

Milton Francisco – CAVALCANTE, MÔNICA MAGALHÃES.

Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012, 176 p.

O livro, objeto desta resenha, integra a *Coleção Linguagem & Ensino*, cuja coordenação ocorre aos olhos da professora Dra. Vanda Maria Elias. Situa-se na fronteira da Linguística Textual, da Análise do Discurso e do Ensino de Texto, e direciona-se especialmente ao professor de língua portuguesa do ensino médio, mas também ao estudante de Letras ou Pedagogia. Um livro-contribuição para a formação do professor, que incorpora “orientações” da Linguística Aplicada.

A autora, professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, há vários anos desenvolve e orienta pesquisa acerca dos assuntos abordados no livro.

No capítulo 1, *Texto, contexto e coerência*, são tratadas as concepções de texto que fazem parte da Linguística Textual. A concepção privilegiada pela autora ao longo do livro fundamenta-se especialmente na concepção de língua e de sujeito tomada de Koch e Elias (2006, p. 12): “uma concepção socio-cognitivo-interacional de língua, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação”. Nessa esteira, o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e sociais. A propósito, são concepções consonantes com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

São apresentados os tipos de conhecimentos ativados na compreensão e na produção de sentido. São conhecimentos complementares e ativados simultaneamente. Um deles é o conhecimento linguístico, que diz respeito ao uso das regras da língua. Outro, o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, que se encontra armazenado na memória dos sujeitos; é um tipo de conhecimento que, em muitos textos, deve ser compartilhado entre autor e leitor. Outro, o conhecimento interacional, que diz respeito à relação do ouvinte/leitor com o texto à sua frente e, em grande medida, à relação entre sujeitos. Complementar é a noção de contexto – algo de ordem externa ao texto –, entendido de forma ampla como “tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção de sentido” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 59).

Aborda-se também a coerência, que é de ordem pragmática e diz respeito, conforme Cavalcante (p. 31), a “todas as inferências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos”. Ela ocorre como amplo processo cognitivo, envolvendo todos os conhecimentos já mencionados no texto e informações contextuais. Com base nesses conhecimentos e no contexto, o leitor atribui sentido ao que lê. Isto é, a coerência é construída, ela “não está no texto em si; não nos é possí-

vel apontá-la, destacá-la ou sublinhá-la" (p. 31). Em síntese, os sentidos de um texto são dependentes de fatores linguísticos, cognitivos, interacionais, socioculturais.

A coerência se divide em continuidade, progressão, não contradição e articulação. São quatro metarregras formuladas por Charolles (1988) que Cavalcante (p. 33) aponta como boas ferramentas para o professor de língua portuguesa avaliar e intervir no que tange à coerência do texto do aluno, o que pode, a meu ver, contribuir para o êxito na leitura e na escrita de diferentes gêneros discursivos – proposta cara aos *Parâmetros Curriculares*.

Gêneros discursivos é o título do capítulo 2. O texto base do conceito de *gêneros* é de Bakhtin (2010 [1953]), o qual não foi explicitamente incorporado aos primeiros estudos da Linguística Textual. Mas hoje em dia *gênero* é conceito – dada sua produtividade – quase sempre presente nas abordagens e reflexões sobre leitura e/ou produção de texto. Nesse capítulo, a autora expõe sobre a estabilidade e a mudança características dos gêneros discursivos. A estabilidade consiste na recorrência de padrões genéricos – é, de certo modo, a historicidade do gênero –, enquanto a mudança (ou instabilidade) consiste nas adaptações que o falante/autor faz das formas convencionadas a propósitos novos que surgem na sociedade; são adaptações sócio-históricas e culturais. O bom conhecimento que o ouvinte/leitor tem do gênero usado pelo falante/autor contribui significativamente, por exemplo, para o êxito na compreensão das inferências e da mensagem veiculada.

Além disso, a autora faz considerações sobre o gênero e o suporte, o qual, segundo Marcuschi (2003, p. 8), é o "lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto".

Ainda no capítulo 2, abordam-se os gêneros digitais e a hipertextualidade. Com o advento da internet, novas formas de comunicação e novos gêneros passaram a fazer parte de nossas vidas, embora tais gêneros ainda hoje estejam se estabilizando. Podemos considerar que a inserção dos gêneros digitais na vida social ocorre, em maior ou menor medida, em todas as esferas sociais, inclusive na escolar. Daí sua importância em um livro que se volta "para a sala de aula".

O capítulo 3, *Sequências textuais*, tem como foco uma questão ainda embaraçosa para uma parte dos professores de língua portuguesa, devido, a meu ver, ao tratamento dado ao texto antes do conceito de gênero discursivo "chegar" à formação docente. A autora explora a noção de sequência textual estabelecendo, de modo pertinente, suas relações com o conceito de gêneros discursivos.

Uma *sequência textual*, segundo a autora, é uma forma de composição constituída com função específica. As funções podem ser: "narrar (narrativa), argumentar (argumentativa), descrever (descritiva), orientar os passos de uma instrução (injun-

tiva), explicar (explicativa ou expositiva) e apresentar uma conversa (dialogal)” (p. 62). É sabido que um texto, em geral, pode se compor de mais de uma sequência, o que lhe atribui certa heterogeneidade composicional. Mas, embora o texto seja heterogêneo, de acordo com Adam (1992), há nele “uma sequência dominante, em relação à qual se organizariam as demais sequências *dominadas*, ou *inseridas*” (CAVALCANTE, p. 63). Para identificarmos a sequência dominante precisamos considerar, por exemplo, o gênero discursivo ao qual o texto pertence.

As sequências básicas são narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, explicativa e dialogal, as quais a autora expõe de modo suficientemente detalhado. E mais, cada sequência se constitui de fases, as quais são um conjunto de proposições (enunciados) variável conforme a sequência textual.

Ao fim desse capítulo, a autora, pertinentemente, apresenta um quadro relacionando as sequências a diferentes gêneros discursivos, como sugestão para o ensino-aprendizagem de sequências textuais.

O capítulo 4, *Tópico discursivo*, é dedicado à organização tópica, ou temática, do texto. Trata-se de um dos fatores mais importantes para a construção da sua coerência global, sobretudo no que tange à compreensão do texto, escrito ou oral. “A identificação do tópico de um texto é indispensável para a sua compreensão. O tópico pode condicionar a interpretação de cada unidade de um texto”, enfatizam Fulgêncio e Liberato (1998, p. 37). Mas Cavalcante (p. 82) tem um olhar também para sua produção: “podemos afirmar que um texto confuso, mal construído, que não possibilita ao leitor estabelecer com precisão o quadro tópico, compromete a sua compreensão”. Em geral, os textos possuem o tópico principal/central e subtópicos, os quais se estruturam de forma hierárquica. É uma estrutura a ser identificada, consciente ou intuitivamente pelo leitor, como forma de obter êxito na compreensão textual, embora essa identificação não seja tudo a ser feito por ele.

A partir de Jubran (1993), a autora apresenta dois traços básicos do tópico discursivo: a *centração* e a *organicidade*. A centração é a convergência das diferentes unidades (os subtópicos) de sentido do texto para o tópico central. Já a organicidade “é a propriedade através da qual o tópico se apresenta em subtópicos, que possuem entre si uma relação de interdependência em dois planos: vertical e horizontal” (CAVALCANTE, p. 87). No plano vertical, ocorrem relações entre o tópico central e os subtópicos, hierarquicamente organizados. No plano horizontal, ocorre a organização dos tópicos e subtópicos conforme sua sequência no texto, e este diz respeito à ordem linear em que os subtópicos aparecem textualmente e ao *status* paralelo entre eles.

A relevância de pensar a organização tópica está no fato de a topicalidade ser um princípio de organização textual, o qual é revelado pelas/nas relações entre tópicos e subtópicos, tanto no plano vertical quanto no horizontal. Isso é de especial importância com relação ao texto argumentativo: parte curricular da educação básica, do ensino médio em especial.

Ao professor em sala de aula, esse capítulo interessa, por exemplo, em situações em que seu aluno tem muitas ideias sobre o assunto colocado em pauta, mas não consegue organizá-las na forma de escrita textual.

Diferentemente dos capítulos anteriores, no capítulo 5, *Referenciação e compreensão de textos*, o ponto de partida é uma atividade de leitura e escrita. A ênfase recai sobre os vários recursos linguísticos (expressões referenciais) empregados para referir a pessoas, coisas, eventos, sentimentos. No texto ocorre um processo de referenciação, em que os referentes (entendidos como objetos de discurso) existem discursivamente e podem ser percebidos, quase sempre, a partir das expressões referenciais (em geral de natureza substantiva; às vezes, adverbial). Trata-se de assunto de especial importância para a leitura e a escrita em geral.

Os objetos de discurso – pessoas, coisas, sentimentos, ações, eventos – podem ser de natureza diversa. Por exemplo, mais ou menos individualizados, genéricos ou específicos, explicitados ou não no texto, mais ou menos concretos e até abstratos.

Retomando pontos dos capítulos anteriores, vale destacar: os referentes dizem respeito à organização da informação, à manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo e à orientação argumentativa do texto. São conhecimentos, sem dúvida, necessários ao professor de língua portuguesa.

A referenciação (que é ação de referir) possui ao menos três características, nas quais a interação social é relevante. A primeira consiste em que a realidade (instável e dinâmica) pode ser (re)elaborada no âmbito do texto, ou seja, os referentes não são repetição da realidade. Os sujeitos os “recriam” segundo, por exemplo, suas intenções e o contexto. Essa reelaboração do referente pode ser vista como recategorização referencial, que diz respeito à possibilidade de um referente ser percebido e entendido de diferentes maneiras no decorrer do texto. São diferentes modos de tratar o referente que, a meu ver, em geral se inter-relacionam de forma progressiva, contribuindo substancialmente para a coerência (assunto do capítulo 1) e para a construção do sentido global do texto. Às vezes, cada modo de referir se vincula a um subtópico específico, retomando alguns pontos do capítulo 4.

A segunda característica da referenciação é a negociação entre os interlocutores, sobretudo no que tange à (re)elaboração dos referentes. A (re)elaboração

é um processo negociado, cooperativo, intersubjetivo, em que a subjetividade é compartilhada. Isto é, o conteúdo do texto (no caso, os referentes) está sujeito a como cada sujeito percebe as ações, intenções e palavras dos demais sujeitos envolvidos na interação. Assim, conforme os conhecimentos de mundo dos sujeitos e as circunstâncias contextuais (fatores mencionados no capítulo 1), estabelecem-se no texto os referentes.

Antes que achemos que esse processo ocorre apenas no texto oral, lembremos que também se dá no texto escrito ou nos ambientes virtuais. Sempre há uma negociação. No texto escrito, ocorre “uma negociação indireta, que começa na antecipação que o escritor faz do(s) seu(s) leitor(es) e que se efetiva na (provável) cooperação do leitor em aceitar entrar na interação e reconhecer a pertinência e validade dos referentes construídos” (CAVALCANTE, p. 111).

A terceira característica é o trabalho sociocognitivo da referenciação. A atividade referencial é social porque ocorre sob a influência de vários fatores sociais que atuam na configuração e no sentido geral do texto, além de os referentes e os modos de dizer vincularem-se às experiências sociais e à participação social do sujeito. Ao mesmo tempo, é cognitiva porque o processamento referencial ocorre também na cognição, isto é, “os interlocutores selecionam formas de atuar sobre a produção e recepção de textos, utilizando para tanto o conhecimento (em algum nível) proveniente de sua ‘bagagem’ mental”, como destaca Cavalcante (p. 113).

São três características intimamente integradas que apenas por razões didáticas são tratadas individualmente. Isso significa que o processo de referenciação se refere a “operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos, à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas” (CAVALCANTE, p. 113). É um processo que se dá, quase sempre, como elaboração compartilhada dos objetos de discurso, os quais garantem a construção textual do(s) sentido(s).

O capítulo 6, *Expressões referenciais e suas funções no texto*, é complementar ao anterior. Aqui a autora sintetiza – coerentemente aos objetivos do livro – o amplo processo referencial, dividindo-o em três processos: introdução referencial, anáfora e dêixis. O primeiro diz respeito a quando o referente aparece no texto pela primeira vez, independentemente do recurso linguístico empregado. A introdução do referente por expressões referenciais se dá de dois tipos. Um é a introdução referencial pura, em que não há relação com qualquer outro referente já introduzido no texto. O outro é a introdução referencial que se “ancora” em alguma expressão anterior, isto é, o referente é introduzido associando-se a outro já presente no texto. Esse se-

gundo tipo, por vezes, é chamado anáfora indireta, cuja interpretação é dependente de dados já introduzidos.

Há também a anáfora direta ou correferencial, cuja relação com alguma expressão anterior é a de retomada do referente. É a manutenção do referente no texto, podendo ele, a cada expressão referencial, ganhar ou perder características, atributos (o que implica em recategorização referencial, tratada no capítulo anterior). Nesses termos, a expressão referencial pode ser pronome, substantivo, sintagma nominal novo, repetição do item lexical ou pronominal: todos possíveis de servir à correferencialidade.

Outro tipo de anáfora é a encapsuladora, que consiste no resumo (encapsulamento) e nomeação de alguma parte do texto.

Um ponto a destacar é que, sobretudo na anáfora indireta e na encapsuladora, as inferências têm papel relevante.

Quanto à dêixis, é um fenômeno relativo “à localização e identificação de diversos aspectos (pessoas, objetos, eventos, processos) em relação a um contexto espaçotemporal” (p. 129), o qual é gerado numa situação de enunciação, isto é, no encontro de pelo menos um falante/autor e um ouvinte/leitor. A autora detalha os três tipos de dêixis tradicionalmente abordados: pessoal, espacial e temporal. A dêixis pessoal são as expressões que o falante/autor emprega na remissão às pessoas do discurso: “eu” e “tu/você”.

A dêixis espacial é a expressão que “aponta para informações de lugar, tendo como ponto de referência o local em que ocorre a enunciação” (CAVALCANTE, p. 131). São sinalizadores em forma de advérbios ou locuções adverbiais de lugar (como “aqui” e “lá em cima”) ou em forma de determinantes e pronomes demonstrativos (como “este” e “o outro”).

A dêixis temporal, por sua vez, localiza no tempo do enunciador fatos específicos, ou seja, utiliza “como ponto de referência o ‘agora’ da enunciação” (p. 132). Desempenham essa função os advérbios, as locuções adverbiais ou as expressões indicadoras de tempo (como “amanhã” e “no dia seguinte”), e sufixos flexionais de tempo-modo (como em “falarei” e “falei”).

A dêixis, de certo modo, é uma relação de algo de dentro do texto com algo externo. Por sua vez, a anáfora é uma relação entre duas expressões do interior do texto. Apesar disso, dêixis e anáfora não são mutuamente excludentes.

Introdução referencial, anáfora e dêixis exercem funções textual-discursivas de grande importância na tessitura do texto. Algumas dessas funções são comentadas pela autora, a saber: a organização do(s) tópico(s) e subtópicos do texto; a marcação da heterogeneidade de vozes no texto; o convite ao ouvinte/leitor para

uma ativação na memória; a indicação dos participantes da enunciação; e a estratégia argumentativa de colocar em cena várias vozes no texto/discurso. Tais funções, que atuam quase sempre em conjunto, contribuem sobremaneira para a coerência e a compreensão do texto.

Se nos capítulos 5 e 6 a ênfase é colocada nas relações intratextuais, no capítulo 7, *Intertextualidade*, ela está nas relações entre textos. São considerações válidas tanto para a prática de produção de texto quanto para a leitura e compreensão. Todo texto (falado ou escrito) se constitui a partir de outros textos, podendo ou não revelar as marcas de intertextualidade.

Intertextualidade – conceito muito usado em estudo do texto e em sala de aula – remete ao conceito de *interdiscurso* de Bakhtin (2010 [1953]), embora tal relação seja pouco evidenciada nas obras em geral. Esse tratamento ocorre, em parte, pelo fato de a *intertextualidade* estar, hoje em dia, mais didatizada do que a *interdiscursividade*, em especial em estudos assinados por pesquisadores franceses ou realizados a partir da leitura de tais pesquisadores.

Especialmente a partir de Genette (1982) e Piègay-Gros (1996) a autora expõe os diferentes tipos de relações intertextuais. Uma delas é a citação, a mais conhecida, por exemplo, no meio jornalístico e no meio acadêmico, em que a palavra do outro tende a ser um argumento de autoridade. Em geral, é assinalada tipograficamente por aspas ou itálico.

Outra relação intertextual é o plágio, que “é a apropriação indevida do texto alheio de forma que o plagiário assume como sua a autoria do texto de outrem.” Ou, complementa Cavalcante (p. 149), “é efeito de um desconhecimento de formas de demarcação de autoria”. O plágio ocorre predominantemente sem qualquer marca tipográfica que evidencie a intertextualidade.

Outra relação é a referência, a qual se dá como remissão a outro texto sem a necessidade de reproduzir parte de tal texto. “A remissão pode realizar-se, por exemplo, por meio da nomeação do autor do intertexto, do título da obra, de personagens de obras literárias etc.” (CAVALCANTE, p. 150). Em textos acadêmicos, a referência, em geral, se faz pelo uso do sobrenome do autor.

Já a alusão é um tipo de relação intertextual implícita, ou seja, não apresenta marcas diretas da relação e, portanto, seu reconhecimento exige maior capacidade de inferência por parte do ouvinte/leitor.

Esses quatro tipos de relação intertextual são relações de copresença – “aquelas em que é possível perceber, por meio de distintos níveis de evidência, a presença de fragmentos de textos previamente produzidos” (CAVALCANTE, p. 147). A citação e a referência são explícitas, enquanto o plágio e a alusão são implícitos.

Outro conjunto de relações intertextuais denomina-se derivação, as quais ocorrem quando, a partir de texto(s) já existente(s), cria-se um novo texto. São elas: a paródia, o travestimento burlesco e o pastiche. A primeira delas, como esclarece Cavalcante (p. 155), realiza-se de várias formas, “desde a substituição de fonemas e palavras até a modificação de enunciados inteiros, que, no entanto, guardarão resquícios do texto original, tais como tema, nomes de personagens, estilo etc.”

O travestimento burlesco consiste na retomada do conteúdo de um texto, que transforma sua estrutura e seu estilo com finalidade satírica, mantendo o conteúdo original. Já o pastiche tem como característica a imitação do estilo de um autor ou de traços de sua autoria, quase sempre com fins humorísticos ou satíricos.

A autora acrescenta à derivação dois outros tipos de relação intertextual: o *détournement*, a partir de Grésillon e Maingueneau (1994), e a paráfrase, a partir de Sant’Anna (1985).

O *détournement* é uma espécie de paródia, mas restringe-se, quase sempre, a textos curtos, como provérbios e frases feitas. Os produtores de um *détournement*, de acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 45), objetivam “levar o interlocutor a ativar o enunciado original, para argumentar a partir dele; ou então ironizá-lo, ridicularizá-lo, contraditá-lo, adaptá-lo a novas situações” ou direcioná-lo para um sentido distinto do sentido original.

A paráfrase “se caracteriza por ser uma repetição de outro texto, com o objetivo de esclarecê-lo, com a utilização de palavras próprias do autor do texto ‘atual’” (CAVALCANTE, p. 167). Geralmente a paráfrase condensa e reforça o texto-fonte. Mas pode também ser um texto maior que o original.

Vale ressaltar: os fenômenos intertextuais podem se sobrepor, pois se constituem por diferentes critérios e exercem diferentes funções.

Os *sentidos do texto*, em grande medida, atende às atuais orientações acerca do texto no meio acadêmico e/ou escolar, assim como às necessidades do professor no que tange à leitura e produção textual. Aliás, uma das suas características é a “linguagem fácil” – sem ser superficial – diante de vários “conceitos pesados”.

Dialogando com a Linguística Aplicada, o livro é de grande importância para a formação dos estudantes de Letras ou Pedagogia, e para os professores de língua portuguesa do ensino médio, mas também do ensino fundamental. A propósito, é na perspectiva da interação socioverbal-cognitiva – perspectiva em que hoje se busca realizar a educação de crianças e jovens do ensino básico brasileiro – que se constrói seu conteúdo, tanto teórico quanto das atividades propostas.

Aos estudantes de Linguística Textual ou de Análise do Discurso especificamente, o livro se apresenta como amplo leque de conceitos e aplicações de grande

relevância para a vida acadêmica. Mas, para aprofundamentos, cabe-lhes explorar boa parte dos artigos e livros elencados na bibliografia, entre outros não mencionados pela autora.

Didaticamente, este livro é rico em exemplos, sempre vinculados a um ou outro tópico no interior dos capítulos. São pelo menos setenta textos, quase todos autênticos, comentados e distribuídos nos sete capítulos. Além disso, ao final de cada capítulo, a autora propõe duas ou três atividades que o professor pode incorporar às aulas de língua portuguesa. O leitor-professor, ou professor-leitor, poderá, atentamente, articular o conteúdo de diferentes capítulos a cada exemplo ou atividade apresentados, independentemente de em que capítulos apareçam. Tais exemplos e atividades, juntamente com outras similares e contextualizadas a serem criadas pelo professor, podem contribuir substancialmente para o êxito dos alunos na compreensão e na produção de textos.

São exemplos e atividades (em diferentes gêneros discursivos, mais escritos que orais) válidos para o ensino fundamental – com relativa adaptação à realidade do aluno – e o ensino médio, mas também com aplicação no ensino superior, quer em aulas de estudo do texto, quer em aulas de compreensão de texto. Ao mesmo tempo, são exemplos e atividades que se somam à teoria exposta. Um ganho para o leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: et prototypes*. Paris: Naham.
- BAKHTIN, M. M. (2010 [1953]). *Estética da criação verbal*. Trad. do russo Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- CHAROLLES, M. (1988). Introdução aos problemas da coerência dos textos. Trad. Paulo Otoni. In: Galves, C.; Orlandi, E. P.; Otoni, P. (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, pp. 39-85.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- GRÉSILLON, A.; MAINGUENAU, D. (1984). Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre. *Language*, n. 73, pp. 112-125.
- JUBRAN, C. C. (1993). Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: Castilho, A. T. (org.). *Gramática do português falado*, vol. 3: níveis de análise linguística. Campinas: Unicamp/Fapesp, pp. 61-73.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. (2007). *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez.

- MARCUSCHI, L. A. (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. *Revista DLVC*, v. 1, n. 1, p. 9-40.
- PIÉGAY-GROS, N. (1996). *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod.
- SANT'ANNA, A. R. (1988). *Paródia, paráfrase e cia*. 3.ed. São Paulo: Ática.

Recebido: 01/10/2013

Aceito: 02/09/2014