diferentes proporções e diferentes ordenações sequenciais. A descrição apresenta características de objetos, personagens, lugares, cenas. A narração apresenta ações e acontecimentos em ordem cronológica. A exposição apresenta e explica ideias, e a argumentação desenvolve argumentos para sustentar uma tese, com o propósito de obter a adesão do leitor às ideias defendidas pelo autor. Os tipos costumam se combinar e, juntos, contribuir para os propósitos comunicativos de cada texto particular. De modo geral, é possível classificar os textos conforme o tipo de composição predominante em cada um.

Gêneros textuais: formas de ação linguística

Helena Feres Hawad

AULA

12

Metas da aula

Expor o conceito de gênero textual e mostrar sua importância no uso dos textos.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o gênero de um texto;
2. analisar os efeitos expressivos da incorporação de formas e conteúdos de diferentes gêneros em um texto;
3. formular expectativas sobre o conteúdo de um texto com base no reconhecimento de seu gênero.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, faremos uma introdução diferente, começando com uma atividade. Vamos lá?



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Folheie as aulas estudadas até aqui – da 1 à 11. Identifique, nesse material já lido, um exemplo de cada um dos gêneros textuais indicados a seguir. Informe o número da aula e o título da seção ou o número da atividade em que o exemplo aparece.

a. carta: _____

b. anedota: _____

c. notícia: _____

d. anúncio: _____

RESPOSTA COMENTADA

Há exemplos desses gêneros textuais nas seguintes aulas:

a. carta: Aula 1, Atividade 2 (cartas de leitor); Aula 6, Atividade 2 (cartas de reclamação); Aula 7, Atividade 1 (carta de um menino à Chapeuzinho Vermelho).

b. anedota: Aula 6, Introdução; Aula 8, Atividade 1 e Atividade 2.

c. notícia: Aula 8, seção “Focalização” e Atividade 3.

d. anúncio: Aula 8, seção “Situacionalidade” (anúncio do tipo “outdoor”) e seção “Intertextualidade” (anúncio publicitário em jornal); Aula 11, seção “A descrição e a narração” e Atividade 1 (anúncios classificados).

Você só precisa indicar um exemplo de cada gênero pedido.

Você não deve ter encontrado dificuldade para fazer a Atividade 1. E isso porque os gêneros textuais são um fenômeno bem conhecido, na prática diária de uso de textos, por qualquer pessoa. Sabemos, por experiência, que *carta*, por exemplo, é o nome que damos a uma classe de textos com propriedades comuns, que os distinguem de outros, como anúncios, notícias, requerimentos, listas de compras, poemas, bulas de remédio...

Se é muito fácil para qualquer um de nós apreender, intuitivamente, a noção de gênero textual, tendo apoio nos exemplos com que lidamos ao longo de nossa vida, não é igualmente fácil tentar definir com exatidão esse conceito. No entanto, apesar da dificuldade teórica na conceituação de *gênero textual*, é importante nos determos um pouco para refletir sobre os gêneros, visto que o domínio de seus formatos e de seus modos de funcionamento na interação social é necessário para um uso mais eficaz dos textos, seja na leitura, seja na produção oral e escrita.

Nesta aula, daremos ênfase às aplicações práticas, na leitura e na produção escrita, do conceito de gênero textual, e não nos deteremos nas dificuldades teóricas de conceituação. Se você quiser aprofundar o conhecimento do assunto, consulte as obras listadas nas referências bibliográficas.

O RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Um gênero textual é uma classe de textos com propriedades funcionais e formais comuns. Os gêneros textuais estão em toda parte, porque todo uso da língua se faz dentro de algum gênero. Toda vez que falamos ou escrevemos, nossa atividade linguística é organizada para atingir certos fins, para cumprir certas funções. Em cada cultura, esses modos de agir por meio da língua assumem determinadas formas padronizadas de organização que os membros daquela cultura reconhecem como sendo as adequadas para realizar aquelas ações.

Luiz Antônio Marcuschi define assim os gêneros textuais: “Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Vamos entender melhor a definição citada?

- *gêneros são formas verbais* de ação social **ISTO É** → gêneros são formas de agir na vida social por meio da linguagem, das palavras;
- *essas formas de ação são relativamente estáveis* **ISTO É** → os gêneros, de maneira geral, mantêm suas características, de modo que elas são previsíveis;
- *essas formas de ação são realizadas em textos* **ISTO É** → os gêneros concretizam-se, materializam-se em textos;
- *os textos são situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos* **ISTO É** → todo texto tem existência dentro de certa esfera de atividades sociais, realizadas por grupos determinados de pessoas (por exemplo, a comunidade daqueles que trabalham com pesquisa científica, em universidades e em outras instituições especializadas, faz uso de textos que se incluem nos chamados gêneros acadêmicos, tais como projeto, relatório, monografia, conferência, entre outros; há gêneros de emprego mais amplo, como por exemplo a conversa espontânea, usada por uma comunidade bem mais abrangente, que inclui todos os membros da sociedade).

De modo geral, reconhecemos um gênero textual por um conjunto de propriedades. Luiz Carlos Travaglia sugere que os seguintes parâmetros funcionam conjuntamente na identificação dos gêneros:

- a. o conteúdo temático;
- b. a estrutura composicional;
- c. os objetivos e funções sociocomunicativas;
- d. as características da superfície linguística, em geral em correlação com outros parâmetros; e
- e. as condições de produção (TRAVAGLIA, 2007, p. 1).

Exemplifiquemos o que significam esses parâmetros na identificação dos gêneros textuais.

O *conteúdo temático* diz respeito ao tipo de conteúdo associado a determinado gênero. O gênero notícia de jornal, por exemplo, contém o relato de um acontecimento recente, em geral não corriqueiro e de interesse coletivo. No gênero reportagem jornalística, por sua vez, o assunto não se restringe a um acontecimento recente (embora a reportagem possa

ser motivada por um), e a abordagem costuma ser mais aprofundada e abrangente do que em uma notícia. Uma receita culinária se caracteriza por conter informações sobre ingredientes, quantidades e procedimentos para se preparar um prato; um conto de fadas narra eventos mágicos, fantasiosos ou sobrenaturais; uma narração radiofônica de futebol contém informações sobre o desenrolar de um jogo, e assim por diante.

A *estrutura composicional* diz respeito, entre outros aspectos, aos tipos de composição textual que costumam figurar em textos daquele gênero, às vezes em uma ordem específica. Por exemplo, nas bulas de remédio, encontramos, entre outras coisas, uma porção descritiva, em que são apresentadas as propriedades do medicamento, e uma porção injuntiva – isto é, um tipo de texto que dá instruções, diretrizes de como agir (nesse caso, de como proceder para tomar o remédio). Nas bulas, essa ordem é fixa: as instruções sobre como tomar o remédio vêm depois da descrição de suas propriedades. Nos contos de fadas (como nas histórias em geral), trechos narrativos intercalam-se com trechos descritivos, sem que haja uma ordem fixa para todos os textos do gênero.

Também pertencem à estrutura composicional as partes que formam, tipicamente, os textos daquele gênero. Cartas começam com a data, seguida de um vocativo, e terminam com uma saudação e a assinatura do remetente. Procurações começam com a identificação do outorgante (a pessoa que passa a procuração) e do outorgado (a pessoa que recebe a procuração), e terminam com a assinatura do outorgante. Monografias e outros gêneros acadêmicos têm uma folha de rosto e um sumário no início, e uma lista de referências bibliográficas no fim.

No caso de alguns gêneros que são tipicamente escritos, a estrutura composicional às vezes se reflete no aspecto gráfico que o texto costuma ter, na chamada “mancha gráfica”, isto é, na “cara” que o texto assume na superfície impressa. Como exemplo, veja as manchas gráficas a seguir. Qual delas corresponde a um convite de casamento? Qual corresponde a uma receita culinária? E qual corresponde a uma notícia de jornal?

MANCHA GRÁFICA 1:

XXXX XX XXXXXXXX

XX XXX X XX
XXXX
XXXX X XXX
X XX XX
XXXX X XXX XX
X XXXX XXX

XXXX XXXXXXXX XXX XXX XX XXXXXXXX X XXXX XXXX XX XXX
XXXXXXXXX X XXXX XXX XXX XXXXXXXX XXXXXX XXX X XX XXXXX XX X XXX
XXXXXXXX XXXXXXXX X XXXXXXXX XX XXXXX XXX XXXXX X X XXXX XXXXXXXX
XXX XXX XX XXXXXXXX X XXXX XXXX XX XXX XXXXXXXXX X XXXX XXX XXX
XXXXXXXX XXXXXX XXX X XX XXXXX XX X XXX XXXXX X XXXXXXXX XX XXXXX
XXX XXXXX X

MANCHA GRÁFICA 2:

XXXXXX XXXXXX
XXXXX XXXX XXXX

XXXX XXX XXXXX XXXX
XXXXXXXX XXX XXXXX

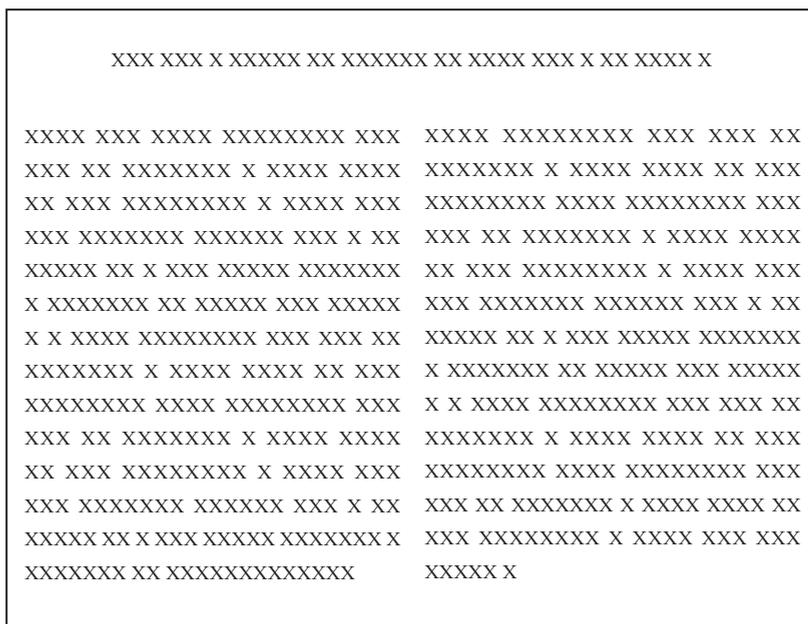
XXXX XXXX XXXX XX XXXXX XXX

XXXXXXXX X X XXXX XXX XXX XXXXXXXX XXXXXX XXX X XX XXXXX
XX X XXX XXXXX XXXXXXXX X XXXXXXXX XX XXXXX
XXX XXXXX X X XXXX XXXXXXXXX XXX XXX XX

XXX XXX XXX XX
XXX XXXXXX X

XXXX XXX XXXX
XXXX XXXX XXX

MANCHA GRÁFICA 3:



Os *objetivos e funções sociocomunicativas* dizem respeito ao que fazemos por meio daquele gênero na vida social. Assim, por exemplo, se quero que alguém me represente ou defenda meus interesses em uma situação jurídica ou institucional formal, preciso dar a essa pessoa uma procuração – um texto que serve para delegar poderes a alguém para agir em nome do signatário. Um requerimento cumpre a função de formular e encaminhar um pedido em um contexto institucional. Um manual de instruções serve para orientar as pessoas no uso de algum equipamento ou aparelho.

As *características da superfície linguística* incluem os elementos da língua – vocabulário e estruturas gramaticais – que costumam ocorrer em certo gênero. Se nos depararmos, por exemplo, com um pedaço de jornal rasgado no qual podemos ler “de seu querido esposo, pai, avô e bisavô”, teremos grande chance de acertar se concluímos que estamos diante de um fragmento de um anúncio fúnebre, pois uma expressão como essa é típica de textos desse gênero. Em receitas culinárias e manuais de instrução, há grande uso do modo verbal imperativo. Em monografias, artigos, teses e outros gêneros acadêmicos, o estilo de linguagem tende a ser impessoal e técnico – o que se efetiva mediante o uso de certas

palavras e estruturas gramaticais selecionadas da língua. Em gêneros didáticos, como nas aulas deste livro, ao contrário, o estilo é mais pessoal e menos técnico, o que também se realiza por certas escolhas de palavras e estruturas gramaticais (por exemplo, o emprego das pessoas gramaticais *você* e *nós* – seja por pronomes, seja por verbos).

Finalmente, as *condições de produção* dizem respeito às circunstâncias sociais em que o gênero é usado, o que inclui os participantes e o modo de funcionamento do texto na situação. Sermões, por exemplo, são textos produzidos por um padre para ser dirigidos aos fiéis em uma missa. Provas são textos usados no contexto pedagógico, produzidos por um professor e completados pelas respostas dos alunos.

Nas condições de produção, podemos ainda incluir o suporte, isto é, o meio material de veiculação do texto. Marchuschi observa que o mesmo texto, se for escrito em um papel e deixado sobre a mesa de alguém, é um *bilhete*; se for gravado em uma secretária eletrônica, é um *recado* (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Ou seja, ao determinar o gênero de um texto, também levamos em consideração o suporte em que ele se encontra. Em alguns casos, o suporte chega a ser decisivo na determinação do gênero textual, como ocorre no exemplo citado de Marcuschi.



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/g/gu/guitargoa/1110996_expensive_menu.jpg



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/e/em/emailrober/1218192_sandwich_jpg.jpg



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/v/vi/victomar/976836_eat_and_drink.jpg

Figuras 12.1: Diferentes suportes para o gênero cardápio de restaurante: papel, em geral dentro de uma capa (para ser usado na mesa), letreiro acima do balcão, e quadro de giz na entrada do estabelecimento.

Esses parâmetros funcionam em conjunto em nossa identificação do gênero de um texto, mas é preciso salientar que são aplicados de modo flexível. Assim, por exemplo, se encontramos a expressão “era uma vez” no início de um texto, supomos, pelo parâmetro “características da superfície linguística”, que provavelmente estamos diante de um conto de fadas. Isso, é claro, não quer dizer que todo conto de fadas comece assim, nem que todo texto que começa assim seja um conto de fadas. Os gêneros são maleáveis, adaptáveis, e é por isso que não podemos, na maioria das vezes, identificar um gênero por um único parâmetro.

Alguns gêneros, como as bulas de remédio e as receitas culinárias, têm formato mais fixo; outros, como os anúncios, as crônicas e os poemas, têm formato mais flexível e variável. Entretanto, o que costuma prevalecer no reconhecimento do gênero de um texto é a função socio-comunicativa que ele cumpre, e não sua forma.

Assim, por exemplo, ao ler o fragmento do texto de Roseana Murray transcrito na Aula 8 (e reproduzido a seguir), reconhecemos nele não um anúncio classificado, mas um poema, pois, embora a forma do texto evoque um anúncio desse tipo, a finalidade dele não é vender nada, nem fazer qualquer negócio, mas surpreender, encantar ou provocar o leitor pelo prazer estético próprio da literatura.

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
Tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
que moram na floresta ao lado.
(...)

Fonte: MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*. Ilustração: Paula Saldanha. 14ª.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1997. p. 34. Fragmento.

Sendo os gêneros textuais um fenômeno amplamente vivenciado pelos falantes da língua, e sendo, como vimos, plásticos e adaptáveis, muitos autores incorporam características de certo gênero a textos de outro gênero, conseguindo assim interessantes efeitos expressivos. Vamos ver alguns exemplos na Atividade 2.



Atende aos Objetivos 1 e 2

2. A seguir, você lê fragmentos de três crônicas – um gênero de estrutura bem variável, que costuma abordar assuntos do cotidiano de forma leve. Em cada uma dessas crônicas, o autor incorporou formas ou conteúdos que são típicos de outro gênero textual. Identifique os gêneros incorporados às crônicas e analise o efeito conseguido pelo autor com essa incorporação.

Fragmento A

Não sei se alguém, algum dia, por farra ou nostalgia, botou num papel as regras do futebol de rua. Elas seriam mais ou menos assim:

DA BOLA – A bola pode ser qualquer coisa remotamente esférica. Até uma bola de futebol serve. No desespero, usa-se qualquer coisa que role, como uma pedra, uma lata vazia ou a merendeira do seu irmão menor (...).

(...)

DO CAMPO – O campo pode ser só até o fio da calçada, calçada e rua, calçada, rua e a calçada do outro lado e – nos clássicos – o quarteirão inteiro. (...)

DA DURAÇÃO DO JOGO – Até a mãe chamar ou escurecer, o que vier primeiro. Nos jogos noturnos, até alguém da vizinhança ameaçar chamar a polícia.

(Luís Fernando Veríssimo. Futebol de rua. In: *Para gostar de ler*. v. 7. São Paulo: Ática, 1991, p. 64-65. Fragmentos.)

Fragmento B

Começou na mesa do almoço. A família estava comendo – pai, mãe, filho e filha – e de repente a mãe olhou para o lado, sorriu e disse:

– Para a minha família, só serve o melhor. Por isso eu sirvo arroz Rizobon. Rende mais e é mais gostoso.

O pai virou-se rapidamente na cadeira para ver com quem a mulher estava falando. Não havia ninguém.

(...)

A mãe voltou da cozinha carregando uma bandeja com cinco taças de gelatina.

– Adivinhem o que tem de sobremesa!

Ninguém respondeu. Estavam constrangidos por aquele tom jovial de dona Dolores, que nunca fora assim.

– Acertaram! – exclamou dona Dolores, colocando a bandeja sobre a mesa.

– Gelatina Quero Mais, uma festa em sua boca. Agora com os novos sabores framboesa e manga.

O pai e os filhos começaram a comer a gelatina, um pouco assustados. Sentada à mesa, dona Dolores olhou de novo para o lado e disse:

– Bote esta alegria na sua mesa todos os dias. Gelatina Quero Mais. Dá gosto comer!

(Luís Fernando Verissimo. O estranho procedimento de Dona Dolores. In: *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 2001, p. 48. Fragmentos.)

Fragmento C

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz:

– Chega! (...) Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desastres e desgraças? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. Veja por exemplo aqui: em um subúrbio, um sapateiro matou a mulher que o traía. (...) Vejamos a história desse crime. "Durante os três primeiros anos o casal viveu imensamente feliz..." Você sabia disso? O jornal nunca publica uma nota assim:

"Anteontem, cerca de 21 horas, na rua Arlinda, no Méier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda. (...) Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7,45 da manhã, isto é, dez minutos mais tarde do que o habitual, pois se demorou, a pedido de sua esposa, para consertar a gaiola de um canário-da-terra de propriedade do casal."

(Rubem Braga. Os jornais. In: *Para gostar de ler*. v. 5. São Paulo: Ática, 1989, p. 46-47. Fragmentos.)

RESPOSTA COMENTADA

No fragmento A, o autor incorpora à crônica a estrutura composicional típica dos regulamentos esportivos. O conteúdo desse "regula-

mento” que escreve, porém, é inesperado, pois o futebol de rua se caracteriza justamente por ser uma brincadeira, não uma competição esportiva organizada, daí sua informalidade, liberdade e falta de regras fixas. O efeito que o autor consegue é, assim, o humor, pois a forma do gênero regulamento não costuma, normalmente, ser usada com esse tipo de conteúdo – ou seja, há um desencontro entre a forma do gênero regulamento e o tipo de conteúdo que a crônica apresenta.

No fragmento B, o autor faz uma brincadeira com o gênero comercial de televisão. Reconhecemos esse gênero na crônica graças às características da superfície linguística e ao conteúdo temático nas falas de Dona Dolores: ela fala como se estivesse atuando em um anúncio, não como quem está em uma conversa espontânea com a família. A situação retratada na crônica é engraçada porque o gênero anúncio de televisão está deslocado de suas condições normais de produção: as falas de Dona Dolores não estão inseridas em um vídeo feito para passar na TV anunciando um produto para potenciais consumidores, e sim na interação real entre ela e sua família. Novamente, portanto, o efeito conseguido é o humor.

No fragmento C, o cronista usa a forma – isto é, a estrutura composicional e a superfície linguística – própria das notícias de jornal, mas com um conteúdo temático que não é próprio desse gênero. Normalmente, as notícias jornalísticas se ocupam de acontecimentos de interesse coletivo, e que são ou inesperados, ou curiosos, ou, de algum modo, chocantes, surpreendentes, preocupantes. O dia a dia de uma pessoa comum não costuma ser conteúdo para uma notícia de jornal. Nessa crônica, portanto, há um descompasso entre a forma e o conteúdo da “notícia” imaginária. O efeito é uma surpresa, um estranhamento, que faz com que o leitor reflita sobre o conteúdo dos jornais e sobre o que de fato valorizamos na vida.

Ao fazer a Atividade 2, você deve ter observado que sabe muito a respeito das funções sociocomunicativas e das formas dos gêneros textuais existentes em nossa cultura. Deve ter notado também que esse conhecimento participa de modo decisivo em sua compreensão dos textos. Na próxima seção, veremos melhor como isso acontece.

A FUNCIONALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Como vimos até aqui, os gêneros textuais são um fenômeno que experimentamos em nossa prática diária de atividades com textos. Esse conhecimento intuitivo que temos dos diferentes gêneros tem um papel importante em nossas habilidades para lidar com textos, pois os gêneros, sendo modelos comunicativos, ajudam a criar em nós expectativas sobre os textos, as quais são decisivas no processo de compreensão. Isto é, quando reconhecemos o gênero do texto que temos diante de nós, pomos em ação uma série de expectativas sobre o provável conteúdo daquele texto, sobre as finalidades e intenções de quem o produziu e sobre o modo de usá-lo. Com essas expectativas ativadas, nossa compreensão do texto fica mais garantida.

De igual modo, quando temos pela frente uma tarefa de produção de texto, saber o gênero adequado à situação em que nos encontramos, aquele que serve convencionalmente para realizar nossas intenções nessa situação, facilita nosso trabalho, pois já dispomos de um modelo prévio para o texto a ser produzido, em termos de sua organização, seu conteúdo, seu estilo de linguagem.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. Nesta atividade, você vai retomar as manchas gráficas e as imagens apresentadas na seção anterior.

- a. Descreva as expectativas que você teria sobre o conteúdo de um texto que tivesse a aparência de cada uma das três manchas gráficas observadas.
- b. Faça o mesmo com as imagens de cardápio, isto é, descreva as expectativas que você formularia sobre o conteúdo de textos com aquela aparência. Não responda simplesmente com o nome do gênero, e sim especifique o tipo de informação que você esperaria encontrar no texto.

RESPOSTA COMENTADA

a. Na mancha gráfica 1, esperaríamos encontrar uma lista de ingredientes culinários, com especificação de quantidades, seguida de instruções, em ordem cronológica, sobre como preparar um prato ou bebida. Na primeira linha, provavelmente, encontraríamos o nome do prato ou bebida.

Na mancha gráfica 2, esperaríamos encontrar informações sobre uma cerimônia de casamento (provavelmente religiosa): quem são os noivos, os nomes de seus pais, qual é a data e o horário da cerimônia, onde ela ocorrerá (o endereço do local), e os endereços das famílias dos noivos, para que presentes ou telegramas de felicitações possam ser enviados para lá. Observe que somos capazes, inclusive, de apontar como essas informações se distribuem pelas diferentes linhas que formam a mancha gráfica!

Na mancha gráfica 3, esperaríamos encontrar informações sobre um acontecimento recente de interesse coletivo e, de algum modo, curioso ou impactante. Pode ser a notícia de um fato grave, como um crime, um acidente ou um desastre natural, ou a notícia de acontecimentos políticos ou econômicos que afetam a vida da coletividade, ou ainda a notícia de um fato ameno, mas ainda assim de interesse coletivo, como, por exemplo, a inauguração de um parque, ou os preparativos para uma festividade. Na primeira linha, em letras maiores, esperamos encontrar um título que sintetize o conteúdo do texto.

b. Nos cardápios, estejam eles em qualquer suporte, esperamos encontrar a lista dos pratos e bebidas servidos no restaurante, bar ou lanchonete, normalmente acompanhados dos preços e, às vezes, de uma descrição dos pratos e coquetéis.

Nos casos da letra a, formulamos nossas expectativas sobre o conteúdo dos textos com base na estrutura composicional, refletida na mancha gráfica. Na letra b, as expectativas se baseiam no reconhecimento do suporte.

Evidentemente, às vezes podemos nos enganar na formulação de nossas expectativas sobre um texto com base no reconhecimento de seu gênero. Mesmo nesse caso, porém, as expectativas são úteis para orientar o processo de leitura, pois nos permitem abordar o texto já preparados para lidar com suas funções, seus conteúdos e suas formas. Quando percebemos que nos enganamos, a correção das expectativas é parte natural do próprio processo de leitura.

CONCLUSÃO

Por várias razões, não é possível fazer uma lista completa dos gêneros usados em nossa cultura. Em primeiro lugar, porque eles são inúmeros. Em segundo lugar, porque, sendo eles maleáveis e adaptáveis, nem sempre fica claro se estamos diante de dois gêneros diferentes ou de subtipos, espécies do mesmo gênero – por exemplo, o convite de casamento é um gênero por si, ou é um subgênero dentro do gênero mais abrangente “convite”? Em terceiro lugar, porque o conjunto total dos gêneros está sempre mudando, seja porque alguns novos são criados, seja porque outros caem em desuso e desaparecem, em virtude de transformações culturais. Hoje em dia usamos vários gêneros, como o e-mail e o fórum de discussão na internet, que não existiam antes do advento das novas tecnologias.

A esse respeito, Marcuschi (2005) lembra que os gêneros novos, muitas vezes, surgem com base em outros gêneros que já existiam antes. O e-mail, por exemplo, tem muito em comum com as cartas, seja em forma, seja em funções sociocomunicativas.

Apesar de não dispormos de uma lista completa dos gêneros textuais usados em nossa cultura, e de o estudo científico de muitos deles ainda estar por ser feito, podemos tirar proveito dessa noção lembrando que nossos usos da língua se fazem sempre dentro de um gênero, em um contexto cultural específico, e que nossas possibilidades de agir linguisticamente na sociedade são condicionadas por nosso domínio dos gêneros adequados a cada situação. É o que nos ensina Marcuschi no fragmento a seguir: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares” (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Assim, diante de novos ambientes culturais que nos trazem novas tarefas, como ocorre ao ingressarmos em um curso universitário, precisamos nos familiarizar com os gêneros usados e esperados por aquela comunidade – isto é, precisamos aprender a lidar com as funções e as formas desses gêneros.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 1

Identifique o gênero do texto reproduzido a seguir e depois responda: você fez essa identificação principalmente com base na função sociocomunicativa do texto ou com base em sua forma?

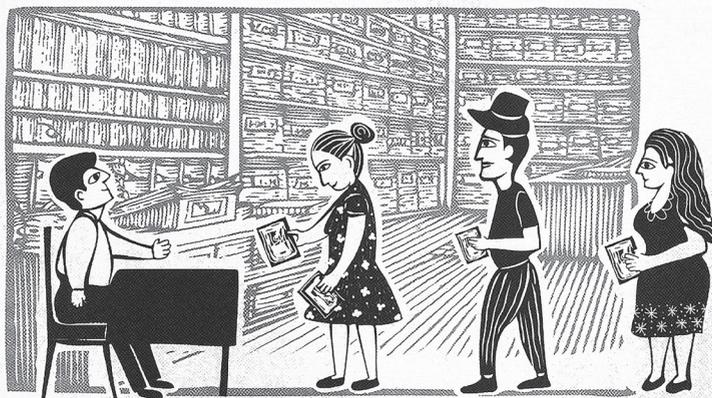
CORDEL NA BIBLIOTECA NACIONAL

I

**A grande Biblioteca,
Nomeada Nacional
Vai fazer uma campanha,
Movimento sem igual
Para arrecadar cordel
Pois sabe que é seu papel
Ter bom acervo atual.**

II

**Feche com esta campanha,
Cordelista Brasileiro,
Mostre que nosso Brasil,
Do cordel hoje é celeiro
Espalhe nossa cultura,
Pois cordel literatura
Está no país inteiro.***



*Texto da cordelista Dalinha Catunda

**Fundação Biblioteca Nacional – Depósito Legal
Avenida Rio Branco, 219 – Centro – Rio de Janeiro – RJ
(21) 2220-1899 / 2220-1892 / ddl@bn.br**

RESPOSTA COMENTADA

O texto examinado é um anúncio, e esse reconhecimento do gênero se faz, principalmente, com base em sua função sociocomunicativa. Percebemos que a função do texto é levar o leitor a colaborar com a campanha em tela – uma campanha de arrecadação de publicações de cordel para o acervo da Biblioteca Nacional.

Alguns detalhes da forma também contribuem para o reconhecimento do gênero anúncio, como a diagramação. Além disso, conhecer o suporte do texto – saber que ele foi publicado em uma revista – também pode influenciar o reconhecimento de seu gênero.

Ninguém, provavelmente, ao tentar identificar o gênero do texto, diria que se trata de um poema de cordel. Embora ele contenha um poema de cordel (o qual reconhecemos pela estrutura composicional e pela superfície linguística), não são as funções sociocomunicativas deste último gênero que estão em primeiro plano, mas as de um anúncio, o que prevalece como critério na identificação que fazemos do gênero do texto.

RESUMO

Os gêneros textuais são formas de agir socialmente por meio da língua. Correspondem a classes de textos com propriedades comuns em termos de estrutura composicional e superfície linguística, mas, principalmente, em termos de funções sociocomunicativas. Todo texto pertence a algum gênero. Os membros de uma cultura, em geral, têm um bom conhecimento prático dos gêneros textuais com que lidam no dia a dia. Esse conhecimento serve para organizar as atividades com textos, já que os gêneros são modelos comunicativos que orientam as expectativas nas tarefas de produção e compreensão textual.

Quem conta um conto conta com pontos... E vírgulas!

Helena Feres Hawad

AULA

13

Meta da aula

Expor as principais regras de uso da vírgula.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. diferenciar o emprego da vírgula do emprego do ponto conforme a entonação característica indicada por cada um dos sinais;
2. identificar as diferentes situações que exigem o emprego da vírgula;
3. empregar vírgulas corretamente nas diferentes situações em que são necessárias.

INTRODUÇÃO

A VÍRGULA

A VÍRGULA PODE SER UMA PAUSA. OU NÃO.

NÃO, ESPERE.

NÃO ESPERE.

A VÍRGULA PODE CRIAR HERÓIS.

ISSO SÓ, ELE RESOLVE.

ISSO, SÓ ELE RESOLVE.

ELA PODE FORÇAR O QUE VOCÊ NÃO QUER.

ACEITO, OBRIGADO.

ACEITO OBRIGADO.

PODE ACUSAR A PESSOA ERRADA.

ESSE, JUIZ, É CORRUPTO.

ESSE JUIZ É CORRUPTO.

A VÍRGULA PODE MUDAR UMA OPINIÃO.

NÃO QUERO LER.

NÃO, QUERO LER.

UMA VÍRGULA MUDA TUDO.

ABI. 100 ANOS LUTANDO PARA QUE NINGUÉM MUDE NEM UMA VÍRGULA DA SUA INFORMAÇÃO.

(Autores: Fábio Seidl e Bruno Brasil)

Pela leitura desse anúncio, publicado em uma revista, percebemos que empregar adequadamente os sinais de pontuação não é apenas uma questão de obedecer a normas gramaticais. Trata-se, principalmente, de usar de modo apropriado um importante recurso para a construção do sentido dos textos escritos.

Na fala, boa parte do sentido dos textos repousa na entonação, no ritmo, nas pausas. Como exemplo, basta você tentar imaginar de quantas maneiras diferentes alguém poderia dizer “que bonito!”. Está difícil? Vamos tentar juntos:

a) Dito por uma pessoa que está vendo fotos da viagem de férias de um amigo, nas quais há belas paisagens.

b) Dito por uma pessoa que, estando no cinema acompanhada, acaba de ver um filme que a emocionou até as lágrimas.

c) Dito por uma professora, em sala de aula, ao ver uma das crianças da turma jogar uma bolinha de papel em um colega.

d) Dito por um homem a um velho amigo que aparece fantasiado de mulher para saírem juntos em um bloco de carnaval.

Para representar, na escrita, todas essas diferentes formas de dizer “que bonito!”, temos, basicamente, apenas um sinal de pontuação: o ponto de exclamação. Isso quer dizer que a pontuação representa a entonação e o ritmo da fala de modo imperfeito.



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1147436>

Celso Cunha e Lindley Cintra, em sua *Nova gramática do português contemporâneo*, referem-se assim a essa precariedade da correspondência entre a pontuação e os recursos fônicos próprios da fala:

A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 625).

Essa relação imperfeita da pontuação com o ritmo e a melodia da fala é uma das razões pelas quais ler em voz alta pode ser difícil em algumas ocasiões. Para ler bem em voz alta, é preciso entender o sentido do texto e, assim, poder “interpretar” adequadamente o valor dos sinais de pontuação. Por isso é sempre bom fazer antes uma leitura silenciosa.

Mesmo com essa limitação, os sinais de pontuação representam uma parte importante da escrita, como vemos no anúncio transcrito anteriormente. O bom uso dos sinais depende, em parte, de nossa consciência sobre essa imperfeição da correspondência entre a pontuação e a forma oral dos enunciados.

Além das pausas e da entonação, outros fatores, como as funções dos termos nas frases, interferem no uso dos sinais de pontuação. É o que veremos nesta aula, ao estudar o emprego da vírgula.

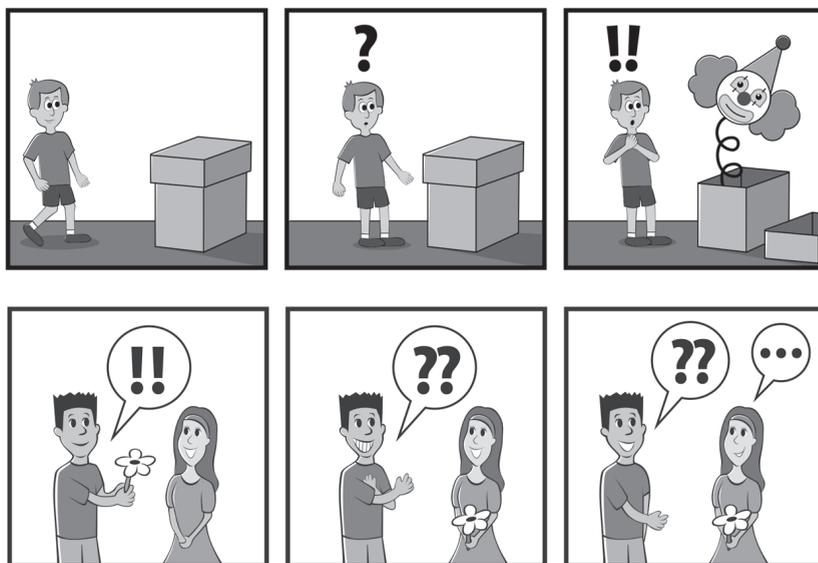


Figura 13.1: Os sinais de pontuação contribuem para o sentido dos textos. O ponto de exclamação, por exemplo, pode indicar emoções.

EMPREGO DA VÍRGULA

Para empregar bem a vírgula, é necessário entender, antes de mais nada, em que ela se diferencia do ponto. É bem provável que você tenha aprendido, na escola, algo mais ou menos assim: o ponto representa uma pausa longa; a vírgula, uma pausa breve. Essa orientação não funciona muito bem, porque é praticamente impossível “medir”, em nossa atividade cotidiana de escrita, a duração das pausas. A duração, inclusive, pode variar conforme o modo de ler o texto em voz alta!

O melhor, então, é ter em mente que vírgulas e pontos não representam apenas pausa, mas também, e principalmente, uma entonação específica. Entonação é a “melodia da voz”. Já reparou que, quando falamos, nossa voz às vezes parece “subir” e outras vezes parece

“descer”, mais ou menos como acontece quando alguém canta? A palavra entonação (ou entoação) vem de “tom”. Quando falamos, o tom de nossa voz varia. É essa a diferença que há entre uma pergunta como “Maria vem hoje?” e a declaração “Maria vem hoje.”. Leia essas duas frases em voz alta e observe: em qual das duas (a pergunta ou a declaração) o tom, no fim da frase, é ascendente, e em qual ele é descendente? (Em outras palavras: em qual delas a voz “sobe”, e em qual a voz “desce” no fim?)

Pois bem: em muitas situações em que é preciso decidir entre empregar uma vírgula ou empregar um ponto, temos de levar em conta a entonação, mais que a duração da pausa.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Leia em voz alta os pares de frases a seguir e responda: qual dos dois sinais – a vírgula ou o ponto – corresponde a uma entonação descendente e qual corresponde a uma entonação ascendente?

PAR 1:

- Amanhã eu trago os livros que você me pediu.
- Amanhã, Luísa, eu trago os livros que você me pediu.

PAR 2:

- O Brasil ainda precisa avançar muito na educação.
- O Brasil, que tem desenvolvido bastante sua economia, ainda precisa avançar muito na educação.

PAR 3:

- Maria vem hoje. Carlos prometeu esperá-la na rodoviária.
- Maria vem hoje, e Carlos prometeu esperá-la na rodoviária.

RESPOSTA COMENTADA

Como você deve ter concluído, a vírgula corresponde a uma entonação ascendente, e o ponto, a uma entonação descendente. Essa entonação descendente, combinada com uma pausa, é o que marca, na fala, o fim da **FRASE DECLARATIVA**, indicado na escrita pelo ponto.

FRASE DECLARATIVA

É aquela “com a qual enunciamos um juízo a respeito de alguma coisa ou pessoa” (ROCHA LIMA, 1980, p. 203.). Sua entonação se distingue, por exemplo, da entonação da frase interrogativa, que exprime uma pergunta e é pontuada com o ponto de interrogação (por exemplo: “Maria vem hoje?”) e da entonação da frase exclamativa, que exprime emoções e é pontuada com o ponto de exclamação (por exemplo: “Tomara que Maria venha!”). Todas as frases usadas na Atividade 1 são exemplos de frases declarativas.

A entonação ascendente representada pela vírgula, por sua vez, indica que a frase não terminou. Vemos, assim, que não basta calcular a duração das pausas para empregar corretamente a vírgula e o ponto. É preciso, principalmente, perceber a integridade da frase como uma unidade de composição do texto.

SUJEITO

É o termo da oração com o qual o verbo concorda. Nos exemplos a seguir, o termo em itálico é o sujeito:
Gato adora leite.
O gato da vizinha morreu.
Meus filhos querem um gatinho.

PREDICADO

É o termo da oração que contém o verbo e que representa aquilo que se diz do sujeito. Nos exemplos a seguir, o termo em itálico é o predicado:
Eu *tenho alergia a pelo de gato*.
Marina *acha Fernando um gato*.
Gatos podem saltar de grandes alturas.

Outra questão importante relacionada ao uso da vírgula é a impossibilidade de empregá-la entre o **SUJEITO** e o **PREDICADO**, ou entre um verbo e seus complementos (**OBJETO DIRETO** e **OBJETO INDIRETO**). Assim, estão erradas, por exemplo, pontuações como as seguintes:

- a) O que mais importa em nossa vida, é a saúde.
- b) Marcela queria muito mesmo, aquela bolsa dourada com fivelas enormes.

OBJETO DIRETO

É o termo da oração que completa o sentido do verbo e se liga a ele sem preposição. Representa o alvo, o resultado, o conteúdo da ação verbal. Nos exemplos a seguir, o termo em itálico é o objeto direto: Fiz *um bolo de chocolate delicioso*. Toda semana minha tia experimenta *uma receita de bolo nova*. Ester não anotou *a receita do bolo*.

OBJETO INDIRETO

É o termo da oração que completa o sentido do verbo e se liga a ele com preposição. Pode representar o alvo da ação verbal (como na primeira frase abaixo), ou o destinatário da ação verbal (como na segunda e na terceira frases abaixo). Nos exemplos a seguir, o termo em itálico é o objeto indireto:
Toda criança gosta *de histórias*.
A professora contou uma história *aos alunos*.
Vou dar um livro de histórias *a meu sobrinho* no aniversário dele.

Na frase *a*, foi empregada uma vírgula entre o sujeito e o predicado. (O sujeito da frase é *o que mais importa em nossa vida*.) Na frase *b*, foi empregada uma vírgula entre o verbo e seu objeto direto (*aquela bolsa dourada com fivelas enormes*). Esse tipo de erro é frequente porque, na fala, é comum fazermos uma pausa nesses casos, especialmente se o sujeito ou o objeto são longos, como nos exemplos *a* e *b*. Agora que você já sabe que não deve se orientar apenas pelas pausas nas decisões sobre a pontuação de seu texto, está em melhores condições de evitar esses erros.

Vejam, então, as situações mais comuns de emprego da vírgula, com base na gramática já citada de Celso Cunha e Lindley Cintra.

- Usamos a vírgula para:

a) separar o **VOCATIVO**

P. ex.: *Professora, posso entregar o trabalho na próxima aula?*
Posso, professora, entregar o trabalho na próxima aula?
Posso entregar o trabalho na próxima aula, professora?

b) separar o **APOSTO**

P. ex.: *Machado de Assis, autor de Dom Casmurro, é um escritor que nenhum brasileiro pode deixar de conhecer.*

VOCATIVO

É o termo que serve para chamar ou invocar uma pessoa.

APOSTO

É o termo que explica, especifica, resume ou detalha um outro termo, que o antecede.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 2 e 3

2. No fragmento de texto a seguir, há cinco casos em que o aposto não foi separado por vírgulas. Identifique esses casos e empregue a vírgula corretamente para isolar os apostos.

Casimiro de Abreu nasceu na localidade de Barra de São João, em 4 de janeiro de 1839, e faleceu em Indaiáçu (hoje município de Casimiro de Abreu), em 18 de outubro de 1860. Era filho natural de José Joaquim Marques Abreu abastado comerciante e fazendeiro português e de Luísa Joaquina das Neves. O pai nunca residiu com a mãe de modo permanente, o que acentuou o caráter ilegal de uma origem que pode ter causado bastante humilhação ao poeta. Passou a infância sobretudo na Fazenda da Prata propriedade materna. Recebeu apenas instrução primária, estudando dos 11 aos 13 anos em Nova Friburgo. Em 1852 foi para o Rio de Janeiro praticar o comércio atividade que lhe desagradava e a que se

submeteu por vontade do pai, com o qual viajou para Portugal no ano seguinte. Lá, em 1856, na revista *Ilustração Luso-Brasileira*, saíram os primeiros capítulos de *Camila*, recriação ficcional de uma visita ao Minho terra de seu pai.

In: *O Prelo*. Revista de Cultura da Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro. maio/junho/julho de 2010. Ano VIII. nº 23. p.18. Fragmento adaptado.



Figura 13.2: Casimiro de Abreu.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Casimiro_de_abreu

RESPOSTA COMENTADA

Confira, a seguir, os casos de uso de vírgulas para isolar apostos (destacado sem *itálico*) no fragmento de texto:

1. Era filho natural de José Joaquim Marques Abreu, abastado comerciante e fazendeiro português, e de Luísa Joaquina das Neves.
2. Passou a infância sobretudo na Fazenda da Prata, propriedade materna.
3. Em 1852 foi para o Rio de Janeiro praticar o comércio, atividade que lhe desagradava e a que se submeteu por vontade do pai, com o qual viajou para Portugal no ano seguinte.
- 4 e 5. Lá, em 1856, na revista *Ilustração Luso-Brasileira*, saíram os primeiros capítulos de *Camila*, recriação ficcional de uma visita ao Minho, terra de seu pai.

Em cada uma dessas frases destacadas do texto, o termo em destaque é um aposto – esclarece ou especifica o termo que o antecede. Na última frase, há um exemplo interessante de um aposto “dentro” de outro: recriação ficcional de uma visita ao Minho é aposto de *Camila* (que é o título da obra), e terra de seu pai é aposto de Minho (região no norte de Portugal).

- Também usamos a vírgula para:

c) separar elementos em enumerações

P. ex.: *Estamos recolhendo roupas, remédios, produtos de higiene e alimentos não perecíveis para doar aos desabrigados pela enchente.*

d) separar elementos repetidos

P. ex.: *Explicou tudo, tudo.*

Já disse que não, não e não.

e) separar o **ADJUNTO ADVERBIAL** antecipado

P. ex.: *Formou-se uma grande fila diante das portas ainda fechadas da loja.*

Diante das portas ainda fechadas da loja, formou-se uma grande fila.

f) separar a **ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL** anteposta à principal ou inserida no meio da principal

P. ex.: *Marcelo não teria vindo se não quisesse encontrar Rita.*

Se não quisesse encontrar Rita, Marcelo não teria vindo.

Marcelo, se não quisesse encontrar Rita, não teria vindo.



No caso do adjunto adverbial antecipado, a vírgula serve para indicar uma inversão da ordem direta, que é a ordem mais usual, mais comum dos termos da frase em português. Na ordem direta, o adjunto adverbial fica em último lugar – nesse caso, não costuma ser isolado por vírgula. Se ele estiver em qualquer outra posição – no início ou no meio da frase – fica separado por vírgula(s). Pode-se dispensar a vírgula quando o adjunto adverbial antecipado é curto, isto é, formado apenas por uma ou duas palavras. O emprego da vírgula para isolar a oração adverbial anteposta à principal ou inserida no meio da principal é apenas um caso particular do que ocorre com os adjuntos adverbiais em geral.

ADJUNTO ADVERBIAL

É o termo que exprime alguma circunstância (por exemplo, de tempo, de lugar, de modo, de causa) do fato expresso pelo verbo.

ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL

É aquela que funciona como adjunto adverbial para outra oração.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. Reescreva cada frase duas vezes, colocando o adjunto adverbial ou a oração adverbial em *itálico* em uma posição diferente em cada vez, e empregando vírgulas adequadamente.

a) Os livros devem ser deixados sobre a mesa *após a leitura*.

b) Os livros devem ser deixados sobre a mesa *depois que você terminar de lê-los*.

c) Poderemos ainda encontrá-lo no escritório *com um pouco de sorte*.

d) Poderemos ainda encontrá-lo no escritório *se tivermos um pouco de sorte*.

e) O expediente será encerrado mais cedo *na próxima sexta-feira*.

f) O chefe não relevará seu atraso *sem uma justificativa convincente*.

g) Havia uma multidão de torcedores aguardando a abertura das bilheteria *em frente ao estádio*.

h) Minha prima não conseguiu uma bolsa de estudos na faculdade *apesar de ter obtido boa colocação no vestibular*.

RESPOSTA COMENTADA

Veja a seguir diferentes possibilidades para posicionar o adjunto adverbial ou a oração adverbial em cada frase da atividade. Em todos os casos, verifique se você empregou corretamente as vírgulas.

- a. Após a leitura, os livros devem ser deixados sobre a mesa.*
a. Os livros, após a leitura, devem ser deixados sobre a mesa.
a. Os livros devem, após a leitura, ser deixados sobre a mesa.
a. Os livros devem ser, após a leitura, deixados sobre a mesa.
a. Os livros devem ser deixados, após a leitura, sobre a mesa.
- b. Depois que você terminar de lê-los, os livros devem ser deixados sobre a mesa.*
b. Os livros, depois que você terminar de lê-los, devem ser deixados sobre a mesa.
b. Os livros devem ser deixados, depois que você terminar de lê-los, sobre a mesa.
- c. Com um pouco de sorte, poderemos ainda encontrá-lo no escritório.*
c. Poderemos, com um pouco de sorte, ainda encontrá-lo no escritório.
c. Poderemos ainda, com um pouco de sorte, encontrá-lo no escritório.
c. Poderemos ainda encontrá-lo, com um pouco de sorte, no escritório.
- d. Se tivermos um pouco de sorte, poderemos ainda encontrá-lo no escritório.*
d. Poderemos, se tivermos um pouco de sorte, ainda encontrá-lo no escritório.
d. Poderemos ainda, se tivermos um pouco de sorte, encontrá-lo no escritório.
d. Poderemos ainda encontrá-lo, se tivermos um pouco de sorte, no escritório.
- e. Na próxima sexta-feira, o expediente será encerrado mais cedo.*
e. O expediente, na próxima sexta-feira, será encerrado mais cedo.
e. O expediente será, na próxima sexta-feira, encerrado mais cedo.
e. O expediente será encerrado, na próxima sexta-feira, mais cedo.
- f. Sem uma justificativa convincente, o chefe não relevará seu atraso.*
f. O chefe, sem uma justificativa convincente, não relevará seu atraso.
f. O chefe não relevará, sem uma justificativa convincente, seu atraso.
- g. Em frente ao estádio, havia uma multidão de torcedores aguardando a abertura das bilheterias.*
g. Havia, em frente ao estádio, uma multidão de torcedores aguardando a abertura das bilheterias.
g. Havia uma multidão de torcedores, em frente ao estádio, aguardando a abertura das bilheterias.

g. Havia uma multidão de torcedores aguardando, em frente ao estádio, a abertura das bilheterias.

h. Apesar de ter obtido boa colocação no vestibular, minha prima não conseguiu uma bolsa de estudos na faculdade.

h. Minha prima, apesar de ter obtido boa colocação no vestibular, não conseguiu uma bolsa de estudos na faculdade.

h. Minha prima não conseguiu, apesar de ter obtido boa colocação no vestibular, uma bolsa de estudos na faculdade.

Observe que algumas posições do adjunto adverbial, embora gramaticalmente possíveis, não oferecem um bom resultado final. Por isso é que, por exemplo, apresentamos mais respostas possíveis para a frase a do que para a frase b. Como na frase b o adjunto adverbial (representado por uma oração adverbial) é mais longo, inseri-lo entre os componentes da locução verbal (devem ser deixados) poderia tornar a compreensão da frase muito difícil para o leitor.

Note ainda que todas as posições apresentadas nesta resposta comentada são possíveis porque as frases se encontram descontextualizadas. Em um texto, porém, certas posições são mais adequadas do que outras para obter o melhor encadeamento entre as ideias. Por isso é importante que o produtor do texto esteja ciente dessa flexibilidade de posicionamento dos adjuntos adverbiais, para que encontre a melhor solução em cada contexto, sempre atentando para a pontuação correta.

E como sabemos quais posições do adjunto adverbial são possíveis e quais não são? O melhor meio para isso é contar com nossa própria sensibilidade de falantes nativos da língua portuguesa. Pergunte-se: A frase resultante ficou boa? Ficou adequada a seu contexto? Ficou clara para o leitor?

- A vírgula é usada ainda para:

g) separar elementos de valor “explicativo” (de realce, de contraste)

P. ex.: *Esse trabalho, de fato, está atrasado.*

Você deve convidar seus primos, sim.

h) indicar a supressão de uma palavra ou grupo de palavras (em geral, o verbo)

P. ex.: *Na mesa, um vaso com flores.*

Eu gosto de futebol; meu irmão, de basquete.

i) separar **ORAÇÕES COORDENADAS** (exceto as introduzidas por *e* com o mesmo sujeito; são separadas as introduzidas por *e* quando a conjunção vem repetida)

P. ex.: *Não tenho tudo que amo, mas amo tudo que tenho.*
Maria estuda de manhã e trabalha como vendedora à tarde.
Maria estuda, e seu irmão trabalha.
 “Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!” (Olavo Bilac)

j) isolar as conjunções adversativas (*porém, contudo* etc.) quando deslocadas do início da oração

P. ex.: *Juliana comprou uma roupa nova e um belo presente; na última hora, porém, desistiu de ir à festa de aniversário do tio.*

Ele precisava fazer aquela viagem. Não queria, entretanto, deixar a mãe idosa sozinha.

k) isolar a conjunção conclusiva *pois*

P. ex.: *Ele já mentiu para mim uma vez; pois, minha confiança.*

l) separar as orações intercaladas

P. ex.: *Não se preocupe, garantiu ele, que resolverei tudo.*

m) separar a oração **ADJETIVA EXPLICATIVA**

P. ex.: *O Brasil, que tem profundas desigualdades sociais, precisa dar prioridade ao combate à pobreza.*

ORAÇÕES COORDENADAS

São aquelas que estão juntas integrando uma frase, porém são independentes uma da outra em sua estrutura (isto é, nenhuma das duas é parte da outra).

ORAÇÕES ADJETIVAS EXPLICATIVAS

São aquelas que não servem para restringir ou especificar o sentido do termo antecedente. Veja a diferença entre os exemplos abaixo:

- i. *O Brasil, que tem profundas desigualdades sociais, precisa dar prioridade ao combate à pobreza.*
- ii. *Um país que tem profundas desigualdades sociais precisa dar prioridade ao combate à pobreza.*

Na primeira frase, precisamos das vírgulas porque a oração *que tem profundas desigualdades sociais* não restringe o sentido de “Brasil” – afinal, Brasil só há um...

Na segunda frase, a oração restringe o sentido de “país”.

É como se ela servisse para responder à pergunta “que país precisa dar prioridade ao combate à pobreza?” (“aquele que tem profundas desigualdades sociais”). Nesse segundo caso, então, a oração é chamada restritiva, e não é separada por vírgulas.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 2 e 3

4. Os textos a seguir são notas sobre livros – pequenos textos, em geral publicados em jornais e revistas, em que um livro é comentado. Após lê-los, faça o que se pede em seguida.

O guia completo dos dinossauros do Brasil

Luiz E. Anelli

São Paulo, Peirópolis, 224 p., R\$ 62

A obra reúne pela primeira vez informações sobre as 22 espécies de dinossauros brasileiros estabelecidas a partir dos fósseis *que foram encontrados em território nacional*. O autor trata esses animais como “máquinas do tempo” capazes de auxiliar o entendimento da dinâmica dos ciclos de vida, bem como estabelecer a conexão entre eles e seus descendentes, as aves. Os 10 capítulos falam da disparidade entre o número de espécies no Brasil e na Argentina *que já conta com mais de 100*; do parentesco entre os diferentes grupos desses animais e das pesquisas com fósseis na América do Sul. O livro conclui com um bestiário assinado por Felipe Alves Elias.



Descobrimo o universo

Neil F. Comins e William J. Kaufmann III

Porto Alegre, Bookman, 624p., R\$ 156

Em sua oitava edição, o livro *que é um best-seller na área de astronomia* mantém a linguagem leve, simples e precisa. Com grande vocação pedagógica, a obra trata dos principais temas da astronomia e aborda conceitos complexos sem exigir do leitor conhecimentos prévios. Para facilitar o acesso aos avanços *que a ciência astronômica tem conquistado*, a nova edição ainda oferece material suplementar on-line e em CD – testes, exercícios interativos, imagens, animações e vídeos criados pela NASA (agência espacial norte-americana) e textos de apoio – elaborado especialmente para professores e estudantes.

(Na estante. *Ciência Hoje*. dez. 2010. p.77. Textos adaptados para esta atividade.)

Ao todo, nesses textos, há quatro orações adjetivas destacadas em itálico (duas em cada texto). Identifique, entre elas, aquelas que são orações adjetivas explicativas, e empregue as vírgulas adequadamente nesses casos.

RESPOSTA COMENTADA

Há uma oração adjetiva explicativa destacada em cada um dos textos. No primeiro texto, temos a oração que já conta com mais de 100. Ela é explicativa, e não restritiva, porque se refere ao nome Argentina – não é possível restringir o sentido desse nome, pois Argentina só há uma. Sendo assim, a pontuação correta do trecho é a seguinte: Os 10 capítulos falam da disparidade entre o número de espécies no Brasil e na Argentina, que já conta com mais de 100; (...).

Observe que o ponto e vírgula após a oração adjetiva foi empregado por outra razão. Nesse fragmento do texto, há uma enumeração: Os 10 capítulos falam da disparidade (...); do parentesco (...) e das pesquisas (...).

Como há necessidade de uma vírgula dentro de um dos termos da enumeração (justamente a vírgula que acrescentamos como resposta à Atividade), o ponto e vírgula se apresenta como uma boa opção para separar os termos da enumeração, deixando mais claros os limites entre eles (evitando confusão com a vírgula empregada por outro motivo dentro da enumeração).

No segundo texto, a oração adjetiva explicativa é que é um best-seller na área de astronomia, e a pontuação correta do trecho é a seguinte: Em sua oitava edição, o livro, que é um best-seller na área de astronomia, mantém a linguagem leve, simples e precisa.

Nesse caso, não faz sentido especificar, restringir o sentido da palavra livro, porque já está claro, no contexto, de que livro se trata – é o livro cujo título foi apresentado inicialmente. A oração adjetiva, portanto, não poderia ser restritiva: tem de ser explicativa e ficar entre vírgulas. É importante notar que as vírgulas, aqui, são um par, isto é, a oração precisa ser isolada do restante da frase, com uma vírgula antes e outra depois.

A outra oração adjetiva em itálico em cada texto não é explicativa, e sim restritiva. Que foram encontrados em território nacional, no primeiro texto, especifica de que fósseis se trata – não todos os fósseis, não qualquer fóssil, apenas um conjunto restrito deles (os encontrados no território brasileiro). O mesmo se passa no segundo texto. Que a ciência astronômica tem conquistado restringe o sentido da palavra avanços, esclarece de que avanços se trata. Nesses casos, então, não usamos vírgulas para isolar a oração adjetiva.

Observe que a vírgula após a oração que a ciência astronômica tem conquistado foi empregada por outro motivo. Acontece que essa oração está dentro de uma outra, a qual é uma oração adverbial antecipada. Veja: Para facilitar o acesso aos avanços [científicos], a nova edição ainda oferece material suplementar (...).

Os casos de emprego da vírgula listados nesta aula são os principais. Em suas leituras, você encontrará outros que não foram examinados aqui. A atenção à pontuação dos textos que você lê pode ajudá-lo a aprimorar sua habilidade de pontuar seus próprios textos.

CONCLUSÃO

O bom emprego dos sinais de pontuação não é mera questão de obediência a regras gramaticais, e sim parte dos recursos para a construção dos sentidos do texto escrito. Um texto mal pontuado é de difícil leitura e pode levar o leitor a equívocos de entendimento.

Para pontuar corretamente um texto, não basta imaginar como seriam as pausas e a entonação em uma leitura em voz alta. É preciso ter algumas noções sobre a estrutura da frase. Aposto, vocativo, adjunto adverbial, oração coordenada, oração adjetiva e, principalmente, sujeito, predicado e complementos verbais são componentes da frase que precisamos ser capazes de reconhecer para empregar bem a vírgula. Você, certamente, estudou essas noções na escola. No entanto, se não se lembra bem delas, pode fazer uma revisão em qualquer gramática da língua portuguesa. Sugerimos a de Celso Cunha e Lindley Cintra, citada nesta aula, mas o assunto pode ser encontrado em muitas outras.

Lembre-se sempre: assim como todas as habilidades necessárias à boa escrita, a de pontuar o texto também precisa de prática e de reflexão para ser aperfeiçoada.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Justifique o emprego das vírgulas no fragmento de texto abaixo, identificando, em cada caso, uma das situações listadas nesta aula.

Tutancâmon, o faraó-menino, subiu ao trono com apenas 10 anos e (1)
morreu aos 19. Seu curto reinado, que durou de 1333 a.C. a 1324 a.C., (2)
não se conta entre os mais importantes do antigo Egito, mas nenhum (3)

RESUMO

A boa pontuação é necessária para uma adequada construção dos sentidos do texto pelo leitor. Um cuidado básico que se deve ter é a distinção entre a vírgula e o ponto. Este corresponde a uma entonação descendente na língua falada e marca o fim das frases, enquanto aquela corresponde a uma entonação ascendente e indica que a frase não terminou. Também é importante ter atenção para não separar por vírgulas o sujeito e o predicado, nem o verbo e seus complementos. De modo geral, o emprego adequado da vírgula exige conhecimentos sobre a estrutura da frase. Entre os muitos casos desse emprego, convém destacar o do aposto, o da oração adjetiva explicativa e o do adjunto adverbial (ou oração subordinada adverbial) antecipado. Ao usar a vírgula, bem como outros sinais de pontuação, o produtor do texto não pode se orientar apenas pela leitura em voz alta imaginada para o texto, pois a correspondência entre a pontuação e os recursos pausais e melódicos da fala é imperfeita.

Como é que se escreve?

Helena Feres Hawad

AULA

14

Metas da aula

Expor a importância do bom domínio da ortografia para a produção de textos e esclarecer algumas dúvidas ortográficas frequentes.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. grafar palavras corretamente, considerando seus parentescos gramaticais e de significado;
2. explicar diferenças ortográficas entre palavras de acordo com seus parentescos gramaticais e de significado;
3. empregar corretamente *há* e *a* em expressões referentes a tempo;
4. empregar corretamente o acento de crase.

INTRODUÇÃO

Às vezes, recebemos uns textos engraçados por e-mail. Veja, a seguir, um fragmento de um deles.

Eu tomo um remédio para controlar a pressão.
Cada dia que vou comprar o dito cujo, o preço aumenta.
Controlar a pressão é mole.
Quero ver é controlar o preço.
Tô sofrendo de preço alto.
O médico mandou cortar o sal.
Comecei cortando o médico, já que a consulta era salgada demais.
(Autor desconhecido)

Nesse texto, faz-se uma brincadeira com as palavras *pressão* e *preço*. Embora tenham o mesmo som, elas têm significados diferentes – e por isso têm ortografias diferentes. Esse é um bom exemplo do fato de que a ortografia não representa apenas um registro dos sons das palavras. Se quisermos dominar a ortografia, temos de começar nos conscientizando desse fato.

E por que precisamos dominar bem a ortografia? Não seria mais fácil, mais prático, que cada um tivesse a liberdade de grafar as palavras como bem entendesse, já que o importante é conseguir se comunicar? Afinal, a ortografia tem alguma utilidade prática, além de ser mera convenção social?

Pesquisadores que estudam as atividades de ler e escrever nos ensinam que a padronização ortográfica, ao contrário do que o senso comum poderia sugerir, *facilita o trabalho de escrever*. A explicação é a seguinte:

O processo de escrever (como já vimos em aulas anteriores) exige a tomada de uma série de decisões: quais são os objetivos do texto na situação em que será usado?; que conteúdo ele terá, em que quantidade e grau de aprofundamento?; como esse conteúdo será organizado e distribuído ao longo do texto, como ele vai progredir, se desenvolver?; quantos parágrafos o texto terá? serão longos, médios ou curtos?; que grau de envolvimento do autor e do leitor será estabelecido?; qual é a palavra mais adequada a cada ideia?; que conectivo é o ideal para expressar a relação entre as ideias em cada ponto do texto?; qual é a pontuação adequada a cada frase? etc.

Trata-se de decisões não só numerosas, mas também complexas. Agora imagine o acréscimo de trabalho e complicação se, além de tudo isso, o produtor do texto ainda tivesse de tomar, a cada passo, decisões sobre a grafia de cada palavra: como vou escrever *exceção*?; e *gentileza*, escrevo com *g* ou com *j*?; com *s* ou com *z*?; ponho ou não ponho *h* em *hesitar*? etc. O esforço requerido por esse tipo de decisão roubaria a energia e a atenção necessárias para as outras decisões que o autor de um texto precisa tomar, essas sim importantes e que ninguém pode tomar no lugar dele.

Quer dizer: a ortografia oficial, que estabelece uma única forma correta de grafar as palavras, nos oferece um modo automático de funcionamento das convenções da escrita, de modo que não precisemos tomar decisões nesse terreno – na prática, é como se elas já tivessem sido tomadas, de uma só vez e definitivamente! Assim, com menos decisões para tomar, podemos direcionar nosso esforço para aquelas que realmente importam na produção do texto. É claro que, para obter esse benefício do automatismo, o produtor do texto precisa ter adquirido o domínio das convenções ortográficas vigentes. Esse é um trabalho que vale a pena, porque, uma vez cumprido, facilita nossa tarefa de escrever para o resto da vida. Então, vamos a ele...

Você sabia que a preocupação com a ortografia é relativamente recente? A humanidade começou a desenvolver a escrita há cerca de seis mil anos. O sistema de escrita que usamos na língua portuguesa – o alfabético – surgiu há cerca de 2.800 anos.

No entanto, mesmo muito tempo depois do desenvolvimento da escrita alfabética, a ortografia não era objeto de preocupação. Cada um podia grafar as palavras como achasse melhor, e na Idade Média não era raro que uma dada palavra fosse escrita de maneiras diferentes numa mesma página de texto, por uma mesma pessoa. Nessa época, o número daqueles que sabiam ler e escrever era muito pequeno. Os livros, copiados à mão, eram objetos raros, acessíveis apenas a uns poucos.

A ortografia passa a ser importante a partir do momento em que a prensa de tipos móveis começa a ser usada para reproduzir escrita em larga escala, em meados do século XVI. Com um número crescente de pessoas podendo ler e escrever, a padronização passa a ser necessária para garantir a ampla circulação daquilo que se escreve. Surge, então, essa ideia que temos hoje de que só há uma forma correta de grafar cada palavra.

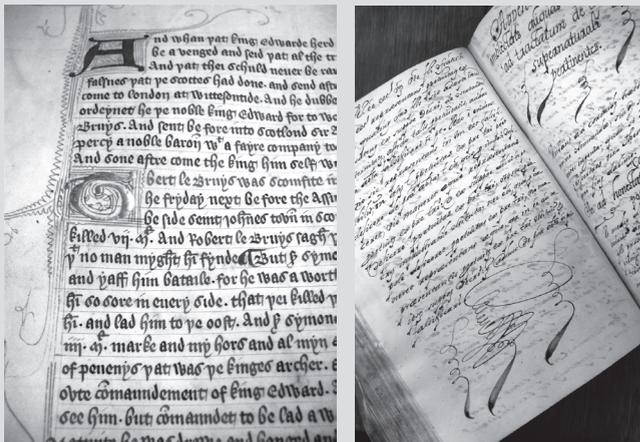


Figura 14.1: Na Idade Média, os livros eram copiados à mão. Nessa época, poucas pessoas sabiam ler e escrever, e não havia padronização ortográfica oficial.

Fontes: http://www.sxc.hu/pic/m/a/an/andrewatla/831355_illuminated_manuscript.qassssssj.jpg; http://www.sxc.hu/pic/m/b/bj/bjearwicke/789600_manuscript_3.jpg



Figura 14.2: A prensa de tipos móveis tornou possível a circulação de escrita em larga escala e mudou a forma de armazenar e difundir o conhecimento. A que aparece nessa foto está exposta na Alemanha e é de 1811.

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/17/Handtiegelpresse_von_1811.jpg/200px-Handtiegelpresse_von_1811.jpg



Para saber sobre a história da escrita e os sistemas de escrita, veja o vídeo *Construção da escrita*, disponível no site Youtube em duas partes.

1ª parte: <http://www.youtube.com/watch?v=oXoGEHyGQzY>

2ª parte: <http://www.youtube.com/watch?v=BAzeoLfQerM>

Nesse vídeo, fica claro que nossa escrita de hoje é uma criação engenhosa do ser humano, resultado de uma longa e complexa evolução tecnológica.

Você também pode conhecer essa história fascinante lendo o livro *Aventura da escrita: história do desenho que virou letra*, de Lia Zatz (Editora Moderna, 1991).

FAMÍLIAS DE PALAVRAS E ORTOGRAFIA

Já vimos que a ortografia não representa simplesmente os sons da fala, mas também o significado das palavras. Muitas dúvidas e erros ortográficos poderiam ser evitados se prestássemos mais atenção a isso. O fato de que a ortografia é sensível ao significado das palavras implica que ela também leva em conta os parentescos gramaticais entre as palavras.

No fragmento de texto transcrito na introdução, por exemplo, encontramos as palavras *sal* e *salgada*. Há quem pense que seria mais lógico e regular escrevê-las com a letra *u* no lugar da letra *l* – afinal, a pronúncia do som *u* nessas palavras é a mais comum no Brasil (embora haja brasileiros, no sul do país, que pronunciam nesses casos um *l* mesmo). Acontece que escrever *sal* e *salgada* com *u* em vez de *l* deixaria de evidenciar a relação dessas palavras com *saleiro*, *salina*, *salobro*. Quer dizer: com a intenção de tornar o sistema ortográfico mais “lógico” ou mais “fácil”, se evitaria uma suposta irregularidade (representar o som *u* por meio da letra *l*), mas se criaria, de fato, outra!

Ainda no fragmento transcrito na introdução, a palavra *preção* se escreve com *ç* porque é o aumentativo da palavra *preço*, que se escreve com *ç*, e assim se distingue de *pressão*, que, apesar de soar do mesmo modo, tem grafia diferente porque significa algo diferente e não pertence à mesma família gramatical. Outras palavras da mesma família de *preço* – palavras cognatas de *preço* – também são escritas com *c*: *precinho*, *apreçar*. Esta última é um verbo que significa “perguntar o preço”, ou “combinar um preço”. Escreve-se com *ç* porque é cognata de *preço*, e assim se diferencia do verbo *apressar*, escrito com *ss* por ser cognato de *pressa*.



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/s/sv/svilen001/1388612_market_movements_2.jpg

Podemos dar vários outros exemplos desse reflexo das famílias de palavras na ortografia. Veja alguns:

- Palavras como *mensal*, *trivial* e *superficial* (assim como *sal*) também poderiam ser escritas com a letra *u* no fim; mas aí ficariam obscurecidas sua relações com *mensalista*, *trivialíssimo*, *superficialidade*.
- A palavra *medicina* poderia ser escrita com *ss* em vez de *c*; mas aí ficaria obscurecida sua relação com *médico*, *medicar*, *medicamento*.
- Palavras como *laranjinha*, *anjinho* e *esponjinha* poderiam ser escritas com *g* em vez de *j*; mas se escrevem com *j* para que se mantenham as correspondências com *laranja*, *anjo* e *esponja*.

O mesmo ocorre em muitos outros casos, de modo que podemos aproveitar essa característica do sistema ortográfico para aprender a ortografia por grandes grupos de palavras, o que facilita bastante nossa tarefa. Vamos praticar um pouco nas atividades a seguir.

ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 1 e 2

1. a) A seguir, você encontra famílias de palavras – isto é, conjuntos de palavras relacionadas por significado e por forma gramatical. Complete cada família de acordo com os exemplos fornecidos nas duas primeiras linhas, grafando as palavras corretamente. Nas duas últimas linhas de cada grupo, você deverá fornecer os dois membros de um novo par de palavras do mesmo tipo dos anteriores. Se sentir necessidade, consulte um dicionário.



SUFIXO

É um segmento que se acrescenta ao fim de uma palavra para formar outra, relacionada à palavra original pelo significado. Além dos sufixos *-eza*, *-ez* e *-izar*, que aparecem nas Atividades 1 e 2, podemos citar numerosos exemplos na língua portuguesa, entre eles os seguintes:

- al forma adjetivos a partir de substantivos: *colosso / colossal*;
- ção forma substantivos a partir de verbos: *imaginar / imaginação*;
- íssimo forma o grau superlativo dos adjetivos: *novo / novíssimo*.

• O sufixo *-eza* forma substantivos a partir de adjetivos:

- nobre: nobreza
- rude: rudeza
- áspero: _____
- estranho: _____
- sutil: _____
- torpe: _____
- vil: _____
- _____ : _____
- _____ : _____

• O sufixo *-ez* forma substantivos a partir de adjetivos:

- árido: aridez
- nu: nudez
- flácido: _____
- fluido: _____
- rígido: _____
- ríspido: _____
- robusto: _____
- _____ : _____
- _____ : _____

b) Agora, considerando o que você aprendeu até aqui, explique por que as palavras *português/portuguesa*, *francês/francesa*, *chinês/chinesa*, embora tenham o mesmo som final, não são escritas com a letra z, como as palavras listadas anteriormente.

RESPOSTA COMENTADA

a) Na primeira lista, a do sufixo *-eza*, as palavras que completam adequadamente as cinco primeiras lacunas são aspereza, estranheza, sutileza, torpeza, vileza; na segunda lista, a do sufixo *-ez*, elas são flacidez, fluidez, rigidez, rispidez, robustez. As duas últimas linhas de cada item podem ser preenchidas com uma variedade de outros pares de palavras. Alguns exemplos:

- belo/beleza; claro/clareza; duro/dureza; franco/franqueza; limpo/limpeza; rico/riqueza; vago/vagueza; estreito/estreiteza.

- ácido/acidez; líquido/liquidez; lúcido/lucidez; macio/maciez; sensato/sensatez; tépido/tepidez; viúvo/viuvez; sórdido/sordidez.

Como esses grupos de palavras são muito numerosos, é impossível listar aqui todas as respostas aceitáveis. Caso você tenha dúvida sobre a adequação de alguma de suas respostas, ou não conheça o significado de alguma das palavras usadas nesta atividade, consulte um dicionário e aproveite a oportunidade para ampliar seu vocabulário.

b) As palavras listadas no item b têm o mesmo som final das listadas no item a. No entanto, são escritas de modo diferente porque não pertencem ao mesmo agrupamento de significado e forma gramatical das anteriores. No item a, os pares de palavras são formados por um adjetivo e um substantivo que é o nome abstrato da qualidade expressa pelo adjetivo (por exemplo, delicadeza é a qualidade daquilo que é delicado; limpidez é a qualidade daquilo que é límpido). No item b, as palavras listadas são nomes pátrios, isto é, exprimem a nacionalidade ou a origem de coisas e pessoas (p. ex. um português; vinho português; artista portuguesa: cidadão, vinho e artista pertencentes a Portugal ou provenientes de Portugal). A terminação -ês dessas palavras, portanto, tem significado diferente do que tem a terminação -ez nas palavras do item a. A terminação -esa, no item b, corresponde ao feminino da terminação -ês – logo, não tem qualquer relação de significado ou forma gramatical com a terminação -eza das palavras do item a.

ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 1 e 2

- 2.
- a) O sufixo *-izar* forma verbos a partir de adjetivos. Complete a lista iniciada a seguir conforme os exemplos dados nas duas primeiras linhas. Nas duas últimas linhas, forneça as duas palavras do par. Se sentir necessidade, consulte um dicionário.

fértil: fertilizar

flexível: flexibilizar

estéril: _____

normal: _____

regular: _____



sensível: _____

vulgar: _____

_____:

_____:

b) Agora explique por que *alisar* e *paralisar*, apesar de terem o mesmo som final, não se escrevem com z, como os verbos listados no item a.

c) Empregue s ou z para grafar corretamente os verbos a seguir. Depois, explique as diferenças entre os vários casos.

pesqui__ar

anali__ar

ideali__ar

ameni__ar

avi__ar

cicatri__ar

escandali__ar

enverni__ar

RESPOSTA COMENTADA

a) As palavras que completam corretamente a lista são *esterilizar*; *normalizar*, *regularizar*, *sensibilizar*, *vulgarizar*. Para preencher as duas últimas linhas, há várias alternativas, como *banal/banalizar*, *brutal/brutalizar*, *familiar/familiarizar*, *global/globalizar*, *real/realizar*, *responsável/responsabilizar*, *total/totalizar*. Observe que, em todos os casos, o verbo formado significa “atribuir a algo ou alguém a característica denotada pelo adjetivo de origem”. Assim, por exemplo, *flexibilizar* quer dizer “tornar flexível”, *realizar* quer dizer “tornar real”, *radicalizar* quer dizer “tornar radical”, e assim por diante. Ou seja: há uma correspondência regular entre a forma gramatical, o significado e a forma ortográfica.

Pode ser que você tenha empregado, nas últimas linhas, verbos que se formam a partir de substantivos, e não de adjetivos, como por exemplo *infernizar*, a partir de *inferno*, *ironizar*, a partir de *ironia*, *memorizar*, a partir de *memória*, *padronizar*, a partir de *padrão*, ou

valorizar, a partir de valor. Embora esses exemplos não se encaixem perfeitamente no foco da atividade, que propõe um modelo de formação a partir de adjetivos, eles também são respostas aceitáveis para nosso objetivo, que é o treino ortográfico. Afinal, em todos esses casos, quer a base da formação seja um adjetivo, quer ela seja um substantivo, estamos diante do mesmo sufixo -izar: um elemento formador de verbos a partir de uma base nominal (substantivo ou adjetivo), o qual se escreve com z.

b) Os verbos alisar e paralisar, embora tenham o mesmo som final dos verbos listados no item a, não se escrevem com z porque não contêm o sufixo izar. Para verificar isso, basta observar que, se tirarmos a terminação “isar” de alisar ou de paralisar, a parte que sobra não é uma palavra do português que possa ser relacionada pelo significado a esses verbos. Alisar e paralisar são escritos com s como seus cognatos: liso, lisinho, lisura; paralisia, paralisado, paralisção.

c) Empregamos s em pesquisar, analisar e avisar, que estão no mesmo caso de alisar e paralisar, examinados no item b – isto é, não contêm o sufixo formador de verbos -izar, não se formam pelo acréscimo desse elemento a um substantivo ou adjetivo da língua portuguesa. Empregamos z em idealizar, amenizar e escandalizar, que se formam pelo acréscimo do sufixo -izar a um adjetivo ou substantivo (ideal, ameno e escândalo). Também empregamos z em cicatrizar e envernizar, mas por outro motivo. Nesses casos, não ocorre o sufixo -izar. A letra z já faz parte do próprio substantivo que serve de base para a formação do verbo (cicatriz, verniz).

Veja mais alguns casos de famílias de palavras que são úteis para melhorar o domínio ortográfico:

- O sufixo -ção forma substantivos a partir de verbos. Por exemplo: *pregar/pregação; ilustrar/ilustração; preparar/preparação; deter/detenção; conter/contenção; abolir/abolição; diminuir/diminuição*. Não confunda com outros pares de verbo-substantivo em que a terminação do substantivo se grafa com s: *apreender/apreensão; compreender/compreensão; inverter/inversão; converter/conversão; reverter/reversão*. Em caso de dúvida, lembre-se de outros cognatos: *compreensível, compreensivo; inverso; conversível; reversível*.

- Adjetivos que terminam com *z* correspondem a um substantivo abstrato com o sufixo *-idade* precedido de *c*. Por exemplo: *feliz/felicidade; veloz/velocidade; atroz/atrocidade; fugaz/fugacidade; tenaz/tenacidade*. No superlativo, esses adjetivos também trocam o *z* pelo *c*: *felicíssimo; velocíssimo*.
- A terminação do pretérito imperfeito do subjuntivo se escreve *-sse*. Por exemplo: *amasse* (e também *amássemos, amassem*); *vivesse; soubesse; dissesse; caísse*. Não confunda com a grafia do clítico *se* posicionado após o verbo (*-se*). Por exemplo: *Ama-se com paixão cega na juventude; ama-se com serenidade na velhice. / Vive-se melhor quando se ama. / Se João amasse Maria de verdade, não a faria sofrer tanto*.
- A terminação da terceira pessoa do plural no futuro do presente do modo indicativo é tônica (isto é, tem pronúncia “forte”) e se escreve *-ão* (*amarão; saberão; comerão; partirão*, quer dizer: “vão amar”, “vão saber”; “vão comer”; “vão partir”); a terminação da mesma pessoa no pretérito perfeito do indicativo é átona (“fraca”) e se escreve *-am* (*amaram; souberam; comeram; partiram* – ações passadas). Por exemplo: *João e Maria se casaram na semana passada. Eles têm certeza de que se amarão até o fim da vida*.

A atenção ao agrupamento das palavras em famílias – por suas relações de forma gramatical e de significado – é uma estratégia que podemos usar para melhorar nossa ortografia em grandes blocos, pois, de um modo geral, o que vale para uma palavra vale para todas da mesma família. Mas há certos casos de dificuldades ortográficas que precisam ser estudados individualmente. É o que veremos na próxima seção desta aula.



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/j/jr/jr3/1052394_large_group_of_letters.jpg

PALAVRAS PARECIDAS; SIGNIFICADOS E GRAFIAS DIFERENTES

Erros de ortografia devidos à confusão entre palavras parecidas são muito comuns. Preste atenção a situações como as seguintes:

DESCRIMINAR: absolver de um crime, inocular; excluir a criminalidade de um fato.

X

DISCRIMINAR: diferenciar, distinguir; separar

DESTRATAR: tratar mal, maltratar.

X

DISTRATAR: desfazer um trato, rescindir um contrato

EMINENTE: elevado; excelente, sublime.

X

IMINENTE: que ameaça acontecer em breve.

CESSÃO: ato de ceder.

X

SEÇÃO: parte de um todo; divisão ou subdivisão em um todo.

X

SESSÃO: espaço de tempo durante o qual se realiza um trabalho; cada uma das apresentações de um espetáculo em teatro ou cinema.

ACENTO DE CRASE

Chamamos de *crase* a fusão de dois sons iguais que se tornam apenas um. Quando, numa frase, um *a* vem imediatamente depois de outro *a*, ocorre crase – os dois *as* viram só um. Indicamos isso na escrita por meio de um acento gráfico – o acento de crase.

Veja os exemplos a seguir, com o verbo *ir*. O verbo *ir* exige a preposição *a* antes do termo que o segue: *ir A um lugar*. Dizemos e escrevemos, por exemplo:

Sábado fui a um baile muito bom.

Sábado fui a uma festa muito boa.

Nessas frases, o termo que segue o verbo, após a preposição *a*, começa com o artigo indefinido *um/uma*.

Se, em vez de *um baile*, tivermos após o verbo um termo que comece com o artigo definido masculino *o* (como *o baile de formatura do meu primo*), escrevemos a preposição *a* unida ao artigo *o*:

Sábado fui ao baile de formatura do meu primo.

Se o termo que segue o verbo começar com o artigo definido feminino *a* (como *a festa de formatura do meu primo*), ocorre crase, porque a preposição *a* e o artigo *a* têm sons iguais. Falamos e escrevemos só uma vez o *a*, mas indicamos que ali houve a fusão de dois elementos diferentes (quer dizer, a preposição e o artigo) empregando o acento de crase, assim:

Sábado fui à festa de formatura do meu primo.

Veja as correspondências entre os exemplos no esquema a seguir:

Sábado fui A	um baile muito bom.
	o baile de formatura do meu primo.
Sábado fui AO baile de formatura do meu primo.	
Sábado fui A	uma festa muito boa.
	a festa de formatura do meu primo.
Sábado fui À festa de formatura do meu primo.	

A partir desse princípio básico e geral que orienta o emprego do acento de crase, podemos entender as seguintes situações:

- a. Nunca empregamos o acento de crase em expressões como *a partir de, a seguir, (preço, horário, condições) a combinar*. Nesses casos, o *a* é somente a preposição, não existe aí o artigo definido feminino *a*; logo, não ocorre crase e não se usa o acento.
- b. Antes de nomes próprios de lugar, pode ou não ser empregado o acento de crase, conforme ocorra ou não o artigo definido feminino *a*. Certos nomes próprios de lugar sempre ocorrem com o artigo definido; outros jamais ocorrem. Isso é uma particularidade de cada nome, que aprendemos caso a caso. Por exemplo, Bahia e Rio de Janeiro sempre ocorrem com o artigo; Salvador e Niterói, nunca. Dizemos, por exemplo:

O Rio de Janeiro é lindo.

A Bahia é linda.

Salvador é populosa.

Niterói é populosa.

Então, quando nomes de lugar ocorrem depois da preposição *a*, o acento indicativo de crase é usado se o artigo feminino *a* também estiver presente. Por exemplo:

Nunca fui ao Rio de Janeiro.

Nunca fui à Bahia.

Nunca fui a Salvador.

Nunca fui a Niterói.

Nas férias, pretendo fazer uma viagem ao Chile.

Nas férias, pretendo fazer uma viagem aos Estados Unidos.

Nas férias, pretendo fazer uma viagem à Bélgica.

Nas férias, pretendo fazer uma viagem a Portugal.

c. Antes de nomes próprios de pessoas, os artigos definidos são opcionais. Isto é, tanto podemos dizer *Jorge esteve aqui / Luísa esteve aqui*, como podemos dizer *O Jorge esteve aqui / A Luísa esteve aqui*.

Sendo assim, também é possível que o artigo definido esteja ou não presente quando esses nomes ocorrem depois da preposição
a. Então, podemos escrever:

Ela deu um presente lindo a Jorge, ou

Ela deu um presente lindo ao Jorge.

Ela deu um presente lindo a Luísa, ou

Ela deu um presente lindo à Luísa.

Ela sempre se refere a Jorge com carinho, ou

Ela sempre se refere ao Jorge com carinho.

Ela sempre se refere a Luísa com carinho, ou

Ela sempre se refere à Luísa com carinho.

Na primeira frase de cada par, o artigo definido não está presente; na segunda, ele está. Quer dizer, entre as duas frases de cada par, existe a mesma diferença que existe entre:

Ela deu um presente lindo para Luísa e

Ela deu um presente lindo para a Luísa, ou entre

Ela sempre fala de Luísa com carinho e

Ela sempre fala da Luísa com carinho.

d. Antes dos pronomes possessivos (*meu, teu, seu* etc.), o artigo definido também é opcional, como vimos anteriormente para os nomes próprios de pessoas. Podemos dizer e escrever:

*Meu primo vai se formar, ou
O meu primo vai se formar.*

*Minha prima vai se formar, ou
A minha prima vai se formar.*

Sendo assim, quando um pronome possessivo for antecedido da preposição *a*, o acento de crase é empregado se o artigo definido *a* estiver presente. Podemos escrever:

*Contei a fofoca a meu primo, ou
Contei a fofoca ao meu primo;*

*Contei a fofoca a minha prima, ou
Contei a fofoca à minha prima;*

*Contei a fofoca a meus primos, ou
Contei a fofoca aos meus primos.*

*Contei a fofoca a minhas primas, ou
Contei a fofoca às minhas primas.*



Os casos estudados aqui incluem as principais situações de uso do acento de crase. Se quiser aprofundar seu conhecimento do assunto ou aprender mais detalhes, consulte uma gramática da língua portuguesa, como a de Celso Cunha e Lindley Cintra, já recomendada em nosso curso.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 3

3. Empregue corretamente o acento de crase nas frases a seguir, quando necessário, e indique os casos em que esse emprego é opcional.

- a) Não devemos dizer palavras grosseiras a crianças.
- b) O professor sempre mostra lindas figuras as crianças.
- c) No conselho de classe, o professor de Matemática fez alusões elogiosas a melhor aluna.
- d) Pedro se esqueceu de dar o recado da escola a sua mãe.
- e) Pedro se esqueceu de dar o recado da escola a seus pais.
- f) Durante a reunião, Ana Maria fez muitas cobranças a suas funcionárias.
- g) Durante a reunião, Ana Maria fez muitas cobranças as suas funcionárias.
- h) Você pode emprestar um lápis a Beatriz?

RESPOSTA COMENTADA

Em três das frases acima, o emprego do acento de crase é obrigatório:

- b. O professor sempre mostra lindas figuras ÀS crianças.
- c. No conselho de classe, o professor de Matemática fez alusões elogiosas À melhor aluna.
- g. Durante a reunião, Ana Maria fez muitas cobranças ÀS suas funcionárias.

Nessas frases, é indispensável que a preposição a esteja presente, porque ela é uma exigência do verbo mostrar (“mostrar algo a alguém”) e dos substantivos alusão (“alusão a algo”) e cobrança (“cobrança a alguém”). Ao mesmo tempo, o artigo a também está presente nas frases após a preposição – trata-se de crianças

específicas (aquelas que são alunas do professor) na frase a, e de uma aluna específica (a melhor) na frase c. O plural às na frase b é um sinal claro de que o artigo está presente, pois preposições não têm plural (são invariáveis). É também por esse motivo – o plural às – que sabemos que o artigo definido está presente na frase g, embora ele seja opcional antes de pronome possessivo. Precisamos, então, marcar a fusão dos dois as com o acento de crase.

Em duas frases da atividade, o acento de crase é opcional. Podemos escrever essas frases de duas maneiras:

- d. Pedro se esqueceu de dar o recado da escola a sua mãe, ou
- d. Pedro se esqueceu de dar o recado da escola à sua mãe.
- h. Você pode emprestar um lápis a Beatriz?, ou
- h. Você pode emprestar um lápis à Beatriz?

Essa dupla possibilidade ocorre porque, como vimos, o artigo definido é opcional antes de pronomes possessivos e de nomes próprios de pessoas.

Nas três frases restantes da atividade, o acento de crase não pode ser usado. Nelas, só existe a preposição a, e não o artigo definido a. Veja:

- a. Não devemos dizer palavras grosseiras a crianças.

Nessa frase, se houvesse um artigo definido, ele teria de estar no plural, concordando em número com crianças. Escreveríamos então às crianças, como na frase b, já comentada. Na frase a, a referência é a crianças em geral, qualquer criança, por isso não existe aí o artigo definido.

- e. Pedro se esqueceu de dar o recado da escola a seus pais.

Nessa frase, se houvesse um artigo definido, ele teria de ser os – masculino e plural, concordando em gênero e número com pais. Nesse caso, não ocorreria crase, porque a e o são sons diferentes e não se fundem. Escreveríamos então aos seus pais.

- f. Durante a reunião, Ana Maria fez muitas cobranças a suas funcionárias.

Sabemos que nessa frase o artigo definido não foi empregado porque, se tivesse sido, precisaria estar no plural, concordando em número com funcionárias. Escreveríamos, então, às suas funcionárias, como na frase g.

Observe então que, no emprego do acento de crase, é preciso levar em conta o sentido e a estrutura gramatical da frase.

A E HÁ NA INDICAÇÃO DE TEMPO

O emprego de *a* e *há* na indicação de tempo costuma levar a erros ortográficos. Para resolver a dúvida, lembre-se do seguinte:

Empregamos *há* para indicar um período de tempo passado, já decorrido.

Há é uma forma do verbo *haver*. Quando dizemos, por exemplo, *Há vinte dias não vejo minha irmã*, dizemos o mesmo que *Faz vinte dias que não vejo minha irmã*.

Empregamos a preposição *a* para indicar um período de tempo futuro, ainda por vir, por exemplo: *A festa junina da escola vai ser daqui a vinte dias*.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

4. Empregue corretamente *há* ou *a* nas lacunas das frases abaixo.
- Estive em São Paulo _____ seis meses.
 - Daqui _____ duas semanas viajo para São Paulo.
 - Os avós de Marta vivem felizes juntos _____ cinquenta anos e vão dar uma festa para comemorar as bodas de ouro daqui _____ uma semana.
 - _____ séculos o povo brasileiro ouve sempre as mesmas promessas dos políticos. _____ alguns meses da campanha eleitoral, já sabemos que vamos ter de ouvir tudo isso de novo!
 - Ricardo já se formou _____ três anos e até agora não teve uma boa oportunidade profissional.

RESPOSTA COMENTADA

- Estive em São Paulo **HÁ** seis meses.
- Daqui **A** duas semanas viajo para São Paulo.
- Os avós de Marta vivem felizes juntos **HÁ** cinquenta anos e vão dar uma festa para comemorar as bodas de ouro daqui **A** uma semana.
- HÁ** séculos o povo brasileiro ouve sempre as mesmas promessas dos políticos. **A** alguns meses da campanha eleitoral, já sabemos que vamos ter de ouvir tudo isso de novo!
- Ricardo já se formou **HÁ** três anos e até agora não teve uma boa oportunidade profissional.

Observe que o sentido de passado ou futuro se deve ao significado da frase como um todo. Nem sempre os verbos da frase estão no tempo gramatical passado ou futuro nesses casos.

Ao conferir suas respostas com o gabarito, certifique-se de ter empregado corretamente o acento gráfico na palavra *há*.

CONCLUSÃO

Embora a ortografia seja um detalhe do acabamento dos textos e nem sempre tenha consequências graves para o seu perfeito entendimento, ela deve ser bem cuidada, porque erros nessa área são muito mal tolerados socialmente. Além disso, como vimos, um bom domínio das convenções ortográficas nos poupa do desgaste de tomar uma série de decisões e, assim, libera energia e atenção para decisões mais importantes no momento de produzir um texto escrito.

Dois lembretes finais são importantes. Em primeiro lugar, tenha cuidado com o uso dos corretores automáticos de ortografia e gramática ao digitar um texto em computador. Esses recursos, até o momento, são muito limitados e imperfeitos, porque não lidam com o sentido do texto – e já sabemos que não é possível empregar ortografia correta se desconsiderarmos o sentido.

Veja esse exemplo, retirado de um cartaz afixado em uma academia de ginástica: “Dia tal, café da manhã em comemoração do aniversário do professor Fulano. O professor espera você para celebrar está data especial.” O que está errado aí? Esse é um erro tipicamente produzido por um corretor automático: o pronome *esta*, que não tem acento, foi confundido com o verbo *está*, que tem! Ou seja, o programa de computador não tem condições de levar em conta o sentido do texto que estaria supostamente “corrigindo”...

Em segundo lugar, lembre-se de que o melhor aliado de todo aquele que quer aprimorar sua ortografia é o dicionário. Habitue-se a consultá-lo com frequência.

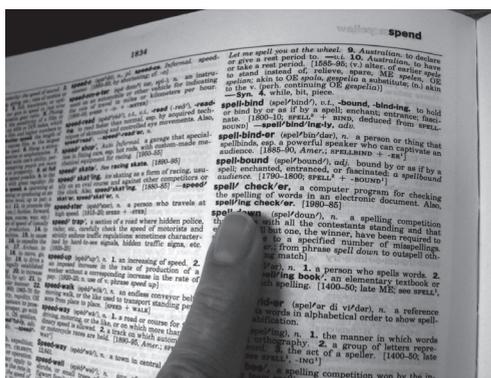


Figura 14.3: Dicionário: fonte rica de informações sobre vários aspectos das palavras, inclusive a ortografia.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/s/sa/sailorjohn/1090780_spell_check.jpg

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 1

Preencha as lacunas com uma palavra da mesma família da palavra em itálico, grafando-a corretamente e formando um pequeno texto coeso.

- a. Marcelo sempre foi muito *sagaz*. Sua _____ chama atenção de todos que o conhecem.
- b. Os meninos foram *repreendidos* por matar aula. A _____ foi comunicada aos pais por meio de um bilhete da coordenadora.
- c. Os grandes artistas muitas vezes *subvertem* os padrões estéticos vigentes em sua época. Essa _____ pode produzir uma salutar renovação da arte e da cultura.
- d. Os analistas econômicos creem que um novo desequilíbrio financeiro é *iminente*, mas o ministro da economia tem negado veementemente a _____ da crise.
- e. Por causa de um acidente, o trânsito ficou *retido* na avenida Brasil durante toda a manhã de hoje. O engarrafamento causado pela _____ se estendeu por dezenas de quilômetros.
- f. Muitos acham que se deveria *discriminar* o consumo de maconha. A _____ encontra defensores principalmente entre os jovens.
- g. É inaceitável *discriminar* alguém por ser portador de necessidades especiais. Todos devemos lutar contra essa _____.

RESPOSTA COMENTADA

As palavras que preenchem corretamente as lacunas são:

- a. *sagacidade*
- b. *repreensão*
- c. *subversão*
- d. *iminência*
- e. *retenção*
- f. *discriminação*
- g. *discriminação*

Certifique-se de ter grafado todas elas corretamente. Em caso de dificuldades, releia trechos da aula, procurando relacionar as palavras postas nas lacunas nesta atividade aos casos estudados de famílias de palavras.

RESUMO

A ortografia é uma convenção social, mas também é um recurso para automatizar a grafia das palavras, para que não se precise gastar energia com esse tipo de decisão na produção do texto escrito. Para um bom domínio do sistema ortográfico, é útil lembrar que ele não apenas corresponde a uma representação do som das palavras, mas também representa seus significados e suas relações de parentesco gramatical. Dúvidas ortográficas comuns, como as que envolvem o uso de *z*, *s* e *ç* podem ser sanadas recorrendo-se a tais parentescos. Levar em conta o sentido das palavras e frases no contexto também é importante, como ocorre no emprego do acento de crase, que sinaliza a fusão de dois *as*, no emprego de *há* e *a* para indicar tempo, e no de palavras parecidas que têm significado e grafia diferentes.

LEITURA RECOMENDADA

ZATZ, Lia. *Aventura da escrita: história do desenho que virou letra*. São Paulo: Moderna, 1991.

Língua Portuguesa Instrumental

Referências

Aula 1

AVEIRO, Patrícia L. Denipott. Sono. *Veja*, São Paulo, n. 2129, 09 set. 2009. Disponível em: <<http://www.vejanasaladeaula.com.br/090909/leitor.shtml>>. Acesso em: 08 set. 2010.

CARDOSO, Ronaldo Adriano Fiuza. Conversa. *Veja*, São Paulo, n. 2129, 09 set. 2009. Disponível em: <<http://www.vejanasaladeaula.com.br/090909/leitor.shtml>>. Acesso em: 08 set. 2010.

KOCH, Ingedore. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992. 115p.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. 94p.

Aula 2

PRATA, Mário. *Dicionário de português: shifaizfavoire: crônicas lusitanas*. 7. ed. São Paulo: Globo, 1993.

Aula 3

CALLIGARIS, Contardo. *O direito de buscar a felicidade*, 10 jun. 2010. Disponível em: <<http://contardocalligaris.blogspot.com/search?updated-min=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2011-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=25>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

GUIMARÃES, George. Vegetarianismo radical. *Superinteressante*, São Paulo, ed. 179, dez. 2000. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/alimentacao/vegetarianismo-radical-441847.shtml>>. Acesso em: 26 jan. 2011.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

Aula 4

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. Disponível em: <http://www.releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp>. Acesso em: 27 jan. 2011.

DPI. Disponível em: <<http://wiki.dpi.inpe.br/doku.php?id=escrever>>. Acesso em: 07 out. 2010.

PEREIRA, Camila. Vá à escola, ganhe este celular: Programa em Nova York chama atenção para uma discussão polêmica: até onde premiar os bons alunos. *Veja*, São Paulo, n. 2053, 26 ago. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/260308/p_059.shtml>. Acesso em: 05 ago. 2009.

Aula 5

KOCH, Ingedore Villaça. Linguagem e argumentação. In: _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 29-65.

NAVEGAR com segurança: protegendo seus filhos do abuso on-line e da pornografia infanto-juvenil na internet. São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: <<http://www.childhood.org.br/wp-content/uploads/2008/11/Navegar-com-eguranca-2008-1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

Aula 6

BRANTS, Giovanna Wrubel. Aspectos da cortesia verbal no discurso infantil. *Carta Magna*: revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura, [S.l.], ano 05, n. 11 Disponível em: <<http://www.letramagna.com/cortesiainfantil.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2011.

CERBINO, Victoria Wilson Coelho. *A manifestação do afeto em cartas de reclamação*. 2000. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

RIBEIRO, Anely. *Reflexões sobre a polidez linguística e a comunicação organizacional intercultural*. Disponível em: <www.utp.br/eletras/ea/eletras14/texto/artigo14_1.doc>. Acesso em: 3 maio 2011.

SILVA, Gustavo Adolfo da. *Teoria dos atos de fala*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2011.

Aula 7

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. 2.ed. São Paulo: Moderna, p.37-41, 2001.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2000.
- KOCH, I.G.V., TRAVAGLIA, Luís Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCK, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *A interação pela linguagem*. 2ªed. São Paulo: Contexto, 1995.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: como é e como se faz*. Série Debates 1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Aula 8

- KOCH, Ingedore Vilaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

Aula 9

- ABREU, A. Suárez. *Curso de redação*. “Articulação sintática do texto. Uso dos operadores argumentativos”. 12ª ed. São Paulo: Editora Ática, p. 22-28, 2004.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. 2.ed. São Paulo: Moderna, p.37-41, 2001.

CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA VAL, M. da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2000.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH. I.G.V. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto. 1996.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Aula 10

ABREU, A. S. *Curso de redação*. 12ª ed. São Paulo: Editora Ática, p. 22-28, 2004.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

CARNEIRO, A.D. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, p.37-41, 2001.

CARONE, Flávia de Barros. *Subordinação e coordenação*. São Paulo: Ática, 2000.

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

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2000.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH. I.G.V. *A Coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1996.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RABIN, B. *Redação*. Vol. 2 / Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

Aula 11

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 11. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies*. *Alfa: Revista de Linguística*. 51.1, 2007. p.39 ss. *Academic OneFile*. Web. Acesso em 10/7/12.

Aula 12

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P., MACHADO, Anna R. e BEZERRA, Maria A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.146-225.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa: Revista de Linguística* 51.1 (2007). p.39 ss. *Academic OneFile*. Web. 10/7/2012.

Aula 13

ANELLI, Luiz E. *O guia completo dos dinossauros do Brasil*. Peirópeles: São Paulo, 2010.

CASIMIRO de Abreu. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Casimiro_de_abreu>. Acesso em: 16 ago. 2011.

CIÊNCIA HOJE. dez. 2010. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/view>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

COMINS, Neil F.; KAUFMANN, William J. *Descobrendo o universo*. Porto Alegre: Bookman, 2010, 624 p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Aula 14

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.