

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
Rua Barão de Geremoabo, nº 147 – CEP: 4017-290 – Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 3263-6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> – Email: pgletba@ufba.br

ILANA GOMES OLIVEIRA

O USO DE MARCADORES DISCURSIVOS
EM TEXTOS REDACIONAIS

SALVADOR-BA

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

ILANA GOMES OLIVEIRA

O USO DE MARCADORES DISCURSIVOS
EM TEXTOS REDACIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lícia Maria Bahia Heine

SALVADOR-BA
2012

Biblioteca Reitor Macedo Costa - UFBA

Oliveira, Ilana Gomes.

O uso de marcadores discursivos em textos redacionais / Ilana Gomes Oliveira. - 2012.
125 f. : il.

Inclui anexos.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Lícia Maria Bahia Heine.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

1. Língua portuguesa - Português falado. 2. Língua portuguesa - Português escrito.
3. Funcionalismo (Linguística). 4. Redação. 5. Prosa escolar. 6. Narrativa (Retórica).
I. Heine, Lícia Maria Bahia. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 469.8
CDU - 811.134.3'1

DEDICATÓRIA

A minha mãe, guerreira incansável, exemplo de mulher, determinação e amor, que me constitui em tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória, que, por muitas vezes, se fez longa e solitária, muitas pessoas se fizeram presentes dividindo o seu amor, cuidado, atenção, apoio intelectual e emocional, amizade.

Primeiramente, agradeço a Deus, força maior que se faz presente em toda a minha vida, amparando-me nos momentos de fraqueza e fortaleza.

À minha mãe, que mesmo diante dos obstáculos da vida, nunca se deixou abater. Sempre esteve ao meu lado em todos os momentos de minha vida, com seu amor incondicional, demonstrando força, determinação e sabedoria.

Ao meu esposo, amado, amigo Alessandro, pelo apoio constante, paciência, carinho e amor.

À minha tia Marilene, pela torcida, incentivo, carinho e atenção.

À amiga Priscila Maynard, pelas longas conversas sobre esse novo universo intelectual e pelos momentos de descontração e cumplicidade, quando precisávamos respirar outros ares. O que dizer de você? “A gente não faz amigos, reconhece-os”. (Vinícius de Moraes)

Aos meus colegas do Curso de Mestrado Ricardo Abreu, Luís Carlos, Maria da Luz, Marcos Vinícius (Zanon), Luiz Gomes, Jussara Clement, pelos momentos compartilhados.

Aos meus colegas e amigos da FTC-EAD Marcelo Costa, pelas palavras sábias; a Clese Prudente, Anderson Maia, Luciana Bahia, Lorena Cerqueira. Obrigada pela torcida!

À minha amiga Tereza Silva e Silva, pela amizade que ultrapassou os limites da Universidade e do trabalho e se faz presente pela vida.

Aos meus amigos da Graduação em Letras, Urbano Cavalcante, Naiara Santana e Eliene Santos. Obrigada pela amizade e torcida!

À Secretária Municipal de Educação do Município de Itagibá-Ba, Joelma, pelo apoio prestado.

À Escola Municipal Raimundo Santiago de Souza, sob a Direção de Adinólia Gomes Oliveira, aos professores e alunos por terem permitido a realização desta pesquisa.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a Lícia Heine, pela oportunidade do conhecimento.

À Prof^a. Rosauta Poggio, por ter me acolhido de forma calorosa na Instituição em 2005, quando ali cheguei para o Curso de Especialização.

Por fim, à UFBA, por proporcionar um ensino de qualidade.

EPÍGRAFE

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas.

Bakhtin

RESUMO

É possível verificar a forte influência da língua falada sobre a escrita nas redações escolares. Diante disso, a presente pesquisa objetiva analisar o uso e a função desempenhada pelos marcadores discursivos “aí” e “então” nas produções textuais escritas de alunos do Ensino Fundamental do Colégio Raimundo Santiago de Souza, em Itagibá – BA. Para tanto, pauta-se nos pressupostos da Linguística Textual, uma das ramificações do funcionalismo linguístico, que, dentre as suas questões de análise, volta-se sobretudo para a relação fala-escrita a partir do *continuum* tipológico de gêneros textuais. Esta pesquisa justifica-se na medida em que favorece uma reflexão crítica ao exercício de formas de pensamento mais elaboradas, bem como a fruição linguística relevante à plena participação social. Os dados, que compõem o *corpus* deste trabalho, constituem-se de textos produzidos por alunos do referido colégio. Os resultados apontaram para o fato de os alunos do Ensino Fundamental tenderem a usar os marcadores discursivos nos textos formais da escrita, indicando uma imbricação entre fala e escrita.

Palavras-chave: marcadores discursivos, texto, fala, escrita.

ABSTRACT

It is possible to identify the strong influence of oral language upon the students' writing. Considering this fact, the current work aims to analyze not only the usage but also the function of the fillers "aí" and "então" within the essays produced by the students of middle school Colégio Raimundo Santiago de Souza located in Itagibá at Bahia state. To fulfill this task, we will make use of Textual Linguistic theories which is one of Linguistic functionalism branches. Among other tasks, the Textual Linguistic discipline also places several types of texts into a spoken/ written discourse scale. The importance of this research lies in the fact that it leads the individual to reflect upon his discourse as well as the context in which it takes place. The corpus of this work is based on essays written by students of the school mentioned above. In the conclusion, we noticed that middle school students tend to make use of fillers when writing formal essays, indicating that they mingle spoken and written discourse.

Keywords: discursive markers; text, spoken discourse, written discourse.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

QUADRO 1: Paradigma formal *versus* paradigma funcional

QUADRO 2: Dicotomias entre fala e escrita.

FIGURAS

IMAGEM 01: Funções da linguagem

IMAGEM 02: Bate-Papo

IMAGEM 03: Fala e escrita no contínuo de gêneros textuais.

IMAGEM 04: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DID	Diálogo entre Informante e Documentador
GT	Gramática Tradicional
INF	Informante
INQ	Inquérito
L.	Linha
LT	Linguística Textual
MC	Marcadores Conversacionais
MD	Marcadores Discursivos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NURC	Norma Urbana Culta
PCN	Parâmetros Curriculares de Nacionais de Língua Portuguesa
T.	Texto
SSA	Salvador
UD	Unidade Discursiva

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O MODELO FUNCIONALISTA DA LINGUAGEM	15
1.1	VISÃO GERAL DO MODELO FUNCIONALISTA DA LINGUAGEM	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	ASPECTOS GERAIS DA LINGUÍSTICA DE TEXTO	22
2.2	ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE	29
2.2.1	Coesão textual	29
2.2.2	Coerência textual	42
3	DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS AOS MARCADORES DISCURSIVOS	47
3.1	MARCADORES BASICAMENTE SEQUENCIADORES	59
3.2	MARCADORES BASICAMENTE INTERACIONAIS	67
4	PRINCÍPIOS GERAIS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR	69
4.1	ASPECTOS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA	69
4.1.1	Por que trabalhar com gêneros textuais?	74
4.2	O TRATAMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR	78
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS	82
5.1	A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	82
5.1.1	A escola	82
5.1.2	O material do <i>corpus</i>	83
5.1.3	O fenômeno em estudo	83
5.2	TRATAMENTO PRELIMINAR DOS DADOS	84
5.3	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	85
6	OCORRÊNCIAS DOS MARCADORES DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS	86
6.1	O MARCADOR DISCURSIVO <i>ENTÃO</i>	87

6.1.1	De advérbio de tempo a conector frasal	88
6.2	O MARCADOR DISCURSIVO <i>AÍ</i>	95
6.3	CARACTERIZAÇÃO DA FALA E ESCRITA	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	107
	ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

Segundo Britto (2006), a inclusão da redação como disciplina nas escolas parece ter servido para retratar em que situação se encontra a produção textual de um modo geral. Além disso, serviu para levantar questões acerca das redações escolares, o que permite um questionamento de toda a organização do ensino da língua materna.

A tese central aqui defendida é de que se verifica a forte influência da língua falada sobre a língua escrita nas redações escolares. Nota-se que os alunos transpõem para a língua escrita traços da oralidade oriundos de suas práticas sociais.

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dedicarem uma atenção especial à linguagem oral no ensino de língua materna, percebe-se que a escola não vem se preocupando com um estudo baseado nos gêneros textuais do sistema linguístico, o que seria desejável e pertinente, uma vez que esses envolvem textos diversos que surgem, historicamente, tendo em vista, sobretudo, as novas tecnologias de uma sociedade. Isso significa que a fala e a escrita devem ser analisadas a partir de um feixe variado de gêneros textuais, que mantêm estreita relação com a comunidade social do indivíduo.

Nesse contexto, observa-se uma lacuna, no que concerne à funcionalidade dos marcadores discursivos “aí” e “então” em textos redacionais de tipos narrativos de alunos do Ensino Fundamental. Em sendo assim, surge, então, a necessidade de desenvolver uma pesquisa que contemple “o uso de marcadores discursivos em textos redacionais”.

Dessa forma, tem-se por base as hipóteses de que os alunos tenderão a usar os marcadores discursivos nos textos formais da escrita, por não conseguirem diferenciar os aspectos específicos dos diferentes gêneros textuais da fala e da escrita; e por não estarem familiarizados com as estratégias de processamento de determinados gêneros formais da escrita, os alunos utilizarão os marcadores discursivos com finalidade coesiva.

A presente pesquisa pretende observar o uso dos discursivos “aí” e “então” nas produções textuais dos alunos da 7ª e 8ª séries do Colégio Raimundo Santiago de Souza, no Município de Itagibá-Ba. De forma mais específica, propõe-se analisar a função das referidas unidades discursivas “então” e “aí” nas redações dos alunos; identificar a posição dos marcadores discursivos em questão, nas frases encontradas nas produções textuais; e caracterizar fala e escrita a partir do *continuum* tipológico de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005).

Para fundamentar o presente estudo, são tomados como arcabouço teórico, os pressupostos da Linguística de Texto (LT), ramificação da ciência da linguagem que começou a se desenvolver, na década de 60, na Europa, que têm como objeto de estudo o texto, voltando-se sobremodo para o seu tratamento, no que tange ao ensino de línguas (KOCH, 2004). Segundo Heine (2000), embasada em Marcuschi (2000), tal momento é entendido como o rompimento das limitações teórico-metodológicas da Linguística Formal, procurando penetrar no mecanismo de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais ou escritos.

Segundo Marcuschi (2002), é comum hoje notar um hibridismo muito acentuado entre tais modalidades de uso da língua. Neste estudo, os marcadores serão investigados, procurando observar a sua funcionalidade dentro dos textos redacionais, mas não entendendo a relação fala-escrita de forma dicotômica, e, sim, a partir de uma perspectiva que os veja dentro de um *continuum* tipológico.

Este estudo justifica-se à medida que focaliza os aspectos da modalidade falada e escrita do sistema linguístico, visto que este estudo da Linguística de Texto (LT) adquiriu relevância na década de 60, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha, representando de fato o curso de desenvolvimento da ciência da linguagem, que tem surgido, dentre outros, com uma preocupação voltada ao ensino de línguas. Nesse sentido, pode-se destacar a possibilidade de o aluno adquirir, a partir de um trabalho ordenado de organização fala-escrita, capacidades linguísticas não somente atribuídas ao processo de construção do texto, mas também voltando-se para questões de valorização e caracterização dessas duas modalidades, tão importantes para o crescimento do homem em sociedade. Além disso, contempla, consoante os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, a orientação hodierna do MEC, já que abre espaço à reflexão da língua falada.

Em sua constituição estrutural, a pesquisa apresenta-se da seguinte forma: no **segundo capítulo**, apresentam-se breves considerações sobre o modelo funcionalista da linguagem, em que se procurou, inicialmente, nos trabalhos de Pezatti (2005), Heine (2005) dentre outros, discorrer de forma geral sobre os pressupostos funcionalistas, uma vez que esta tem como uma de suas ramificações a Linguística de Texto.

No **terceiro capítulo**, debruçou-se sobre a Linguística de Texto, constituindo assim a fundamentação teórica. Nessa releitura, investigou-se, nos trabalhos expressivos de Koch, de Marcuschi e Bentes, traçar os aspectos gerais da Linguística de Texto, abrangendo desde o seu surgimento até os aspectos relacionados ao funcionamento do texto. Ainda nesse capítulo, são trabalhados os elementos de textualidade – coesão e coerência – pois os marcadores

discursivos, conforme se pode verificar neste estudo, contribui diretamente para a construção da coesão e da coerência textual.

No **quarto capítulo**, discorre-se sobre os marcadores discursivos, baseando-se nos estudos de lingüistas, como Koch, Marcuschi, Urbano, Risso, Tavares, dentre outros. Em tempo, apresenta-se a multifuncionalidade desses elementos, não só no seu estatuto de marcador discursivo, bem como sobre seu estatuto de advérbio, na perspectiva de poder definir, mais consistentemente, a função desempenhada pelo marcador discursivo.

No **quinto capítulo** são traçados aspectos gerais da relação fala-escrita no contexto escolar. Assim, apresentam-se tais aspectos na perspectiva de Marcuschi, centrando-se na abordagem do *continuum* topológico de gêneros textuais e, a partir daí, parte-se para a questão dos gêneros textuais fundamentado nos postulados bakhtinianos, os quais destacam o caráter sócio-histórico do processo de constituição e de funcionamento dos enunciados nos gêneros. Por fim, é analisada, de forma geral, a questão da produção textual no contexto escolar.

No **sexto capítulo**, apresenta-se a metodologia da presente pesquisa, demonstrando os passos para a construção e coleta de dados.

No **sétimo** e último **capítulo**, desenvolve-se a análise propriamente dita, na qual se observou através da ocorrência dos elementos *aí* e *então* a forte influência da língua falada sobre a língua escrita, nas produções textuais de tipo narrativa desses alunos.

Ao se considerar que toda pesquisa possui limitações, deixa-se em aberto a possibilidade de futuros trabalhos, sugere-se enriquecê-la, procurando verificar como esse fenômeno aqui estudado ocorre no *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar*. Vale ressaltar que esse projeto é uma implantação do Governo Federal, em que alunos com idades avançadas são matriculados nesses projetos que correspondem a duas séries escolares em um único ano letivo. Dessa forma, tal premissa não se esgota aqui, deixando outras reflexões e análise para futuras pesquisas. Mas considera-se esse o passo inicial e de suma importância. Além disso, destaca-se a relevância dos estudos apresentados na fundamentação teórica da pesquisa, que contribuem como fonte de estudo para pesquisadores futuros na área da Linguística de Texto.

1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O MODELO FUNCIONALISTA DA LINGUAGEM

1.1 VISÃO GERAL DO MODELO FUNCIONALISTA DA LINGUAGEM

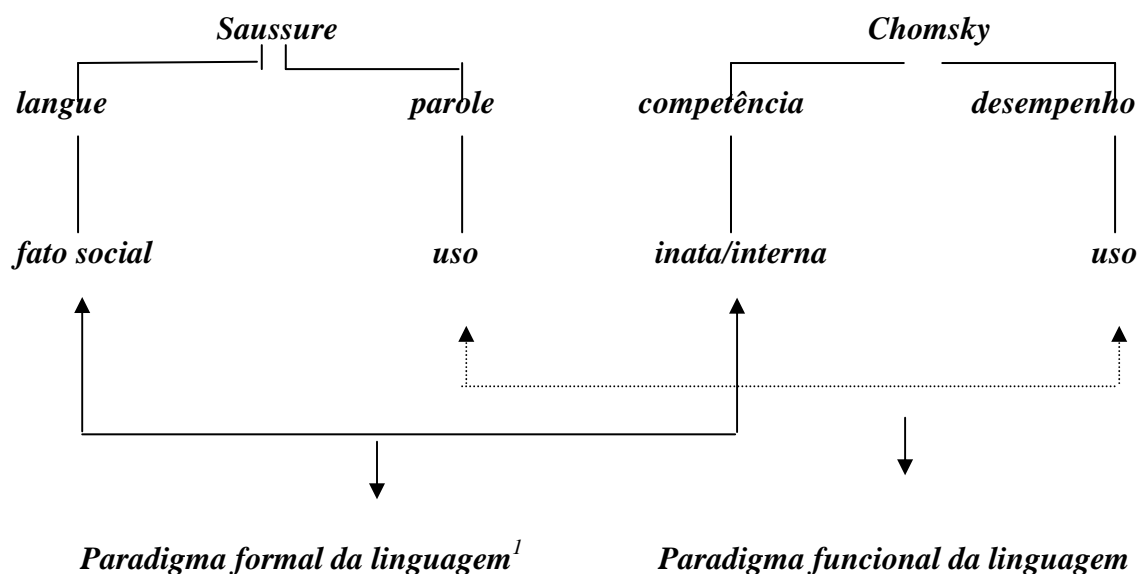
Segundo Pezatti (2005, p. 166), nos anos de 1970, ainda predominava o modelo teórico da Gramática Transformacional, em que não parecia ser possível trabalhar a sintaxe de uma língua fora de seus parâmetros de investigação, ainda que para muitos pesquisadores destacava-se o enfoque excessivo formal da tendência.

Outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo nada de semelhante ocorre. (...) Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, (...) é o ponto de vista que cria o objeto. (SAUSSURE, 2006, p. 15).

Foi sob esse ponto de vista que Saussure criou seu objeto de estudo, a língua (ou sistema) em oposição à fala (ou uso). Ao estabelecer os parâmetros epistemológicos que permitiriam o estabelecimento da Linguística enquanto ciência, Ferdinand de Saussure adotou a posição dos convencionalistas, afirmando que o signo linguístico é arbitrário (SAUSSURE, 2006, p. 81).

Tal posição é questionada por alguns filósofos e pelas teorias do paradigma linguístico funcionalista. Para os funcionalistas, “a língua não é um mapeamento arbitrário de ideias para enunciados: razões estritamente humanas de importância e complexidade refletem-se nos traços estruturais das línguas” (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p. 34). Assim, pode-se dizer que o funcionalismo defende o princípio da iconicidade, ou seja, defende que há alguma relação entre expressão e conteúdo e que a língua pode refletir, de alguma forma, a estrutura da experiência, ou seja, a estrutura do mundo.

Nessa perspectiva, a corrente funcional desenvolveu-se dando preferência à língua e não à forma. Os dois grandes paradigmas linguísticos – o paradigma formal da linguagem e o paradigma funcional da linguagem – norteiam as pesquisas linguísticas do século XX. O esquema apresentado a seguir ilustra bem essas duas visões linguísticas:



O pólo formal caracteriza-se, em termos gerais, pela tendência a analisar a língua como um objeto autônomo, cuja estrutura independe de seu uso em situações comunicativas reais. Já o pólo funcional caracteriza-se pela concepção da língua como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita às pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical. Para os formalistas, segundo Oliveira (2005, p. 225), a sintaxe é um objeto autônomo, ou seja, funciona como um módulo independente e não resulta dos usos e funções a que a língua serve.

O quadro a seguir, retirado de Heine (2005 apud DIK, 1981, p. 4-5), sintetiza a dicotomia apresentada pelos dois pólos caracterizados no esquema anterior:

¹ Esquema retirado de Heine (2000).

QUADRO 1: Paradigma formal *versus* paradigma funcional

CARACTERES LINGÜÍSTICOS	PARADIGMAS	
	FORMAL	FUNCIONAL
1. Como definir a língua.	Uma língua é um conjunto de sentenças.	Uma língua é um instrumento de interação social.
2. Função primária da língua.	A função primária é a expressão de pensamentos.	A função primária é a comunicação.
3. Correlato psicológico.	A competência linguística: a capacidade de produzir, interpretar e julgar sentenças.	A competência comunicativa: capacidade de interar-se socialmente.
4. O sistema e seu uso.	O estudo da competência tem prioridade sobre o estudo do desempenho.	O sistema linguístico deve fazer parte do seu uso em contexto de comunicação.
5. Língua e contexto.	As sentenças da língua devem ser descritas independentes do uso linguístico.	A descrição das unidades linguísticas deve fornecer dados de contato com o contexto onde ocorre a comunicação.
6. Aquisição da linguagem	A aquisição linguística é inata e o <i>input</i> de dados é restrito e não estruturado.	A aquisição da linguagem não é inata e o <i>input</i> de dados é ilimitado e estruturado.
7. Universais linguísticos.	Os universais linguísticos são propriedades inatas do organismo humano, biológico e psicológico.	Os universais linguísticos não são propriedades inatas, pois são considerados dados inerentes do uso linguístico.
8. Relação entre sintaxe, semântica e pragmática.	A sintaxe é autônoma com relação à semântica; sintaxe e semântica são autônomas com relação à pragmática e as prioridades vão para a sintaxe, passando pela semântica, até chegarem à pragmática.	A pragmática é o quadro no qual devem ser estudados a sintaxe e a semântica. Daí o porquê dessas serem subordinadas à pragmática.

Segundo Heine (2005, p. 8), no paradigma formal, a língua é vista como um objeto abstrato, e a gramática, baseada nos termos de uma sintaxe sem referência ao uso linguístico, sendo considerada, prioritariamente, como uma maneira de caracterizar esse objeto abstrato. A gramática é definida, então, como um sistema autônomo de regras, possuindo uma sintaxe formal, na qual é possível estudar os significados que são delimitados através da referida estrutura sintática. Já no paradigma funcional, a linguagem é concebida, em primeiro lugar, como um instrumento de interação social e é usada com o principal objetivo de estabelecer relações comunicativas entre os interlocutores do discurso. Tem-se que, para os formalistas, a

sintaxe é um sistema autônomo, ou seja, independe da semântica, logo da pragmática. Já os funcionalistas acreditam que a sintaxe é resultado dos usos e funções a que a língua serve.

Conforme se pode verificar, o pólo funcionalista veio para romper com algumas lacunas deixadas pelos formalistas, isto é, com algumas limitações formais teórico-metodológicas.

De acordo com Heine (2005, p. 11), a visão funcional da língua pode ser vista ainda no século XX em alguns modelos teóricos, como a Escola Linguística de Praga, uma das vertentes estruturalistas mais expressivas, criada pelo checo Mathesius (1964), além de teóricos centrais, como: Havránek (1967), Horálek (1967), Skalicka (1935), Novak e Sgall (1962), Trnka (1971), Vachek (1966). Agrupou ainda pesquisadores, como: os franceses Tesnière (1959), Martinet (1976, 1994, 1995), Benveniste (1989, 1995) e o austríaco Bühler (1965) e os russos Jakobson (1989) e Trubetzkoy (1939).

Por influência de Mathesius (1964), conforme afirma Heine (2005, p. 12), linguistas de Praga desenvolveram uma concepção de comunicação que amplia a de Saussure – a *Perspectiva funcional da sentença*. De acordo com os pressupostos de Saussure, espera-se que os falantes usem os signos que compõem suas mensagens, de modo a se reconhecer nesses signos todos os traços pertinentes que permitem identificá-los. Essa concepção é suficiente para distinguir língua e fala e para estabelecer como a fala depende da língua, mas reduz, de certo modo, o processo de interpretação a uma questão de discriminação dos signos que se transmitem, e nada diz o que acontece, quando se interpreta algo, desta forma, é redutora. Já para Mathesius (1964), a comunicação afeta dinamicamente o conhecimento do indivíduo e a consciência das situações. Ele pôde sugerir que o dinamismo comunicativo se distribui de maneira desigual nos enunciados que efetivamente o homem utiliza, para fins de comunicação, e assim chegou à idéia de que os enunciados incorporam tipicamente uma parte menos dinâmica – o tema – e uma mais dinâmica – o rema².

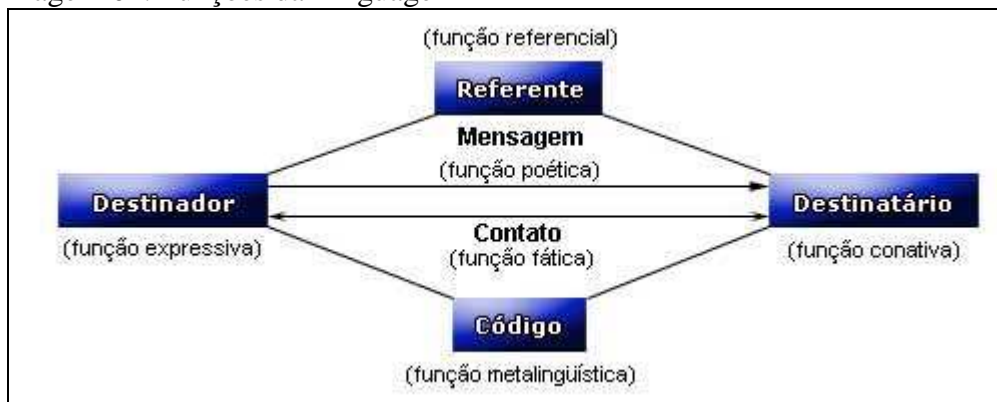
Ainda de acordo com Heine (2005, p. 18), além de Mathesius (1964), o teórico Martinet (1976, 1994, 1995) contestou, também, algumas ideias saussurianas. Segundo esse autor, a língua é um sistema de meios de expressão adaptados a um fim: a comunicação. Assim, ao estudar a língua, não se pode deixar de considerar o aspecto evolutivo da mesma. Desse modo, o teórico contrapõe-se à noção de língua como um sistema de signos. Martinet

² Segundo Neves (1997, p. 18), a frase pode ser reconhecida como uma unidade susceptível de análise não apenas nos níveis fonológico, morfológico e sintático, mas também no nível comunicativo. Essa análise biparte a frase em um elemento comunicativamente estático, o tema, e um elemento comunicativamente dinâmico, o rema ou comentário. O tema tem baixa informatividade porque tem sua referência já estabelecida (ou facilmente recuperável), e o rema, nas condições opostas, tem maior informatividade.

ressalta ainda a eficiência das unidades estruturais, à qual se incluem elementos linguísticos de nível fonológico e morfológico, com base em relações paradigmáticas.

Merece destaque, também, o teórico Roman Jakobson, o qual refletiu sobre temas que vão desde a fonologia até a linguagem da poesia, desde a aquisição da linguagem dita “normal” até a patologia linguística. Além disso, ele deixou estudos descritivos sobre línguas diversas e elaborou noções de grande alcance teórico. Originalmente, a fonologia de Jakobson era a de seu companheiro Trubetzkoy, e recorria à noção de fonemas, distinguindo os mesmos por meio de traços articulatórios. Fiel à herança dos praguenses, assimilou a intuição de Bühler de que seria possível distinguir as funções da linguagem, atentando para o maior ou menor relevo dado aos vários fatores de uma mensagem típica, e assim chegou a construir o quadro das funções da linguagem, como pode ser visto a seguir, em que se define a função conativa pelo realce dado à figura do receptor, a função expressiva pelo realce dado ao falante, a função fática pelo realce dado ao canal (ao controle dos ruídos).

Imagem 01: Funções da Linguagem³



Centrando-se na teoria funcionalista da gramática, observa-se que essa objetiva fornecer meios e princípios através dos quais seja possível desenvolver gramáticas funcionais de línguas particulares, especificando todas as expressões linguísticas, mediante um sistema de regras que incorpore as generalizações mais significantes e pertinentes. (PEZATTI. apud MUSSALIM; BENTES, 2005. p. 171). Vê-se, então, que a Gramática Funcional se inclui em uma teoria pragmática da linguagem, tendo a interação verbal como objeto de análise. Uma de suas tarefas é revelar as propriedades das expressões linguísticas, em relação à descrição das regras que regem a interação verbal. Segundo esse modelo, a interação social é vista como uma atividade estruturada, já que é governada por normas e convenções, e cooperativa, pois

³ <http://acd.ufrj.br/~pead/imagens/codigo.jpg>. Acesso em 24/09/2008

necessita de no mínimo dois participantes para que seja realizada.

Encontra-se também a visão funcionalista na tradição antropológica americana com os trabalhos de teóricos, como o de Sapir (1921, 1949) e seus seguidores; na teoria tagmêmica de Pike (1967); no trabalho etnográfico de Hymes; na tradição britânica de Firth (1957) e Halliday (1970, 1973, 1985).

Nos EUA, essa corrente ganha força a partir dos anos 70, quando Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón passaram a advogar uma lingüística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto lingüístico e da situação extralingüística. De acordo com essa concepção, a sintaxe é uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso. Assim, a sintaxe possui a forma que tem a razão das estratégias de organização da informação, empregadas pelos falantes, no momento da interação discursiva. No entanto, os estudos lingüísticos nos EUA foram dominados pela tendência formalista, que se enraizou com Leonard Bloomfield e se mantém até hoje com a Linguística Gerativa.

Como observado, na presente releitura, o funcionalismo entende que a linguagem se define, essencialmente, como um instrumento de interação social, empregado por seres humanos, com o objetivo primário de transmitir informação entre interlocutores reais.

O princípio de que toda a explicação lingüística deve ser buscada na relação entre linguagem e uso, ou, na linguagem em uso no contexto social, tem por objetivo revelar a instrumentalidade da linguagem em termos de situações sociais. Dik (1981) diz que a interação verbal é uma forma de atividade cooperativa estruturada, em torno de regras sociais, normas ou convenções. Nessa perspectiva, entende-se que o compromisso principal da corrente funcionalista é descrever a linguagem não como um fim em si mesma, mas como um registro pragmático da interação verbal.

Atualmente, a tendência é considerar duas grandes funções da linguagem: a *cognitiva* ou *referencial* e a *pragmática* ou *interacional*.

Segundo Souza e Carvalho,

a Pragmática é uma dimensão no estudo da linguagem que pretende compreender o estudo da língua como meio de ação, de atuação sobre os ouvintes ou leitores. Ela leva em conta os interlocutores e o contexto de situação. Quais são os elementos lingüísticos capazes de atuar no leitor? Eles são variados e ocorrem nos diferentes níveis lingüísticos, isto é, na seleção vocabular (léxico), na construção sintática, no uso de figuras (estilística) e nas estratégias semântico-pragmáticas ao apresentar idéias e argumentos (1992, p. 57).

Dessa forma, a pragmática defende a não centralidade da língua em relação à fala. Ela aposta nos estudos da linguagem, considerando também a fala e não em estudos da língua como forma isolada de sua produção social.

Segundo Pezatti (2005, p. 174), no Brasil, os estudos funcionais ganharam força apenas nos últimos anos com o texto de Votre e Naro (1989), que defende o modelo funcional em oposição ao formal, modelo esse representado pelo gerativismo. Esses estudos são pautados nas hipóteses de que a forma linguística deriva-se de seu uso no processo real de comunicação; o pesquisador faz a análise linguística no e não do discurso; o enfoque funcional realiza um trabalho indutivo, do particular para o geral; e explicam-se os fatos linguísticos através de fatores não-linguísticos.

Tais pressupostos contrapõem-se aos pressupostos defendidos pelo modelo formalista, o que possibilitou a contestação da corrente funcional pelo teórico Nascimento (1989), linguista gerativista. Enquanto Votre e Naro (1989) se posicionam a partir da distinção entre os enfoques funcionalistas e formalistas, considerando-os não apenas diferentes e excludentes, mas assumindo ainda a primazia do funcional sobre o formal, Nascimento, por sua vez, não apenas rejeita a distinção, como também recusa a necessidade de escolher entre os dois, baseando-se no fato de que estudam objetos diferentes.

A partir da década de 90, Dillinger (1991), refletindo sobre as propostas dessas vertentes, fez uma análise mais rica dos respectivos pressupostos e chegou à conclusão de que as duas equipes estudam, assim, o mesmo objeto, elegendo, no entanto, diferentes fenômenos dele, com base em diferentes perspectivas. Para ele, as diferentes perspectivas para o estudo da linguagem são complementares e igualmente necessárias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ASPECTOS GERAIS DA LINGUÍSTICA DE TEXTO

Neste capítulo, pretende-se esboçar a trajetória da Linguística de Texto (LT), suas fases, bem como os conceitos pertinentes de texto, que fundamentaram os estudos dessa corrente.

Segundo Marcuschi (NOTAS DE AULA, 2003), a Linguística de Texto tem na Retórica Clássica seu precursor mais antigo e primeiro modelo teórico, em um sentido *lato sensu*, com mentores como Aristóteles (385 a.C.), Cícero (106 a.C.) e Quintiliano (30 d.C.). Conhecida como a arte ou técnica do bem falar, isto é, uma arte da produção e execução do discurso público e que visava à persuasão, ela diferencia-se da estilística uma vez que essa compreende a arte de escrever corretamente.

Marcuschi (NOTAS DE AULA, 2003), embasado em Van Dijk (1983, p. 19), afirma que a Retórica é uma antecessora histórica da Linguística de Texto, tanto assim que Dijk lhe dedica uma atenção especial em sua obra. Nessa perspectiva, tem-se que a Retórica distinguia três gêneros discursivos básicos, a saber:

- a) o discurso jurídico (que se ocupava da acusação e defesa no tribunal);
- b) o discurso político (que representava as ideais do partido político);
- c) o discurso epidêitico (discurso de louvor ou crítica em ocasiões festivas).

Sua preocupação centrava-se em ensinar basicamente como construir os textos, com o objetivo de obter melhores efeitos de persuasão diante do público. Por ser uma arte ou técnica, não foi considerada propriamente uma ciência, apesar de possuir alto grau de “requisito intelectual”. Ainda segundo Marcuschi (NOTAS DE AULA, 2003), baseando-se nos pressupostos de Dijk (1983, p. 127), a Retórica postulava cinco partes na construção do discurso:

1. *Inventio*: ordenação das ideias para o tema a tratar;
2. *dispositio*: organização geral do discurso e seu encadeamento lógico em etapas, sendo que, em cada parte, havia recursos especiais:

- *exordium*: é a introdução do discurso, em geral curta, e com o objetivo de chamar a atenção dos presentes para o tema;
 - *argumentatio*: parte argumentativa do discurso com elementos centrais, os fatos e as provas;
 - *peroratio*: conclusão rápida e que deve levar, como por exemplo, em um caso jurídico, à aceitação.
3. *Elocutio*: termo linguístico usado para expor o que foi colocado no *inventio* e refere-se à expressão do pensamento;
 4. *Memoria*: o discurso deveria ser decorado;
 5. *Actio et pronuntiatio*: pronunciamento do discurso com vivacidade e com gestos ensaiados e adequado às suas ideias. Ditavam-se as regras da pronúncia e desejava-se a pronúncia padrão.

De acordo com Marcuschi (NOTAS DE AULA, 2003), as fases 4 e 5 eram irrelevantes para a organização textual. Já as fases 2 e 3 eram significativas, pois diziam respeito a aspectos cognitivos e psicolinguísticos da construção textual. Em uma avaliação feita pelo autor, ele afirma que a Retórica teve preocupação com a pragmática e suas estruturas globais e isso a coloca em posição destaque como antecessora à LT.

A Linguística de Texto teve também outro precursor, o *stricto sensu* – A Escola Linguística de Praga, a qual sofreu influências de Ferdinand de Saussure, como já mencionado no capítulo anterior. Seu mentor foi o tcheco Mathesius e um grupo formado com pesquisadores importantes como Jakobson, Trubetzkoy e alguns franceses como Martinet, Benveniste e o austríaco Bühler.

Na década de 60, a Linguística de Texto começou a se desenvolver na Europa. Segundo Heine (2005, p. 1), embasada em Marcuschi (1983), tal momento é entendido como o rompimento com as limitações teórico-metodológicas da linguística formal e procura penetrar no mecanismo de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais ou escritos. Surge então como uma das vertentes do *funcionalismo linguístico*, o paradigma de estudos que concentra os seus trabalhos no contexto de uso, ou seja, em pesquisas centradas no efetivo exercício linguístico, que envolvem falantes concretos, conforme se verificou no capítulo anterior. A LT volta-se, sobretudo, para o estudo do texto, preenchendo, assim, uma lacuna deixada pela tradição formalista, conforme também já citada no capítulo anterior.

De forma geral, segundo Bentes (2005, p. 246), a Linguística Textual passou por três momentos que abrangeram preocupações teóricas bastante diversas entre si. No entanto, a referida linguista afirma que não houve certa cronologia na passagem de um momento para

outro. Contudo, houve de fato, uma gradual ampliação do objeto de análise da LT, bem como um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica estrutural saussuriana: no primeiro momento, os estudos estavam centrados na análise transfrástica, ou seja, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; no segundo momento, diante do sucesso da gramática gerativa, postulou-se uma competência textual do falante, ou seja, a construção de gramáticas textuais; e no terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro do seu contexto de produção e sendo compreendido não mais como um produto e sim como processo. A seguir, tem-se um maior detalhamento de tais fases.

Segundo Koch (2004, p. 3), a LT, na sua fase inicial, teve como preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais seqüências o estatuto de texto. Dos fenômenos a serem explicados, destacam-se: a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre sentenças não ligadas por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros. Tal estudo era bastante heterogêneo, ora apresentava cunho estruturalista, ora funcionalista. De acordo com Koch (2004, p. 3), o texto era então compreendido como uma “frase complexa”, “signo linguístico primário” (HARTMANN, 1968), “cadeia de pronominalizações ininterruptas” (HARWEG, 1968), “seqüência corrente de enunciados” (ISENBERG, 1971), “cadeia de pressuposições” (BELLERT, 1970), como pode ser constatado no exemplo apresentado a seguir:

[1] “Pedro foi ao cinema. Ele não gostou do filme.”⁴

Segundo Bentes (2005, p. 246-247), apenas a presença do mecanismo de correferência (fenômeno que será explicado nas seções seguintes), ao longo da sentença, não garante que essa se constitua em um texto. A relação entre o nome e o pronome não é de simples substituição, como se pensava, uma vez que o pronome fornece ao leitor informações conectivas que se fazem entre a predicação e o SN. É justamente essa relação de congruência que permite afirmar que o pronome *ele* é correferente de *Pedro* e não só a concordância de gênero e número.

⁴ Exemplo extraído de BENTES, 2005 – p. 246

Nessa perspectiva, observa-se que tais estudos pautavam-se em uma noção de texto apenas do ponto de vista do co-texto⁵, tendo como objeto para análise os códigos linguísticos de sua constituição e um sentido restrito em si mesmo. Foi a partir dessa concepção de texto que se deu ênfase à coesão gramatical, definindo-se o texto como uma sequência coesa e coerente de sentenças.

Para Bentes (2005, p. 249), o fato de ser necessário considerar, na construção do sentido global, o conhecimento intuitivo do falante sobre as relações a serem estabelecidas entre as sentenças, e também o fato de nem todo texto apresentar o fenômeno da correferência, geraram fortes motivos para o desenvolvimento de uma nova linha de pesquisa que abrigasse todo o texto.

Dessa forma, houve uma preocupação em se construir uma gramática de texto, a partir da ideia de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais alta, superior à sentença. Koch (2004, p. 5) destaca que essa necessidade surgiu, particularmente, mas não só entre os linguistas de formação gerativista, os quais tinham uma preocupação de construir gramáticas textuais por analogia com as gramáticas da frase. Nesse sentido, tratava-se de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua), a partir das seguintes tarefas básicas:

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

Bentes (2005, p. 249) ressalta - como dito anteriormente - que não é possível afirmar uma cronologia entre o primeiro momento (análise transfrástica) e as propostas de elaboração de gramáticas textuais.

Para Koch (2004, p. 6), essa fase postula a existência de uma competência textual semelhante à competência linguística chomskyana, visto que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, competência que é especificamente linguística, em sentido amplo: qualquer falante é capaz de

⁵ Plano das relações intra-textuais, sem buscar uma articulação com o plano das relações pragmáticas e sócio-cognitivas (MARCUSCHI, 2003).

parafrapear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto, a partir de um título dado.

Ainda baseando-se nos pressupostos de Koch (2004, p. 6), o estruturalista Harald Weinrich sempre teve em mente a construção de uma gramática textual. Em seus trabalhos, ele preconizou a construção de uma *macrossintaxe do discurso*, com base no tratamento textual de categorias gramaticais como, por exemplo, os artigos, os tempos verbais, certos advérbios, aos quais dedicou grande parte dos seus estudos (1964, 1969, 1976) (KOCH, 2004, p. 8).

Merece destaque Teun van Dijk (1972) que, como pioneiro da LT, tem uma trajetória rica dentro dos estudos do texto/discurso, dedicando-se, também, nesse período, à construção de gramáticas textuais. Koch (2004, p. 9), embasada em seus pressupostos, sinaliza que, para Dijk, a macroestrutura profunda explicita a coerência do texto, sua estrutura temático-semântica global. Trata-se da estrutura subjacente abstrata ou “forma lógica” do texto, que define a significação do texto como um todo.

Além de Dijk, estudiosos como Petöfi e todos os outros que se dedicaram à construção de gramáticas textuais, as quais possuíam um componente semântico representado pelas macroestruturas profundas, deram às suas pesquisas uma orientação semântica, como foi o caso de Dressler (1970), Brinker (1973), Rieser (1973, 1978) e Viehwerger (1976, 1977), entre outros.

Percebe-se que as definições aqui atribuídas a texto estão pautadas na imanência do sistema linguístico, como mostra Marcuschi (2003, p. 7-9):

Um texto compõe-se de uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir desde sentenças de uma só palavra até uma obra em vários volumes. Parte de uma noção intuitiva de texto como sequência de morfemas ou sentenças ligados de alguma forma como um todo (HARRIS, 1952).

Texto é uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia pronominal ininterrupta (HARWEG, 1968).

Um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido (HALLIDAY; HASAN, 1976).

O texto é “uma estrutura superficial ‘governada’ por uma estrutura semântica profunda motivada”, ou seja, “um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda” (VAN DIJK, 1977).

Tais conceituações atribuídas ao texto estão relacionadas aos dois primeiros momentos percorridos pela Linguística Textual.

Segundo Bentes (2005, p. 251), as tentativas em elaborar gramáticas de textos não saíram a contento, apesar dos esforços de vários linguistas. Muitas questões não conseguiram ser contempladas, como por exemplo, estabelecer regras que descrevessem todos os textos possíveis em uma língua. Assim, os linguistas desviaram o foco do tratamento formal e exaustivo ao texto e se voltaram para a elaboração de uma *teoria do texto*.

Na terceira fase, a perspectiva pragmática ganhou relevância, ou seja, os campos de investigação se entenderam do texto ao contexto⁶. Assim, observa-se, segundo Koch (2004, p. 13), que a questão central era o fato de que a interpretação de um enunciado não pode levar em consideração apenas a informação linguística. Incluem-se elementos provenientes do contexto e o texto passa a ser visto como processo. Nesse sentido, a pragmática, corrente filosófica que considera a língua em uso e as condições que orientam a utilização da língua, focando o papel do sujeito e da enunciação na produção de texto, volta-se para a compreensão do texto e começam a distinguir-se com clareza as noções de coesão e coerência, as quais serão abordadas mais adiante.

Diante disso, as pesquisas em LT ganham uma nova dimensão: o foco das pesquisas não se volta para a língua como sistema autônomo, mas sim para o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Os textos passam a ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (HEINEMANN, 1982 apud KOCH, 2004, p. 14).

De acordo com Koch (2004, p. 14), Wunderlich foi um dos principais responsáveis pela incorporação da pragmática às pesquisas sobre o texto, tendo tratado, em suas obras, de uma série de questões de ordem enunciativa, entre elas, a dêixis, os atos de fala e a interação face-a-face, de modo geral.

Também, centrando-se nessa pesquisa, Isenberg (1976 apud KOCH, 2004, p. 15) apresenta um método que permite descrever a geração, interpretação e análise de textos, desde a estrutura pré-linguística da intenção comunicativa até a sua manifestação superficial.

Merece destaque, também, o conceito de texto apresentado por Schimdt (1978, p. 170), em que ele diz que texto é todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação, pertinente a um jogo de atuação comunicativa reconhecível, ou seja, realizando

⁶ Segundo Bentes (2005, p. 251), conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação de textos. Este conceito será aprofundado nas seções seguintes.

um potencial ilocutório determinado. O processo textual coerente vai ocorrer mediante a realização intencional, por parte dos parceiros envolvidos na comunicação e por eles identificado como um conjunto de enunciados linguísticos.

Já na década de 80, segundo Koch (2004, p. 21) delinea-se uma nova orientação nos estudos do texto [e que se pode entender como sendo uma quarta fase da LT], a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Dessa forma, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados, quanto aos diversos tipos de atividade da vida social, tendo conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados, para que sua atividade seja coroada de sucesso.

Koch (2004, p. 22), embasada nos pressupostos de Beaugrande e Dressler (1981), diz que, para esses pesquisadores, o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, ‘um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação’, de modo que caberia à Linguística Textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual, capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias de produção e compreensão de textos.

De acordo com Koch (2004, p. 22), Heinemann e Viehweger (1991) postulam que, para o processamento textual, concorrem quatro grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, que compreende o conhecimento gramatical e lexical, sendo assim, responsável pela articulação som-sentido; o enciclopédico, que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo; o interacional, que compreende o conhecimento sobre as ações verbais, ou seja, sobre as formas de interação através da linguagem; e o referente a modelos textuais globais, aquele que permite aos falantes reconhecerem textos como exemplares de determinado gênero ou tipo.

Koch (2006, p. 59), voltando-se para uma concepção sócio-interacionista da linguagem recorre a metáforas para descrever o texto. Assim, merece destaque a *metáfora do “iceberg”*. Aqui o texto deixa de ser visto como produto e passa a basear-se no princípio de que o sentido do texto é construído a partir dele.

o texto assemelha-se a um iceberg, que tem à flor d'água uma sequência de elementos linguísticos, resultantes de escolhas em todos os níveis (fonológico, morfossintático, lexical, semântico, pragmático), operadas pelo produto do texto, mas determinadas pela situação comunicativa, pelo gênero textual, pelo contexto sociocultural etc; e na parte submersa, um enorme conjunto de implícitos, que deverão ser inferidos do contexto sociocognitivo dos interlocutores (KOCH, 1997).

Vale lembrar também de um novo conceito de texto, que surgiu nas últimas décadas, juntamente com o surgimento da internet, o qual é citado por Heine (2005), denominado de hipertexto e pode ser entendido como uma interação entre textos. Seria, então, o texto virtual da internet. Caracteriza-se por um texto não linear, ou seja, não apresenta uma sucessão dentro de uma linha, é um texto com várias conexões (imagens, músicas).

Para Bentes (2005, p. 252), as mudanças ocorridas em relação às concepções de língua e às concepções de texto fizeram com que a Linguística de Texto fosse compreendida como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, uma vez que abrange diferentes perspectivas e é movida por diversos interesses.

2.2 ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE

2.2.1 Coesão textual

O termo *coesão* foi incorporado por Halliday e Hasan (1976, p. 5-7), para fins de análise linguística. Para eles, a coesão ocorre quando a interpretação de um elemento linguístico depende da de outro. Assim, a coesão só pode se efetivar baseando-se nos elementos superficiais do texto, devendo, então, estarem obrigatoriamente pontualizados.

De acordo com Koch (2005, p. 15-16), Halliday e Hasan considera a coesão como parte do sistema de uma língua. Eles apresentam o conceito de coesão textual como sendo um texto. Assim, a coesão é vista como a relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento fundamental para a sua interpretação.

Para Marcuschi (1983, p. 25), o conceito apresentado por Halliday e Hasan refere-se *aos fatores que dão conta da estruturação da sequenciação superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie semântica da sintaxe textual.*

Halliday e Hasan (1976, p. 29–269) postulam cinco tipos de coesão, a saber: referência, substituição, elipse, coesão lexical e conjunção, distribuídas da seguinte forma:

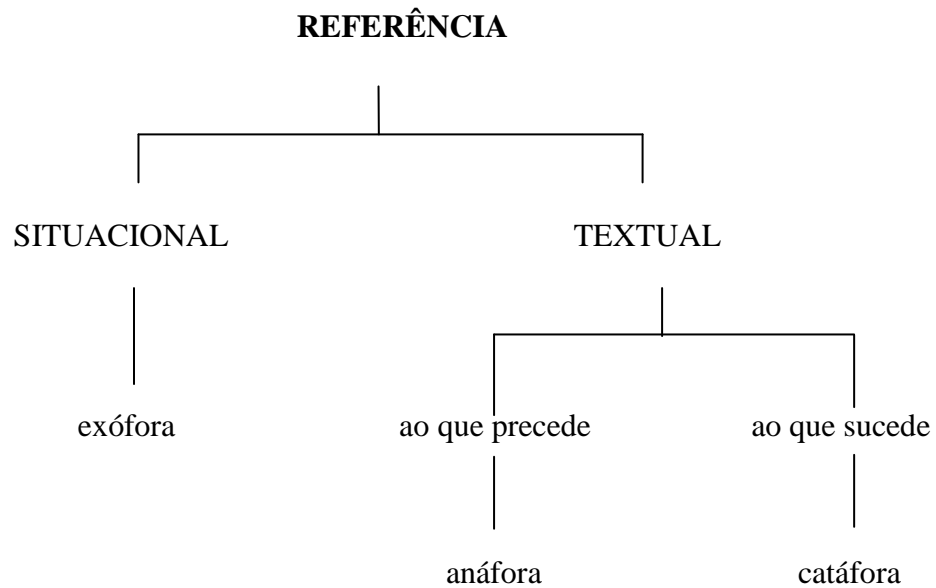
- a) Coesão gramatical
 - i) referência
 - ii) substituição
 - iii) elipse
- b) Coesão lexical
- c) Coesão gramatical: conjunção

(a) Coesão gramatical

(i) Referência

De acordo com Heine (1997, p. 56), a noção de referência postulada por Halliday e Hasan está ligada a dois conceitos essenciais da literatura linguística. Um é referente à função pela qual um signo se refere a um objeto do mundo extralinguístico, real ou imaginário. Dessa forma, a referência é vista como parte do significado de muitas palavras, constituindo-se, assim, objeto central da semântica. No outro conceito, a noção de referência está ligada ao aspecto gramatical de uma língua.

Para Halliday e Hasan (1976, p. 31), *há certos itens em toda a língua que têm a propriedade da referência, ou seja, em vez de serem interpretados semanticamente por si sós, eles fazem referência a algo mais, para a sua interpretação*. Observa-se então que, quando a informação remete a elementos extratextuais, a alguém ou algo fora do discurso, tem-se a referência exofórica. Quando a referência está presente na superfície do texto, diz-se referência endofórica. Esse processo referencial pode ser visto detalhadamente, a seguir, no esquema ilustrativo extraído de Halliday e Hasan (1976, p. 33):



Como se pode observar, a exófora compreende os elementos linguísticos cuja interpretação depende de elementos ligados ao contexto da situação. Em (1), os termos destacados são exemplos de exóforas, uma vez que os seus referentes remetem para fora do texto.

- (1) DOC – Bem, agora \emptyset vamos para nosso... nossa área:⁷
 transportes e viagens. Eh... **eu** queria **você**...
 eh... falasse, assim, sobre trem e viagem de trem;
 tudo que **você** se lembrar de um trem ou de uma
 viagem de trem que **você** tenha feito.

Em oposição, tem-se a endófora que se trata de uma referência intratextual, isto é, os referentes encontram-se no co-texto. Ela constitui-se em dois tipos diferentes: (a) a anáfora, quando o elemento pronominal ocorre depois das expressões referenciais; (b) a catáfora, quando o elemento pronominal ocorre antes das expressões referenciais. Esses elos coesivos podem ser identificados, respectivamente, nos exemplos que seguem.

- (2) 267 – Hum, hum. Pois é, esse... esse menino, **ele** está... Engraçado, que **ele** estava... **ele** está... estava no Biológico, **ele** disse que vendia para lá.⁸

- (3) **Ela**, a moça que falei, chega hoje para trabalhar.

⁷ Exemplo extraído de Heine (1997, p. 57)

⁸ Exemplo extraído de Heine (1997, p. 57)

Ainda de acordo com os pressupostos de Halliday e Hasan (1976), a referência pode efetuar-se de três diferentes maneiras: (a) referência pessoal; (b) referência demonstrativa; (c) referência comparativa. A referência pessoal realiza-se através de pronomes pessoais e pronomes possessivos (pronomes adjetivos e possessivos substantivos). A seguir, tem-se um exemplo no qual se destacam alguns elementos referenciais:

- (4) **Eu** falei com meu pai e **ele** comprou **nosso** carro. **Nós** estamos muito felizes!

No que concerne à referência demonstrativa, essa se caracteriza pela ocorrência de pronomes demonstrativos e de advérbios indicativos de lugar que desempenham principalmente a função exofórica da linguagem. Ocorrem também como elementos anafóricos, quando remetem para referentes intratextuais, conforme se pode conferir abaixo com o pronome demonstrativo **aquele**.

- (5) Eu não conhecia São Paulo ainda. Agora que conheço, amo **aquele** lugar!

A referência comparativa, diferente das referências pessoal e demonstrativa, atua a partir de uma comparação explícita que recai sobre o elemento interpretante e não através da relação antecedente-pronome. Ela pode efetuar-se sobre similaridades (6), identidades (7) e diferenças (8).

- (6) Eu tenho uma blusa **semelhante** à de Sara.
 (7) Eu tenho um livro **igual** ao seu.
 (8) A cor do meu sapato é **diferente** à da bolsa.

(ii) A substituição

A substituição, segundo Halliday e Hasan (1976 apud KOCH, 2005, p. 20), consiste na colocação de um item em lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou até de uma oração inteira. Veja exemplos a seguir:

- (9) Itagibá é muito quente e Salvador também.

De acordo com Koch (2005, p. 20), a diferença estabelecida por Halliday e Hasan (1976) entre substituição e referência é que, nessa última, há total identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto, enquanto que na substituição há sempre alguma redefinição.

(iii) A elipse

Essa consiste em uma substituição por zero, ou seja, quando ocorre a omissão de um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperado pelo contexto. Exemplo:

- (10) Maria faltou aula ontem, João \emptyset hoje.

(b) Coesão lexical

A coesão lexical, segundo Heine (1997, p. 61), insere-se no domínio do léxico, uma vez que se processa apenas por itens lexicais. Ela pode ser obtida por meio de dois mecanismos: (i) a reiteração; e (ii) a colocação.

Segundo Koch (2005, p. 22), a reiteração efetua-se, quando ocorre a repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, como se verifica nos exemplos abaixo:

- (11) O **Papa** virá ao Brasil em breve. A **Santidade** celebrará uma missa em Salvador.

Já a colocação consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo, isto é, mantém relações textuais coesivas através de associações de ideias.

- (12) Belo **domingo** hoje! Merecemos um delicioso **sorvete** e uma bela **praia** para **relaxar**.

(c) A conjunção

Baseando-se nos pressupostos de Koch (2005, p. 21), a conjunção estabelece ligações significativas específicas entre elementos ou orações no texto. De acordo com Heine (1997, p. 62), ela não representa elementos de retomadas intratextuais ou extratextuais, uma vez que ela estabelece uma relação entre as sentenças e parágrafos entre si.

Halliday e Hasan (1976) apresentam, como principais tipos de conjunção, a aditiva, a adversativa, a causal, a temporal e a continuativa. Esse mesmo tipo de estrutura pode ser representado por uma série de estruturas semanticamente equivalentes, como em:

- (13) Choveu bastante ontem pela manhã. **Logo após**, seguiu uma bela tarde de sol.

Segundo Heine (2005, p. 5), críticas foram feitas às propostas de Halliday e Hasan, referente à coesão textual, as quais se refletem na distinção entre a exófora e a endófora; assim como na noção de referência.

Referente à distinção entre exófora e endófora, Brown e Yule (1983, apud HEINE, 2000) ressaltam que alguns aspectos propostos são passíveis de críticas, pois tal proposta limita-se à remissão anafórica ao texto escrito, o que exige a presença obrigatória de um SN precedente ao elemento remissivo.

Para Brown e Yule, a remissão anafórica envolve aspectos cognitivos relacionados não apenas ao contexto de comunicação, mas também a dados sócio-culturais partilhados pelos interlocutores, não podendo dessa forma estar apenas restrita a uma simples substituição de um elemento por outro.

Por fim, tem-se ainda uma crítica ao fato de Halliday e Hasan terem considerado a anáfora, a substituição, a elipse e a coesão lexical como dispositivos comuns independentes um do outro. No entanto, Koch, caracterizando a restrição, observou que tais elementos exercem a função de referência anafórica.

Dessa forma, a maioria dos pesquisadores passou a classificar os recursos coesivos em dois grandes grupos, responsáveis pelos dois movimentos de construção do texto: a remissão/referência a elementos anteriores (coesão remissiva e/ou referencial) e a coesão sequencial, realizada de forma a garantir a continuidade do sentido. No primeiro grupo, ficaram incluídas as referências, a substituição e a elipse de Halliday, bem como parcela

significativa da coesão lexical; já o segundo passou a englobar a outra parcela da coesão lexical, bem como a conexão.

Dentre os recursos capazes de criar a coesão referencial, postulados por Halliday e Hasan (1976), destacaram-se, como já visto, elementos de ordem gramatical como os pronomes de terceira pessoa (retos oblíquos), os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos), os numerais, o artigo definido e alguns advérbios locativos como *lá*, *aí*, *ali*. No entanto, de acordo com Koch (2004, p. 36), esses elementos podem desempenhar, no texto, função coesiva, isto é, eles nem sempre atuam coesivamente, conforme pode ser observado no exemplo⁹ (14), em que a partícula *então* ora desempenha a função de advérbio de tempo, ora de coesão textual.

(14)

Eu estava andando de manhã pelas ruas das cidades quando repentinamente tropecei em um pacote embalhado em jornais, então eu pensei se eu pegava mas então resolvi pegar e abrir e vir a surpresa que lá havia uma quantia de R\$ 10.000 reais então resolvi que não ia ajudar algumas famílias pobres.

Mas então chamei meu pai e sentamos para discutir o que agente fazia com esse dinheiro então chegou minha irmã e disse papai vamos comprar um carro novo.

Eu pensei um momento numa loja de roupas e sapatos então meu pai disse que era uma boa ideia então vi minha mãe e disse porque você não ajuda um momento e também decide que ia ajudar meu pai e minha mãe para fazer uma bela casa.

Então meu pai decidiu investir no meu futuro ~~então~~ então meu pai patrocinou ~~uma~~ ^{um} time

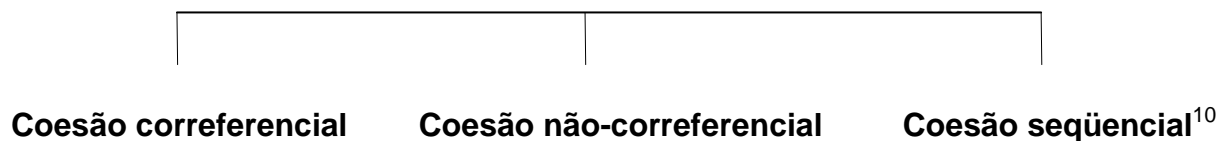
⁹ Exemplo extraído do *corpus* desta pesquisa.

Ainda de acordo com Koch (2004, p. 37), também elementos de ordem lexical podem ser responsáveis pela coesão referencial, quando empregados com a função de reiterar referentes textuais: a repetição do mesmo item lexical (com ou sem mudança determinante), sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e formas nominais, inclusive nominalizações.

Não demorou também para que estudiosos percebessem que nem sempre o referente de uma forma coesiva vem expresso no texto, enfocando assim as anáforas ditas associativas, em que a inferência do objeto é automática e as anáforas semânticas ou profundas em que o referente da forma anafórica necessita ser extraído do conhecimento de mundo.

Apothéloz (1995 apud HEINE, 2000) dispõe um quadro de classificação diferente do modelo clássico de coesão, apresentado por Halliday e Hasan, destacando considerações sobre a noção de antecedente e as noções chaves ligadas à anáfora. O autor evita o uso da expressão *antecedente* pelo fato de ela remeter à correferencialidade, permitindo apenas uma só forma de interpretação, presas em geral a critérios morfossintáticos.

C O E S Ã O T E X T U A L



Como noções chaves ligadas à anáfora têm-se: *correferência* – caracteriza-se por relacionar duas expressões que possuem o mesmo referente; *co-significação* – processo anafórico que envolve dois SNs plenos; *exofórico versus anafórico*; *dêixis* – expressões lingüísticas interpretadas a partir da enunciação; e por fim *dêixis textual* – é tido como um caso especial de dêixis e são termos que mostram ou indicam porções lingüísticas.

Centrando-se na coesão textual não-correferencial, de acordo com Heine (2005, p. 13), observa-se que ela é vista como um processo de costura textual, que não se realiza por retomadas pontualizadas. Compreende estratégias de progressão textual que se embasam em dados cognitivos e semântico-pragmáticos.

Heine (2005, p. 16), alicerçada em Apothéloz (1995), apresenta alguns processos coesivos não correferenciais, a saber:

(a) Anáfora correferencial

¹⁰ A noção de coesão seqüencial foi apresentada por Koch (1989).

A anáfora correferencial consiste em relacionar duas expressões que possuem o mesmo referente. A sua realização pode abranger um Sintagma Nominal Pleno e um Sintagma Nominal Pronominalizado, mas também pode ocorrer apenas entre SNs plenos. No entanto, nesse segundo caso, é necessário que a expressão anafórica recupere o mesmo referente do seu antecedente.

O exemplo abaixo ilustra bem o exemplo clássico de anáfora correferencial.

(15)

L7 INF 118¹ -- Não conhecia ainda *Natal*. E vim, e adorei *aquela* cidade, sabe?

(b) Anáfora associativa

A anáfora associativa compreende um dos tipos de elos não-correferenciais. Entende-se como sendo um tipo de coesão textual, processado entre dois sintagmas nominais relacionados entre si através de elementos implícitos.

Segundo Kleiber *et al.* (1991, apud HEINE, 2005), a anáfora associativa é de uma configuração discursiva que apresenta uma expressão referencial dividida em duas propriedades:

1- a identificação do seu referente é dada em função de informações presentes no texto anterior.

(16)

51 INF 118 -- A *vida noturna* é muito intensa, principalmente na... na... nas *boates*, embora...

2- o anafórico é incondicionalmente não-correferencial, podendo ou não o referente apresentar-se no co-texto lingüístico.

(17)

L90 INF 118

-- Bom, a Bahia antiga eu acho espetacular, né, com beleza, como ponto de vista histórico, né? agora, a parte nova também é muita... uma beleza espetacular, né? *Com essas aveni... avenidas de vale..* E que nós devemos isso... embora eu não goste *dele*, mas tenho que reconhecer que *foi um rapaz dinâmico*, né?

L95

(c) Anáfora encapsuladora

Essa anáfora também corresponde a um tipo de elo coesivo não-correferencial. Ela compreende como sendo a anáfora que encapsula, que engloba porções textuais, seja através de demonstrativos ou SN.

(18)

L 13 INF 118

... *o povo* mesmo, não sabe, a comu... comunicação, *o pessoal*... Fantástico! E a beleza da Cidade, né?

(d) Silepse

Como um tipo de elo correferencial, a silepse é uma concordância que se faz com o sentido e não com a forma gramatical. Bastante comum na língua falada, ela se revela por meio de SNs pronominalizados. Na silepse, a concordância acontece relacionada a elementos implícitos, baseados na maioria das vezes, em conhecimentos sócio-pragmáticos.

(19)

L 13 INF 118

... *o povo* mesmo, não sabe, a comu... comunicação, *o pessoal*... Fantástico! E a beleza da Cidade, né? *Eles* têm praias, talvez mais bonitas do que as nossas, não sabe, e lagoas.

A coesão sequencial, de acordo com os pressupostos de Heine (2005, p. 18), refere-se aos procedimentos linguísticos, por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos de texto, vários tipos de relação. Difere-se dos processos coesivos correferenciais e não-correferenciais, uma vez que não processa retomadas referenciais, sejam elas diretas ou indiretas. Por sua vez, estabelece relacionamentos de sentenças e parágrafos entre si, por meio de elos coesivos de diferentes tipos: conjuntivos (conjunções coordenativas e subordinativas), expressões enumerativas (*em primeiro lugar*), relações de causa-consequência (*daí, por isso, assim sendo* etc), expressões de resumo, de conclusão (*finalmente, para resumir*), expressões de contraste (*em oposição*).

Segundo Koch (2005, p. 53), esse tipo de progressão textual faz-se com ou sem elementos recorrentes. Assim, destacam-se a sequenciação frástica (sem procedimentos de recorrência escrita) e a sequenciação parafrástica (com procedimentos de recorrência). Para essa última, são utilizados procedimentos de recorrências, tais como: recorrência de termos, recorrência de estruturas, recorrências de conteúdos semânticos, recorrência de conteúdos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais, recorrência de tempo e aspecto verbal.

Referente à recorrência de termos, essa é feita pela reiteração de um mesmo item lexical.

(20) “E o trem corria, corria, corria...” (KOCH, 2005, p. 55)

Vale ressaltar que não existe uma identidade total de sentido entre os elementos recorrentes, já que cada um deles traz consigo novas instruções de sentido, que são acrescentadas às do termo anterior.

Já a recorrência de estruturas é compreendida como um paralelismo sintático, em que a progressão se faz, utilizando-se as mesmas estruturas sintáticas, preenchidas com itens lexicais diferentes.

(21) “Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores”. (Gonçalves Dias)
(KOCH, 2005, p. 56)

Se, no paralelismo, há recorrência de estruturas sintáticas preenchidas com elementos lexicais diferentes, veiculadoras de conteúdos semânticos diversificados, na paráfrase tem-se um mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas estruturais diferentes. Aqui, cada língua possui uma série de expressões linguísticas introdutoras de paráfrases, como: *isto é, ou*

seja, quer dizer, ou melhor etc.

- (22) “Em todo enunciado fala-se de um determinado estado de coisas de uma determinada maneira: isto é, ao lado daquilo que se diz, há o modo como aquilo que se diz é dito.” (KOCH, 2005, p. 56)

Para a recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais, tem-se a existência de uma invariante como igualdade de metro, rima, assonâncias, aliterações etc.

- (23) “O poeta é um fingidor:
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.” (Fernando Pessoa)
(KOCH, 2005, p. 57)

No que se refere à recorrência de tempo e aspecto verbal, essa tem função coesiva, indicando ao leitor que se trata de uma sequenciação de comentário ou de relato, de perspectiva retrospectiva, prospectiva ou zero, ou ainda, de primeiro ou segundo plano no relato. No exemplo abaixo, tem-se a recorrência do mesmo tempo verbal – o imperfeito do indicativo.

- (24) “O recanto era aprazível. O vento balançava suavemente as copas das árvores, os raios do sol refletiam-se nas águas do riacho e um perfume de flores espalhava-se pela clareira onde descansavam radiantes.” (KOCH, 2005, p. 58)

Centrando-se na sequenciação frástica, tem-se como sendo uma progressão feita por meio de sucessivos encadeamentos, assinalada por uma série de marcas lingüísticas através das quais se estabelecem, entre os enunciados que compõem o texto, determinados tipos de relação. Koch (2005, p. 61) destaca entre os principais mecanismos responsáveis pela sequenciação, conectores de diversos tipos, conforme se verifica abaixo:

- *se* que estabelece uma relação de implicação entre um antecedente e um conseqüente:

<p><i>Se a política é a ciência dos fenômenos relacionados com o Estado, Se o Estado é a nação politicamente organizada,</i></p>	}	<p>quando um repórter escreve... está fazendo jornalismo político.</p>
--	---	--

- *e, bem como, também*, que somam argumentos a favor de determinada conclusão.
- *quando*, que opera a localização temporal dos fatos a que se alude no enunciado.

- *ainda que, no entanto*, que introduzem uma restrição, oposição ou contraste com relação ao que se disse anteriormente.
- *pois*, que apresenta uma justificativa ou explicação sobre o ato de fala anterior.
- *sejam...sejam, com*, que introduzem uma especificação e/ou exemplificação.
- *ou, q* introduzem uma alternativa.

Em se tratando de referenciação, é pertinente ressaltar a diferença, apontada por alguns autores, entre referência e referenciação. Seguindo a posição de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999 apud KOCH, 2004, p. 57), é pertinente distinguir entre “referentes mundanos” que seriam objetos do mundo e os “objetos-de-discurso”, o que aponta, segundo os autores, para a “plasticidade das significações linguísticas”. Os objetos-de-discurso são construídos no interior do discurso, não pré-existindo ao discurso como tal. Segundo Marcuschi e Koch (1998), são esses objetos que os itens lexicais vão designar e não propriamente algo que esteja fora da mente, isto é, algo mundano.

Ainda nessa perspectiva, a referenciação, tal como aponta Mondada e Dubois (1995 apud MARCUSCHI; KOCH, 1998), é um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes, de tal modo que a expressão *referência* passa a ter um uso completamente diverso do que se atribui na literatura semântica em geral. Referir não é mais atividade de “etiquetar” um mundo existente e inicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso e não realidades independentes. Segundo esses autores, tais variações no discurso poderiam ser interpretadas como dependendo muito mais da pragmática da enunciação que da semântica dos objetos.

Dentro dessa concepção, Koch e Marcuschi (1998) defendem que a discursivização ou textualização do mundo, por meio da linguagem, não consiste em um simples processo de elaboração da informação, mas em um processo de (re)construção do próprio real. É daí que decorre a proposta de substituir a noção de referência pela noção de referenciação. Assim, nessa nova perspectiva, a referenciação, de acordo com Koch (2004, p. 61), constitui uma atividade discursiva. Os processos de referenciação são escolhas do sujeito, em função de um querer-dizer.

Diante do exposto, pode-se observar que as noções de *coesão* e *coerência* foram sofrendo alterações significativas no decorrer do tempo. Conforme dito no capítulo anterior, essas noções praticamente se confundiam. Para Koch (2004, p. 46), a evolução desses conceitos deve-se ao fato de os pesquisadores constatarem que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, considerando que essa não se encontra no texto, mas

constrói-se a partir dele, numa situação interativa, bem como admitir a coerência como um fenômeno semântico, por estar ligada às macroestruturas textuais profundas. Em seguida, verificou-se que a diferença entre coesão e coerência não pode ser determinada de maneira radical, postuladas como dois fenômenos independentes, pois a coesão, nem sempre, se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual. Assim, passou-se a postular uma coerência pragmática (que será abordada adiante), relacionada, sobretudo, com os atos de fala. Isso fez com que muitos autores reivindicassem que a coerência se constrói, por meio de processos cognitivos operantes na mente dos usuários, desencadeados pelo texto e seu contexto.

2.2.2 Coerência textual

A coerência textual pode ser compreendida como sendo um processo de interação comunicativa entre dois usuários. Ela é responsável pelo sentido que é dado no texto, passando a ser vista como um princípio de interpretabilidade do mesmo (KOCH; TRAVAGLIA, 1997).

Dessa forma, existem alguns fatores apresentados por Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2004, p. 42), que podem nortear a construção do sentido do texto como: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado, as inferências, os fatores de contextualização, a situacionalidade, a informatividade, a focalização, a intertextualidade, a aceitabilidade, a consistência e relevância.

Segundo Koch (2006, p. 40), o conhecimento linguístico é visto como sendo pistas que servem para ativar o conhecimento e a construção do sentido. Ele abrange o conhecimento gramatical e lexical. Para ela, baseando-se nesse tipo de conhecimento, tem-se uma compreensão da organização do material linguístico na superfície textual, do uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, bem como a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

O conhecimento de mundo é o conhecimento que o indivíduo adquire no decorrer de suas experiências. Ele é armazenado na memória em forma de blocos denominados de modelos cognitivos, como: *frames* – estrutura cognitiva sem uma organização específica; *esquemas* – ações hierarquizadas e sucessivas com elementos interligados através da causalidade e proximidade temporal; *planos* – estratégias usadas para atingir objetivo; *scripts*

- possui relação direta com a noção de plano, porém limita-se a tarefas padronizadas dentro de uma dada sociedade.

O conhecimento partilhado poderia ser entendido como uma âncora textual. São os conhecimentos comuns entre produtor e receptor. No entanto, Koch (2004, p. 45) ressalta que não só os conhecimentos prévios são de extrema importância no processamento textual e, portanto, para o estabelecimento da coerência entre os interlocutores, que vão determinar o balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que precisa estar implícito no texto. Para ela, pressuposições falsas por falta de conhecimento podem levar a uma interpretação inadequada do texto por parte do interlocutor, acarretando assim mal entendido e excluindo a possibilidade de construção da coerência.

As inferências são operações sustentadas pelo conhecimento de mundo, em que os interlocutores estabelecem uma relação não explícita no texto.

Os fatores de contextualização funcionam como elementos que ancoram o texto. Nessa perspectiva, Marcuschi (1983) subdivide-os em dois grupos: (i) contextualizadores propriamente ditos (*data, assinatura, elementos gráficos, localização*) e (ii) contextualizadores perspectivos ou prospectivos (*título, autor, início do texto*).

A situacionalidade é vista em duas direções, na perspectiva de Koch e Travaglia (1997) uma sendo vista da situação para o texto e outra do texto para a situação. No primeiro sentido, a situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que torna um texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída. No segundo sentido, é necessário considerar que o texto possui reflexos importantes sobre a situação, visto que o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real. Ao construir um texto, o autor reconstrói seu mundo, de acordo com as suas vivências, seus propósitos, ou seja, seu modo de ver o mundo. Por sua vez, o interlocutor interpreta o texto em conformidade com os seus propósitos e perspectivas.

A informatividade relaciona-se ao nível previsível de informação, podendo variar os níveis entre baixo grau de informação, médio grau de informação e alto grau de informação. De acordo com Koch (2004, p. 41), referente à distribuição da informação, é preciso que haja um equilíbrio entre a informação dada e a informação nova. Para ela, um texto que apresenta sempre informações conhecidas é inócuo, uma vez que lhe falta a progressão necessária para a construção do mundo textual. Por outro lado, é praticamente impossível um texto apresentar apenas informação nova, pois ficaria improcessável, visto que não apresentaria âncoras necessárias para o seu processamento.

A focalização, para Kock e Travaglia (1997), envolve-se com a concentração dada pelos interlocutores em apenas parte do seu conhecimento, recorrendo principalmente a conhecimentos partilhados e conhecimento de mundo.

A Intertextualidade refere-se à relação dependente entre um texto e outro(s) previamente encontrado(s). Observa-se que a autora Koch (2006, p. 75) dedica uma atenção especial a esse aspecto da coerência, pois, segundo ela, é um dos grandes temas a que se tem dedicado a Linguística Textual. Segundo essa linguista, é fácil perceber a intertextualidade, quando um autor recorre a outros textos, com explicitação da fonte. Observa-se na canção¹¹ a seguir, em que o compositor recorre a termos associados a outros autores como Luís de Camões, Chico Buarque de Holanda e Carmen Miranda, revelando assim as fontes.

- (25) Gosto de sentir minha língua roçar
 A língua de Luís de Camões
 Gosto de ser e estar
 E quero me dedicar
 A criar confusões de prosódia
 E uma profusão de paródias
 Que encurtem dores
 E furem cores como camaleões
 Gosto do Pessoa na pessoa
 Da rosa no Rosa
 E sei que a poesia está para a prosa
 Assim como o amor está para a amizade
 E quem há de negar que esta lhe é superior
 E deixa os portugueses morrerem a míngua
 "Minha pátria é minha língua"
 Fala mangueira!
 Fala!
 Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
 E o falso inglês relax dos surfistas
 Sejam imperialistas
 Vamos na velô de dicção chão chão de Carmem Miranda
 E que Chico Buarque de Holanda nos resgate
 E -xeque-mate- explique-nos Luanda
 Ouçamos com atenção os deles e os delas da tevê globo
 Sejam o lobo do lobo do homem
 (...)
 Flor de Lácio Sambódromo
 Lusamérica Latim em pó
 O que quer
 O que pode
 Esta língua?
 (...)

¹¹ Língua. Compositor: Caetano Veloso.

Entretanto, segundo Koch (2006, p. 77), nem sempre a intertextualidade aparece explícita no texto. No exemplo (26), a composição¹² tem como origem outro texto sem a fonte explicitada, pois o autor pressupõe que seja de conhecimento do leitor.

- (26) Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor, eu nada seria...
- É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja
Ou se envaidece...
- O amor é o fogo
Que arde sem se ver
É ferida que dói
E não se sente
É um contentamento
Descontente
É dor que desatina sem doer...
- Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor, eu nada seria...
- É um não querer
Mais que bem querer
É solitário andar
Por entre a gente
É um não contentar-se
De contente
É cuidar que se ganha
Em se perder...
- É um estar-se preso
Por vontade
É servir a quem vence
O vencedor
É um ter com quem nos mata
A lealdade
Tão contrário a si
É o mesmo amor...
- Estou acordado

¹² Monte Castelo – Legião Urbana. Composição: Renato Russo.

E todos dormem, todos dormem
Todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face
É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade...

Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua do anjos
Sem amor, eu nada seria...

Observa-se na leitura da música acima que o compositor recorreu a trechos da poesia de Camões e também de passagens da Bíblia.

Centrando-se na intencionalidade, diz respeito à atitude do produtor do texto em alcançar as suas intenções ao construir o texto. Refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para prosseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizando assim os recursos adequados à concretização dos objetivos visados.

A aceitabilidade relaciona-se diretamente com o receptor do texto, uma vez que ele pode aceitar ou não o texto como uma forma coesa e coerente.

Por fim, a consistência exige uma coesão entre enunciados contidos no texto e a relevância volta-se para a manutenção do mesmo tópico discursivo. De acordo com Giora (1985 apud KOCH, 2004, p. 44), a condição de consistência exige que todos os enunciados de um texto sejam verdadeiros, isto é, não contraditórios e o critério da relevância exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo.

Koch (2004, p. 43) apresenta algumas críticas às postulações de Beaugrande e Dressler (1981), dentre as quais, ela ressalta que em uma perspectiva pragmático-cognitiva, não faz sentido a divisão entre fatores “centrados no texto” e fatores “centrados no usuário”, pois todos eles são centrados simultaneamente no texto e em seus usuários. Além disso, essa lista apresentada não é exaustiva. A autora destaca ainda que a coerência não seja apenas um critério de textualidade entre os demais (e centrado no texto!), mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como: o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural etc., o que se tem defendido é que a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, em uma dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores aqui apresentados [...] (KOCH, 2004, p. 43).

3 DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS AOS MARCADORES DISCURSIVOS

Neste capítulo, busca-se apresentar uma visão geral sobre os Marcadores Discursivos, seus usos e funcionalidade nos discursos.

Tem-se observado que quase nenhum espaço é reservado nas gramáticas para essas unidades. A GT faz, segundo Risso (2006, p. 428), uma breve menção a alguns dos sinais estruturadores dessas partículas que atuam na parte transfrástica. Em sua maioria, apresentam-se como constituintes integrados à estrutura da sentença de forma homônima com os advérbios.

Sob a denominação de *advérbio*, de acordo com a gramática normativa, reúnem-se conceitos que, fundamentalmente, o definem como um modificador do verbo (CUNHA, 2001, p. 541). A essa função básica, acrescentam-lhe uma classificação, de acordo com a circunstância ou idéia acessória que expressa, como por exemplo, a partícula *então* é classificada como advérbio de tempo e a partícula *aí* como advérbio de lugar.

Bechara (2006, p. 278) dedica uma atenção especial ao que ele chama de “plano transfrástico e os advérbios”. O autor confere uma categoria ao advérbio que antes era posta em evidência pelas gramáticas tradicionais apenas para os pronomes. Nessa perspectiva, Bechara atribui ao advérbio um papel de retomada ou substituição de uma unidade pontuada ou não no texto, passando a ser não apenas advérbios, mas substitutos de oração, conforme exemplo:

Você vai ao cinema? – Sim.

No exemplo acima, a partícula *sim* é uma resposta que retoma todo o enunciado textual.

Destacam-se ainda as unidades de valor circunstancial, as quais retomam “estados de coisas” reconhecidas ou intuídas anteriormente e ligadas ao sentido do discurso (marcadores textuais). (BECHARA, 2006, p. 278).

Referente aos marcadores conversacionais, hoje designados marcadores discursivos, observa-se que Said Ali (1930, p. 51) apresentou um estudo, que se pode dizer pioneiro e que vislumbrava uma atenção a essas unidades. Ele as nomeou como expressões de situação “uma vez que rareiam no discurso eloquente e retórico e se usam a cada instante justamente no falar desativado de todos os dias”. O autor considerou as situações possíveis entre o locutor e o interlocutor e estudou marcadores como: *mas, então, agora, sempre, pois, pois sim, sabe de*

uma cousa, como etc.

Baseando-se nos estudos voltados para esse tema, como os de Castilho (1986), Marcuschi (2003), Risso (2006) e Urbano (2006), observa-se uma forte tendência teórica correlacionada com a oralidade. Ademais, observam-se ainda, em tais estudos, posturas diferentes, quanto à nomenclatura desses elementos. Em alguns trabalhos, adota-se o termo *Marcadores Conversacionais*, como é o caso de Castilho (1989) e Marcuschi (2000) e, em trabalhos mais recentes, como o de Urbano e Risso, *Marcadores Discursivos*.

De forma geral, os Marcadores Discursivos são conceituados como unidades linguísticas independentes, com fins interacionais e aos quais se atribui uma categoria pragmática.

Segundo Castilho (1989), o fato de a língua ser dialógica, apresenta uma sintaxe fragmentária, caracterizada pela riqueza de elementos descontínuos como: elipses, anacolutos, entonações, tópicos não-lexicalizados, bem como repetições, sobreposições de vozes e marcadores conversacionais. Alguns estudiosos trabalharam com tal elemento, discutindo sobre seu papel na língua oral, dentre eles, o próprio Castilho (1987) e Marcuschi (2000), como citado acima.

Castilho (1987) fez um estudo centrando-se em entrevistas do Projeto Norma Urbana Culta - NURC, que, para ele, “é composto de Unidades Discursivas (UD), entendidas como segmentos textuais constituídos de um núcleo balizado por marcadores”. Nesse seu estudo, o autor ressalta as propriedades cumulativas pragmáticas, semânticas e sintáticas dos marcadores, dentro da percepção modular da língua falada. Assim, nas propriedades pragmáticas, os marcadores sinalizam de que maneira o falante está monitorando a interação, deixando visível que o turno foi tomado, ou que vai ser mantido, ou que atenção do interlocutor é solicitada, ou ainda que o turno vá ser passado, entre outras propriedades interacionais.

Referente às propriedades semânticas, tem-se que os marcadores indicam os sucessivos subtemas, selecionados pelo próprio falante, em sua construção do assunto. Já nas propriedades sintáticas, observa-se que todos os marcadores interligam as unidades discursivas, agindo como vínculos com um papel ao mesmo tempo anafórico e catafórico. Marcuschi (2003) destaca que os marcadores não formam uma classe gramatical própria, compondo assim quatro tipos: “(i) simples: têm um só lexema ou para-lexema, como os interrogativos, os advérbios, os verbos, os adjetivos, as conjunções e os pronomes; (ii) compostos: são sintagmas, muitas vezes, estereotipados, como “tá certo”, “que coisa né”, “sim mas”, etc.; (iii) oracionais: “eu acho que”, “não sei não”, etc; (iv) hesitações, ligadas em geral

a um marcador verbal”.

Ainda no estudo de Castilho (1987) com materiais do Projeto NURC, as seguintes classes atuaram como marcadores: nomes (nos vocativos, nos tópicos e antitópicos, e nas expressões estereotipadas); verbos – segundo o autor uma das classes mais complexas – distribuídos em diversas classes semânticas: verbos cognitivos, emotivos, de percepção, copulativos; advérbios de oração; interjeição e palavras exclamativas; e classes intranucleares.

Quanto à categorização funcional dos marcadores, o autor ressalta que o mesmo marcador pode corresponder a mais de uma função, apesar de exercerem uma função comum – a de todos organizarem o texto. Assim, reconhece dois tipos de marcadores: os interpessoais e os ideacionais.

Os marcadores interpessoais propiciam a administração dos turnos conversacionais, funcionando da seguinte forma: assinalam o início do turno (nas pré-sequências e nas sequências de proposta do assunto); assinalam a tomada do turno; assinalam que se pretende manter o turno; e, por fim, assinalam o encerramento do turno.

Já os marcadores ideacionais são postos em ação pelos falantes para a negociação do tema e o seu desenvolvimento é estruturado assim: negociação do tema; aceitação ou recusa do tema; mudança ou retomada do tema; tipificação do tema; ênfase de um aspecto do tema; atenuação de um aspecto do tema; sistematização do tema; e encerramento do tema.

Segundo Marcuschi (2003, p. 18), existem seis fatores que motivam a frequência de marcadores: princípio de defesa das faces; processo de negociação, processos de hierarquização dos atos; estratégias metacomunicativas; mecanismos organizacionais da conversação; e processos de organização textual (do texto oral).

O referido autor diz que, na interação face a face, os interlocutores podem servir-se de três tipos de recursos para a realização de marcadores discursivos. Dois deles são linguísticos, denominados *marcadores verbais* e *marcadores prosódicos*; o terceiro é não linguístico e denominado *marcador não verbal*.

Os marcadores verbais compreendem um variado conjunto de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de diversos tipos. Os marcadores prosódicos compreendem os contornos entonacionais distribuídos pelo autor da seguinte maneira: descendente, ascendente, constante; o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais etc. Já os marcadores não-verbais não foram destacados no trabalho do referido autor por não dispor de vídeo-teipe, o qual possibilita observar gestos, mímica, olhares etc.

Para Marcuschi (2003, p. 28), não existem marcadores exclusivos para uma posição, apesar de alguns autores, segundo ele mesmo cita, frisarem as posições canônicas dos Mcs

como sendo as iniciais e as finais.

Conforme se atesta nos estudos acima citados, bem como na bibliografia registrada na literatura linguística a esse respeito, é que eles estão tradicionalmente voltados para a conversação. Os estudos restringem-se à investigação das formas e funções dos marcadores conversacionais, baseando-se na modalidade de língua falada.

Segundo Urbano (2006, p. 403), os marcadores discursivos estão sempre presente nas preocupações dos lingüistas, principalmente, daqueles que se dedicam à Análise da Conversação, ou aos estudos da Língua Falada em geral. Muito se fala também em estudos teóricos direcionados para o tratamento conceitual de recursos de construção textual-interativa. Entretanto, ele ressalta que nessa bibliografia disponível existe uma lacuna, no que concerne à preocupação ou o consenso quanto à determinação da natureza e propriedades dos MDs. Acrescenta-se ainda a essa lacuna, a questão do tratamento desse fenômeno na modalidade escrita do sistema linguístico.

Recentemente, no trabalho de Urbano *et. al.* (2006, p. 404) é que se encontra uma nova designação para o termo, o que vai permitir um melhor assentamento às propriedades dos marcadores. Segundo esses autores, adotar a denominação *marcadores discursivos* parece ser mais adequada e abrangente do que *marcadores conversacionais*.

Embora essa outra [*marcadores conversacionais*] seja a mais coerente e aceita entre os lingüistas brasileiros, reconhecemos nela uma limitação, por sugerir, de forma inevitável e inadequada, um comprometimento exclusivo com a língua falada e, dentro dessa modalidade, com um gênero específico, que é a conversação.

Os Marcadores Discursivos são elementos verbais que atuam a partir da interação discursiva oral, trabalhando no funcionamento da linguagem, quer no nível interpessoal ou cognitivo. Segundo Risso, Silva e Urbano (2006, p. 404), trata-se, pois, de um “amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente à condição de uma categoria pragmática”.

Segundo Notas de Aulas de L. Heine (2008), essa noção só foi possível a partir da noção de gêneros discursivos, em que se observam gêneros híbridos entre textos orais e escritos.

Considerando a função precípua dos MDs, que é auxiliar no desenvolvimento interacional dos falantes, estabelecendo elos de coesão discursivos, pode-se perceber que os

MDs não assumem uma função única, pré-estabelecida, durante a situação comunicativa, o que significa dizer que um mesmo MD pode desempenhar simultaneamente várias funções.

De modo geral, os MDs têm função textual argumentativa, pois coordenam, subordinam, especificam etc., isto é, orientam e/ou organizam o discurso, conforme as estratégias desenvolvidas pelos falantes.

Essa multifuncionalidade permite aos MDs acontecerem em vários gêneros textuais da modalidade escrita do sistema linguístico, desde gêneros híbridos aos mais modelos formais, principalmente como articulador textual, atuando de forma pragmática, garantindo, assim, o processamento do texto por parte do leitor.

Em trabalho de pesquisa desenvolvido por Urbano *et al.* (2006, p. 403-425), tais funções foram analisadas a partir das seguintes variáveis:

- 01) padrão de recorrência;
- 02) articulação de segmentos do discurso;
- 03) orientação da interação;
- 04) relação com o conteúdo proposicional;
- 05) transparência semântica;
- 06) apresentação formal;
- 07) relação sintática com a estrutura gramatical da oração;
- 08) demarcação prosódica;
- 09) autonomia comunicativa;
- 10) massa fônica (Ibid., p. 405)

► As Variáveis¹³

01) padrão de recorrência

Segundo Urbano *et al.* (2006, p. 406), trata-se de uma variável importante, uma vez que foi constatada com alta frequência e recorrência das formas consideradas MDs no espaço textual. Observa-se ainda que alguns autores consideram a alta recorrência como um critério para separar uma classe discursiva de uma classe gramatical.

¹³ Os exemplos utilizados para ilustrarem as variáveis foram extraídos do INQ Nº: 100 do NURC Salvador.

(27)

- DOC - Então, nós já podemos começar a falar da cidade.
118 --Bom, no ... em janeiro desse ano, eu estive como membro duma comissão de inquérito pra apurar umas irregularidades numa farmácia do IPASE, em Natal , Rio Grande do Norte.
- DOC -- **Hum.**
118 --Não conhecia ainda Natal. E vim, e adorei aquela cidade, sabe? É uma coisa fora de série, **né?**
- DOC -- Então, vamos... (superp)
118 --Não só (superp) no ponto de vista humano, tá entendendo, até...
- DOC -- **Hum, hum.**
118 ... o povo mesmo, não sabe, a comu... comunicação, o pessoal... Fantástico! E a beleza da cidade, **né?** Eles têm praias, talvez mais bonitas do que as nossas, não sabe, e lagoas. Tem lá uma lagoa, a Lagoa do Bonfim, que tem dezessete quilômetros de extensão. E eles estão agora tratando de ... eh ... habitarem aquela margem toda, **né,** fazendo...
- DOC -- **Hum, hum.**
118 --... estão fazendo... construindo casas, clubes, não sabe?
- DOC -- Por exemplo, se o senhor tiver que descrever essa cidade. De quantas partes se compõe uma cidade?
118 -- Bom, ela é parecida com Salvador...
- DOC -- **Hum, hum.**
118 --... ela tem uma parte da cidade baixa e uma parte da cidade alta. Agora, edifícios mesmo, nós temos...
(DID-SSA-INQ100 -p.1)

No exemplo acima, os marcadores discursivos em destaque *hum* e *né* aparecem frequentemente no texto orientando a interação.

02) articulação de segmentos do discurso

De acordo com Urbano (2006, p. 406-407), uma das funções dessa unidade é a de promover, como vínculo coesivo, a articulação no discurso na organização tópica, estabelecendo aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópicos, em posição intra

ou intertópicas, e na organização da estrutura frástica, atando as orações ou seus segmentos internos, à semelhança das conjunções e de advérbios conjuntos, como é o caso dos MDs destacados no exemplo abaixo:

(28)

- DOC - **Então**, nós já podemos começar a falar da cidade.
 118 --**Bom**, no ... em janeiro desse ano, eu estive como membro duma comissão de inquérito pra apurar umas irregularidades numa farmácia do IPASE, em Natal , Rio Grande do Norte.
- DOC -- Hum.
 118 --Não conhecia ainda Natal. E vim, e adorei aquela cidade, sabe? É uma coisa fora de série, né?
- DOC -- **Então**, vamos... (superp)
 118 --Não só (superp) no ponto de vista humano, tá entendendo, até...

(DID-SSA-INQ100 -p.1)

03) Orientação da interação

Segundo Urbano *et al.* (2006, p. 407-408), a concepção de texto como atividade sociocomunicativa, adotada pelo processo interacional da linguagem, indica que todo mecanismo com estatuto textual, como é o caso dos MDs, exerce sempre uma função orientadora da interação, ainda que fragilmente.

Para ele, uma unidade é basicamente orientadora, quando há nítida orientação por parte do falante, em relação ao ouvinte, ou vice-versa, como se verifica no exemplo a seguir em *né isso...* em que o falante busca uma aprovação discursiva do outro.

(29)

- DOC -- Quer dizer, há ruas que a gente não tem que esperar quem sai das outras, (rindo) né?
 118 -- É. Sentido único, né?
 DOC -- Sim.
 118 -- Se não tem as transversais, **né isso...**
 DOC -- Hum, hum.
 118 --... não tem sinaleira. Mas aqui mesmo, só nessas avenidas de vale, porque no centro da cidade... êh... o tráfego é péssimo, né, porque tem as... as laterais, quer dizer, as vias de acesso, e isso... por isso que

causa o congestionamento do... do tráfego, né, principalmente essa parte ... no Comércio e na parte da Rua Chile, São Pedro. É de difícil solução aí, o tráfego aí.

(DID-SSA-INQ100 -p.5)

Tem-se ainda outro traço, o secundário, em que a unidade sinaliza opinião ou orientação argumentativa do falante.

(30)

DOC -- Como o senhor descreveria as nossas ruas daqui de Salvador?
 118 -- **Bom**, a Bahia antiga eu acho espetacular, né, como beleza, como ponto de vista histórico, né? agora, a parte nova também é muita... uma beleza espetacular, né? Com essas aveni... avenidas de vale... E que nós devemos isso... embora eu não goste dele, mas tenho que reconhecer que foi um rapaz dinâmico, né?

(DID-SSA-INQ100 -p.3)

Considera-se, também, mas como orientação frágil, quando o grau de interação se define apenas em função da própria natureza do evento conversacional, em que há envolvimento recíproco entre os interlocutores, como é o caso do exemplo a seguir.

(31)

118 -- Como é o nome daquela pedra? Hein?
 DOC -- Calçadas como as daqui?
 118 -- É, calçadas como as daqui.
 DOC -- **Hum**.
 118 -- Principalmente ali no Pelourinho, aquelas pedras que tem no Pelourinho. Tem uma parte que é assim.
 DOC -- **Hum**.

(DID-SSA-INQ100 -p.3)

De acordo com os pressupostos de Urbano *et al.* (2006, p. 408), os números obtidos na pesquisa com o cruzamento das variáveis *articulação de segmento do discurso* e *orientação da interação* orientam uma nítida propensão para o papel dos MDs se apresentarem quase que homogeneamente distribuídos em duas tendências funcionais básicas e integradas, a saber:

- a) maior projeção da interação, quando o foco funcional não está no sequenciamento de partes do texto;

b) maior projeção da articulação textual, quando o foco deixa de incidir no eixo da integração.

Esses aspectos elucidados, através dessa variável, possibilitam, ainda, evidenciar dois subconjuntos de MDs: “*os basicamente sequenciadores e os basicamente interacionais*”, os quais serão tratados detalhadamente, respectivamente, nas seções 3.1 e 3.2.

04) Relação com o conteúdo proposicional

Essa variável, segundo Urbano *et al.* (2006, p. 409), considera a relação das unidades em estudo com a informação conteudista das diferentes porções tópicas indicativas, ou seja, as unidades são enquadradas por integrarem ou não o conteúdo proposicional a que elas dizem respeito. A alta frequência de unidades exteriores aos conteúdos indica ser este mais um traço marcante para identificação de MDs.

(32)

118

-- Não... ah... Bom, a Faculdade de Medicina é um prédio antigo; agora, o Instituto de Química, a Odontologia, a Faculdade de Farmácia estão em prédio moderno...

(DID-SSA-INQ100 -p.9)

05) Transparência semântica

De acordo com Urbano *et al.* (2006, p. 410), uma palavra ou expressão é transparente, quando o sentido lexical confere com o proposto pelo dicionário, ou, no caso estrutural, quando está relacionada com o sentido empregado pelas gramáticas.

Nesse sentido, tem-se que, no âmbito textual, o significado pode corresponder:

- a) a uma adaptação ou desdobramento de um significado gramatical, como é o caso do *então* que projeta no discurso um novo uso para o advérbio:

(33)

DOC

- Então, nós já podemos começar a falar da cidade.

(DID-SSA-INQ100 -p.1)

- b) a uma reaplicação de um significado lexical, como é o caso de *olha* que é originado do verbo *olhar*:

(34)

118 -- **Olha**, isso aqui... isso é uma coisa... é preciso que a pessoa tenha, digamos assim, um espírito artístico; porque, senão... pra poder fazer uma descrição... seja muito sensível, entendeu, pra fazer uma descrição do que é a Bahia antiga. E eu, infelizmente, não possuo essa sensibilidade.
(DID-SSA-INQ100 -p.4)

06) Apresentação formal

A apresentação formal refere-se à variável alteração formal que uma unidade pode sofrer, seja no plano fonológico ou no plano morfossintático. De acordo com Urbano *et al.* (2006, p. 411), os dados obtidos em pesquisas não descaracterizam o caráter formulaico das unidades, ou seja, não implicam em um paradigma flexional exaustivo. Assim, constata-se que as cristalizações ocorridas são usadas, automaticamente, no discurso e não propriamente formuladas *ad hoc*.

(35)

DOC -- ... o que mais viu?
118 -- A vida noturna é muito intensa, principalmente na... na... nas **boates**, embora... – isso **é... êh...** segredo, hein? (risos)

(DID-SSA-INQ100 -p.2)

07) Relação sintática com a estrutura oracional

A presença dessa variável foi incluída, segundo Urbano *et al.* (2006, p. 412), para averiguar a relação de dependência ou não das unidades, em relação à estrutura gramatical da oração, isto é, se desempenham ou não uma função específica, de acordo com a gramática tradicional. Comprovou-se o que estudiosos dos marcadores já afirmavam – são unidades sintaticamente independentes. Dessa forma, esse fato constitui um indicador forte do estatuto do MD.

(36)

118 -- Fui, assisti. Assisti à disputa... **ah...** três partidas pra... **eh...** pra classificação pra disputarem o campeonato nacional; então, o América foi o... o vencedor, **né**, dessas três partidas.

(DID-SSA-INQ100 -p.10)

08) Demarcação prosódica

Constitui a condição de os mecanismos discursivos se apresentarem ou não como unidades prosódicas. (URBANO *et.al.* 2006, p. 412-413) Assim, verifica-se que os MDs, analisados em pesquisa do autor, manifestam-se fortemente com pauta prosódica demarcativa.

(37)

118 -- **... eh ...** o bairro de Arredia – que chamam Redinha -, onde tem uma praia também muito famosa, também em Ponta Negra; o Petrópolis, que é um bairro assim mais ou menos parecido com a Graça, é um bairro chique, né, um bairro **da...** da grã-finada. (risos) E tem o **...** a parte comercial, que é onde está, mais ou menos, o comércio em grosso, estiva, que fica perto **do...** do cais, do porto. **Eh...** temos lá o Centro de Pesquisa **Espacial... eh... o ...** acho que é... Ponta do Inferno? Não, meu Deus, agora deixe eu ver se é Ponta...

(DID-SSA-INQ100 -p.6)

09) Autonomia comunicativa

Segundo Urbano *et al.* (2006, p. 413), essa variável investiga a autonomia comunicativa dos marcadores, ou seja, se eles possuem suficiência para constituírem enunciados proposicionais em si próprios. Verificou-se, na pesquisa realizada pelo autor, que o *corpus* apresentado não possuía uma autonomia em si mesmo, como é o caso da unidade destacada no exemplo a seguir:

(38)

118 --Não só (superp) no ponto de vista humano, tá entendendo, até...
DOC -- **Hum, hum.**

(DID-SSA-INQ100 -p.1)

10) Massa fônica

Volta-se para a questão da massa vocabular ou configuração fônica da forma ou construção que caracteriza particularmente o MD. (URBANO *et al.* 2006, p. 413-414). Para isso, observando-se a o número de sílabas tônicas constata-se que as formas curtas são mais especificadoras do padrão básico dos MDs. Assim, nota-se a forte presença de MDs mais curtos (até três sílabas tônicas), como se verifica nas partículas que seguem:

(39)

118 -- Então tem muita mocinha, né? (superp) A universidade também é... ou... é muito bonita a universidade, principalmente o campus universitário que eles estão fazendo agora. Já está funcionam... estão funcionando já algumas univer... algumas unidades. E os estudantes universitários, pra cada unidade eles têm os... os seus fardamentos.
(DID-SSA-INQ100 -p.8)

A observação de cada uma dessas variáveis permitiu identificar o grau de estabilidade, ou seja, o núcleo-piloto de cada MD analisado, conferindo assim características básicas dos MDs em geral.

Os traços do núcleo-piloto, que conferem a identidade básica aos MDs, são [...] a exterioridade em relação ao conteúdo proposicional, a independência sintática, a não-autonomia comunicativa e as funções contrabalanceadas de articulador tópico e orientador da interação (URBANO, 2006, p. 424).

Para compreender melhor as explicitações feitas acerca dos MDs, considerem-se algumas unidades articuladoras do discurso oral, quais sejam: *agora, então, bom, bem, olha, ah*, (basicamente seqüenciadores) e *ah, ahn, ahn, ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?, certo, certo?, claro, exato, é, é claro, é verdade, entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?, mas, não é verdade?, não é?/num é?, né, olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá, pois é, sei, sim* (basicamente interacionais).

3.1 MARCADORES BASICAMENTE SEQUENCIADORES

Analisa-se, em primeira instância, o conjunto de MDs basicamente sequenciadores. O MD *agora*, conforme a gramática normativa, possui o estatuto de advérbio, estatuto esse que, em uma perspectiva de marcador sequenciador, ultrapassa o plano frásico, à medida que se configura como instanciador prospectivo do texto, fazendo “avançar o discurso para uma situação sempre nova relativamente a outra antes verbalizada [...] o *agora* tem um foco catafórico” (RISSO, 2006, p. 428). Dito de outro modo, o *agora* é responsável pelo avanço discursivo (intertópico ou intratópico), evidenciando um tópico novo, em relação a um já-dito discursivo. Esse mesmo marcador pode ainda acarretar, além da orientação inter e intratópica, a introdução de um dado particular no assunto, por contraste ou por ressalva, no entanto, *a posteriori*, resgatará a informação central em pauta.

Em se tratando do MD *então*, far-se-á uma análise mais detalhada, como propõe Risso (2006, p. 448), uma vez que se trata de um elemento de análise da presente pesquisa.

Baseando-se nos estudos de Urbano (2006) e Risso (2006), verifica-se que os marcadores discursivos preservam seus traços definidores básicos, como: são exteriores a conteúdos proposicionais ou tópicos, sintaticamente independentes, e insuficientes para constituírem enunciados completos por si próprios, além de se apresentarem como sequencializadores tópicos.

Segundo Risso (2006, p. 448), o marcador discursivo *então* se revela como um articulador de partes do texto. Sua atuação precípua é de apresentação da informação, ou seja, no sequenciamento e estruturação interna de segmentos tópicos.

Outro ponto relevante desse marcador é a forma homônima apresentada com os advérbios, de acordo com a gramática normativa. Tal fato pode ser evidenciado no exemplo a seguir.

(40)

Eu estava andando de manhã pelas ruas das cidades quando vagarosamente tropecei em um pacote embalhado em jornais, então eu pensei se eu pegava mas então resolvi pegar e abrir e vir a surpresa que lá havia uma quantia de R\$ 10.000 reais então resolvi que não ia ajudar algumas famílias carentes.

Mas então chamei meu pai e sentamos para discutir o que agente faria com esse dinheiro então chegou minha irmã e disse papai vamos comprar um carro novo.

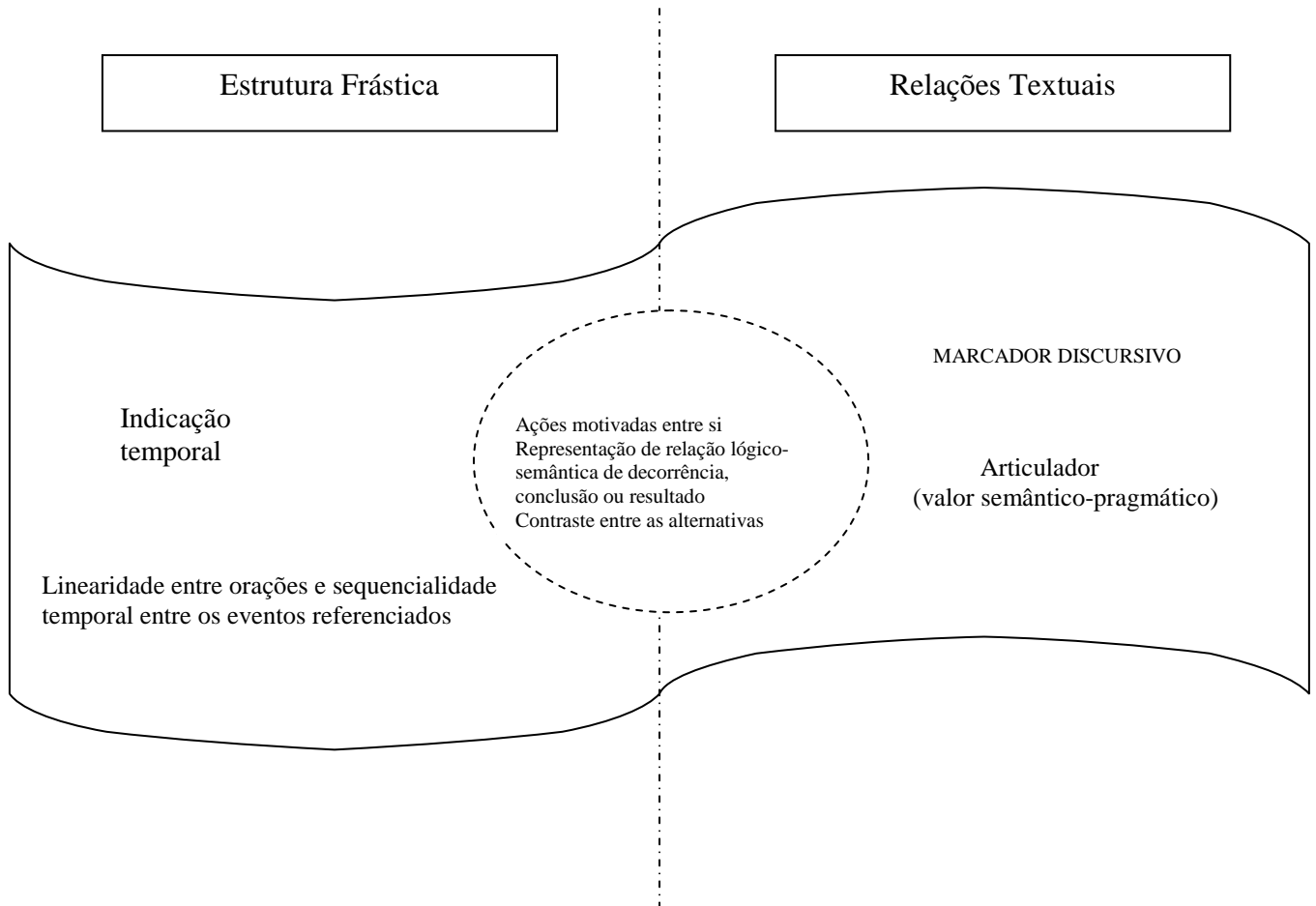
Eu pensei um momento numa loja de roupas e sapatos então meu pai disse que era uma boa ideia então eu minha mãe e disse porque vocês não ajuda um orfanato e também decide que ia ajudar meu pai e minha mãe com construir uma bela casa.

Então meu pai decidiu investir no meu futuro ~~então~~ então meu pai patrocinou ~~um~~ ^{um} Timi

O exemplo (39), característico da língua escrita, mostra o *então* ora como constituinte temporal, ora como articulador textual-iterativo, muito comum na modalidade de língua oral (L)3.

Risso (2006, p. 449-450) destaca que, entre as instâncias de atuação do *então*, ocorrem ligações sintático-semânticas, que possibilitam considerar, em cada caso, um *continuum* entre o advérbio, na estrutura da frase, e o articulador, nas relações textuais, uma vez que, nesse último contexto de ocorrência, tem-se a possibilidade de aquisição de novos valores semântico-pragmáticos. Assim sendo, a autora apresenta uma análise dessa unidade e a organiza em duas partes: a primeira centra-se nas constantes semânticas que acompanham o emprego do *então* no nível da frase; e a segunda parte volta-se para os aspectos funcionais específicos de seu enquadramento no nível da relação textual-iterativa.

Verificando as propriedades definidoras dos MDs, idealizou-se um protótipo do *continuum* das formas do *então*, a partir do *corpus* desta pesquisa, que será retomado na análise de dados.



Percebe-se que o *então* apresenta formas com traços típicos do advérbio, passando por traços intermediários entre o advérbio e o MD, até a sua forma mais pura de MD.

Apoiando-se na primeira parte do estudo de Risso (2006, p. 450), em que o *então* passa de advérbio de tempo a conector frasal, verifica-se, segundo essa autora, uma dupla tendência de traços definidores. De uma parte, o *então* exerce nítida função de expressão temporal, mas já não presa à função de pretérito instaurada pelo advérbio. De outra, configura-se em um teor mais argumentativo, ao estabelecer conexões lógico-semânticas entre as orações, seja através da sequência temporal dos fatos, ou através de um “[...] teor mais argumentativo, ao servir à expressão de uma dependência lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado [...]” (RISSO, 2006, p. 450). Para ela, em ambas as partes existem a

função tipicamente conectiva em que o *então* atua na articulação de orações presentes na superfície do texto.

Como expressão temporal, *então* pode exercer função retrospectiva, expressar linearidade, sequência entre as orações, ou atuar na progressão da informação através de ações motivadas entre si. Na função retrospectiva, o *então* faz uma “remissão anafórica a um momento de referência instalado no enunciado” (RISSO, 2006, p. 451). Já na linearidade entre as orações, os eventos apresentam-se sucessivamente através de orações cronologicamente encadeadas. Característico da língua falada, configura-se em frases que vão se arrastando umas às outras. O *então* confere um direcionamento continuativo ao enunciado e a sua condição de item anafórico, que não é obrigatório nesse caso, desperta uma leitura para trás.

Entretanto, percebe-se a partir do *continuum* proposto do *então* que, quando esse elemento se estabelece como ações motivadas entre si; representação de relação lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado; e contraste entre as alternativas, nem sempre ele apresentará a forma categórica do estatuto de advérbio. O *então* orienta para determinado sentido implicado a partir do texto e conseqüentemente para possíveis leituras que dele se projetam.

Em relação à nuance de ações motivadas, esse MD refere-se a uma circunstância passada, intermediando para outra oração. O *então* “tem aí o efeito de uma alavanca que se apóia no que foi dito, para uma espécie de desfecho motivado, dado a seguir na progressão da informação” (RISSO, 2006, p. 453).

Considerando a relação lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado do MD *então*, pode-se afirmar que ele projeta relações argumentativas de causa e efeito, exclusão e, ainda, “reforça o nexos pelo qual o conteúdo de uma cláusula antecedente implica uma espécie de dedução expressa na conseqüente” (RISSO, 2006, p. 455). Nesse sentido, ao contrário do MD *agora*, que é catafórico, o MD *então* estabelece relação anafórica entre as orações, pois “como agente interno do texto, tem, por trás de suas especificidades, um forte fundo comum na orientação remissiva retroativa e na linearidade expositivo-argumentativa” (RISSO, 2006, p. 456).

Apoiando-se nos aspectos funcionais específicos do enquadramento do *então* no nível da relação textual-interativa, como agente de organização interna do texto, o marcador *então* nessas suas peculiaridades de construção permite uma construção de sentido não apenas em uma instância discursiva presente na superfície do texto em curso, mas como afirma Riso (2006, p. 458), a partir de [...] *momentos anteriores de cumplicidade entre os interlocutores*,

apoiada nos acontecimentos, na convivência, no conhecimento compartilhado, nos contratos estabelecidos, nas instâncias discursivas do dia-a-dia que sustentam essa relação.

Esse marcador pode ainda ser observado na organização inter e intratópica. Consoante RISSO, “no plano intratópico, o *então* atua na progressão tópica, seja no encaminhamento ou no fecho do tópico, seja na retomada tópica, após inserção” (RISSO, 2006, p. 458). Já no plano intertópico, “o *então* pode promover o encadeamento de informações que se integram na construção interna de um seguimento tópico” (RISSO, 2006, p. 463) ou constituir um supertópico comum, a partir de tópicos inteiros encadeados sucessivamente. Também é possível analisá-lo na dinâmica de turnos e como operador argumentativo do diálogo.

Em uma perspectiva dinâmica de turno, **então** pode atuar como um sinal de retomada de fala interrompida pelo interlocutor ou como indicador de manutenção de turno. Em se tratando do caráter argumentativo de *então* na situação comunicativa, observa-se que ele objetiva questionar ou confirmar declarações do interlocutor, considerando o já dito, a informação em pauta.

Considerem-se agora os MDs *bom, bem, olha, ah*. Esses marcadores possuem um traço comum que é o adiamento de um assunto, durante a ação interativa. Através do uso desses MDs os sujeitos do discurso ganham tempo para responder a questionamentos. No entanto, cada um deles pode ser visualizado assumindo função textual-interativa diferenciada.

O MD *olha* atua no contato entre falantes, assumindo função de sinalizador de uma informação que deve ser observada, ouvida pelo seu interlocutor. O MD *ah* atua em duas dimensões: textual e interacional. A textual refere-se “à estruturação do desenvolvimento do tópico, quando demarca a abertura de falas citadas no desenrolar do texto” (RISSO, 2006, p. 482) e interacional, “quando ocorre em contextos de convergência ou divergência entre os interlocutores” (RISSO, 2006, p. 483).

Os MDs *bom e bem* apresentam, na atividade conversacional, relações de confronto, conciliação, concessão entre os interlocutores. Na organização tópica, aparecem introduzindo informações lineares e interseccionadas. Essa característica prova que falante planeja seu ato de fala para que esse não ocorra de maneira aleatória. Conforme assinala RISSO, esses marcadores funcionam como “um pontuador discursivo anaforicamente incidente no fechamento da unidade tópica anterior, para cataforicamente viabilizar a progressão para a unidade seguinte” (RISSO, 2006, p. 490). Por fim, cabe destacar que os marcadores *bom, bem, olha, ah* são basicamente prefaciadores.

Referente ao marcador discursivo *aí*, também objeto de estudo dessa pesquisa, ao longo do seu desenvolvimento, não foi possível encontrar trabalhos que abordassem, de forma detalhada, as funções desempenhadas como MD.

Tavares (1999), em um estudo baseado em entrevistas do VARSUL (Variação Linguística Urbana na Região Sul), tece considerações sobre o processo de gramaticalização do *aí* como conector do discurso. Segundo a autora,

as múltiplas funções desempenhadas pelo *aí*, que manifestam interrelações fluidas e contínuas, constituem-se em índices de que o item em questão sofreu gramaticalização¹⁴, migrando de empregos adverbiais para empregos gramaticais diversos (TAVARES, 1999).

O estudo centrou-se em propriedades, como a presença de traços dêitico-anafóricos (espaço-temporal), de traços de sequenciação cronológica, e principalmente nas relações de abstração entre as funções.

Conforme atestado em seu trabalho, Tavares (1999) verificou que o percurso de gramaticalização seguido pelo elemento *aí* que recai nos usos conectivos parte do uso dêitico locativo. Dito de outra maneira, o *aí* dêitico locativo (1) aponta para um lugar do mundo externo e origina o *aí* anafórico locativo (2), que aponta para um lugar já mencionado no texto, conforme exemplos dados pela própria autora:

(41)

*Eu cheguei em casa, eles estavam sentados no muro, né? num muro alto. Eu disse: “Meu filho, [não]- não senta **AÍ** que tu não estás com equilíbrio bom.” (FLP 13, L831).*

(TAVARES, 1999. p. 134)

(42)

*Onze e pouco da noite. Não tinha um hotel, não tinha nada pra dormir, que o único hotel da cidade estava fechado. **Aí** procuramos, procuramos, batemos nesse hospital, que é um hospital e maternidade, **AÍ** que ele estava. (FLP, 03, L889)*

(TAVARES, 1999. p. 134)

¹⁴ Processo de mudança lingüística pelo qual itens e construções lexicais assumem, em certos contextos lingüísticos, funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, podem desenvolver novas funções gramaticais. (TAVARES, 1999)

Seguindo esse percurso de gramaticalização do *aí*, apresentado pela autora, o anafórico locativo origina o anafórico temporal (3), e esse vai derivar o *aí* conector sequenciador temporal (4).

(43)

*Depois que ele morreu, né? Que **Aí** elas já eram mais ou menos moças, né? Tinham os seus quine, dezesseis anos, **Aí** que começaram a namorar. (FLP, 18, L1161)*

(TAVARES, 1999, p. 134)

(44)

*“Ela está lá na casa de Maria dos Anjos”, disse uma outra amiga minha. **Aí** ela foi lá na casa da Maria dos Anjos, ver se eu estava na casa da Maria dos Anjos. (FLP 08, L831)*

(TAVARES, 1999, p. 134)

O *aí* sequenciador temporal põe em evidência a ordenação temporal cronológica dos eventos narrados, ou seja, indica que o evento introduzido segue-se temporalmente ao evento anterior.

De acordo com Tavares (1999, p. 135), o *aí* sequenciador temporal constitui a fonte de várias funções conectivas, como introdutor de efeito, sequenciador textual, retomador e adversativo.

Centrando-se no seu estatuto de introdutor de efeito, observa-se que a partícula *aí* interliga dois acontecimentos que estão ligados cronologicamente, sendo que o primeiro representa a causa e o segundo o efeito. Segundo Tavares (1999, 135), esta relação evidencia de forma categórica o traço anafórico temporal típico do sequenciador temporal que lhe dá origem, o que ocasiona um emprego ambíguo, pois se situa entre a sequenciação temporal e lógico-discursiva, conforme exemplo a seguir.

(45)

*Eles botaram ela, assim, num monte de aparelhos, sabe? **Aí** ela deu uma melhoradazinha. (FLP 03, L1222)*

(TAVARES, 1999, p. 135)

Entretanto, quando os eventos não evidenciam relação de sucessão temporal e sim de sucessão lógico-discursiva, o traço anafórico temporal será reduzido, conforme se verifica no exemplo abaixo, em que a causa precede logicamente a consequência:

(46)

*E: A que horas você vai pra cama?**F: Não tem muito o que fazer à noite, AÍ geralmente é oito horas estou deitado já. (FLP 10, L1091)*

(TAVARES, 1999, p. 134)

Referente à categoria de seqüenciador textual, nota-se que é comum em textos narrativos, uma vez que dão maior dinamicidade à narrativa. Segundo Andrade (2006, p. 146), o marcador “aí” conecta orações que se encaixam em uma lógica de decorrência – ou seja, aconteceu um fato, “aí” decorre outro.

Para Tavares (1999, p. 136), *o aí adquire um significado mais abstrato ao deixar de indicar sucessão cronológica temporal e passa a indicar sucessão discursiva, assinalando a ordem seqüencial pela qual as informações são apresentadas e desenvolvidas.*

Já o conector retomador recupera informações variadas interrompidas no desenvolvimento do discurso por digressões. Segundo Tavares (1999, p. 136), o *aí*, no seu estatuto de retomador, engloba seqüência cronológica temporal, quando a recuperação dos elementos ocorre no nível linear dos fatos narrados, e, cronológica discursiva, quando a recuperação dos fatos é feita através da recorrência de informações dadas anteriormente para continuar o discurso.

Enquanto conector adversativo, o *aí* estabelece uma ideia de oposição entre a informação dada e a seguinte. De acordo com Tavares (1999, p. 137), *os eventos ou argumentos contrapostos sucedem-se temporalmente ou textualmente.*

A autora faz uma ressalva e diz que:

A passagem do item em exame de função dêitica locativa para a anáfora locativa, isto é, do espaço dêitico para o espaço anafórico, representa a passagem para o nível textual, pois as anáforas têm papel na articulação textual, por recuperarem elementos mencionados anteriormente. (TAVARES, 1999, p. 139)

Dito de outra forma, tanto o *aí* conectivo quanto o *aí* anafórico vai ressignificar-se no discurso.

3.2 MARCADORES BASICAMENTE INTERACIONAIS

Considere-se o conjunto de MDs, basicamente interacionais, responsáveis pela orientação da interação interpessoal e pessoal. Analisam-se primeiro os marcadores *ah*, *ahn*, *ahn ahn*, *hem?*, *uhn*, *uhn uhn*, *uhn?*. Esses MDs possuem as seguintes funções: fático de natureza ou entonação interrogativa, produzido depois de enunciado declarativo; fático de natureza ou entonação interrogativa, produzido após enunciado interrogativo; *feedback*, agindo como “partículas retroalimentadoras, como heteromonitoramentos, em que o ouvinte demonstra estar acompanhando e entendendo as colocações dos falantes” (Ibid., p. 506); início de respostas ou comentários, podendo promover hesitação, surpresa, preocupação; sobreposição de vozes. Já os marcadores *certo*, *certo?*, *claro*, *exato*, constituem-se adjetivos e possuem função fática de natureza interrogativa, produzido após enunciado declarativo; e *feedback*. Em relação aos MDs *entende?/entendeu?*, *sabe?*, *tá?*, *viu?* são considerados verbos e são fáticos de natureza interrogativa.

O marcador *mas* orienta a interação e funciona como sequenciador tópico. Ele age de maneira retrospectiva e prospectiva, administra turnos e atua como operador argumentativo. Como mecanismo de tomada de turno, o *mas* orienta e dá sequência ao diálogo. Os MDs *não é verdade? não é?/num é?, né?* Desempenham função fática, originam-se de orações com verbo **ser**, têm forma negativa com *não* e são comparados às interrogativas *tag*, que são, segundo Mateus *et al.* (1983 *apud* RISSO, 2006, p. 519) constituídas:

a) pelo verbo da frase declarativa que a precede e uma partícula de negação:

Vocês lembram-se, não se lembram?;

b) ou por segmentos de natureza interrogativa (*não é verdade?*, *não é assim?*, *não é, não?*), após uma frase declarativa:

- *Vocês lembram-se, não é verdade?;*

- *Vocês lembram-se, não é assim?;*

- *Vocês lembram-se, não é?;*

- *Vocês lembram-se, não?.*

Por fim, os marcadores *pois é*, *sei*, *sim* funcionam como *feedback* ou como função pacífica de turno.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que estudar os MDs consiste em uma árdua tarefa, tendo em vista a complexidade de sua natureza. No entanto, as considerações elucidadas até o momento desfazem algumas lacunas, à medida que dão um direcionamento funcional para cada atuação dos MDs. É bem verdade que muitas formas de MDs desempenham a mesma função, mas a “forma-função é, em princípio, dado identificador de marcadores diferentes.” (RISSO, 2006, p. 527), isto é, o *ah feedback* não é o mesmo *ah* fático. Assim, as características, as peculiaridades observadas em cada MD, desde o posicionamento que assume no texto oral, até a função exercida por ele, são indispensáveis à compreensão do ato comunicativo entre interlocutores, ainda que essa compreensão dê-se de forma inconsciente.

4 PRINCÍPIOS GERAIS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

4.1 ASPECTOS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA

Nesta seção, apresenta-se uma noção ordenada da relação entre fala e escrita, bem como uma análise do funcionamento da fala como sendo relevante e sistemática para o trabalho com a escrita.

A língua é composta de duas modalidades de uso – a fala e a escrita, porém são processadas em circunstâncias diferentes e têm características específicas. Heine (2005), fundamentada em Ong, afirma que a sociedade firmou-se primeiramente com o discurso oral e só veio tornar-se letrada muito mais tarde em sua história. Apesar disso, a escrita sempre sobrepôs à fala. Marcuschi (1989) explica tal prioridade, dizendo estar no fato de a escrita “ser adquirida em contextos formais – na escola, o que a torna um bem cultural desejável”.

Saussure (2006, p. 34), considerado o pai da Linguística moderna, apesar de ressaltar a importância do estudo da fala para os estudos linguísticos, reconheceu a tendência predominante de considerar a escrita como sendo a imagem da fala. Somente a partir da década de 70, é que veio a surgir uma nova perspectiva de análise voltada para a produção linguística efetiva, centrada no aspecto discursivo da língua, com atenção especial para a língua falada.

Segundo Marcuschi e Dionísio (2005, p. 23), não é de hoje que se investigam as relações entre fala e escrita, mas só, nos últimos trinta anos, houve uma sistematização do tema.

(...) Quem trabalhava o *texto falado* raramente analisava o texto escrito, o mesmo acontecendo com quem se dedicava à análise do texto escrito. Havia uma espécie de ignorância mútua, mas o pior é que a grande parte das observações feitas sobre a fala e a escrita eram em geral fundadas nas normas que a gramática da escrita codificou. Isso é um equívoco porque se passa a analisar a fala pela lente da escrita (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 24-25).

Outro equívoco apontado pelos autores é considerar a escrita como descontextualizada, formal, explícita, estável e homogênea e a fala como contextualizada,

informal, instável e passível de variação. Para Marcuschi e Dionísio (2005, p. 25), uma simples análise da produção textual contesta isso. Os usos da língua são situados, socialmente e historicamente; além disso, mantêm elevado grau de implicitude e heterogeneidade com alto grau de envolvimento.

Comum a Marcuschi e Dionísio (2005, p. 28), Koch (1997, p. 62) apresenta um paralelo, tradicionalmente dicotômico, mas parcial, em que essas duas modalidades – fala e escrita, se caracterizam por representações paralelas da mesma língua.

Quadro 2: Dicotomias entre fala e escrita.

Fala	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> • contextualizada • implícita • redundante • não-planejada • predominância do “modus pragmático” • fragmentada • incompleta • pouco elaborada • pouca densidade informacional • predominância de frases curtas, simples ou coordenadas • pequena frequência de passivas • pouca nominalizações • menor densidade lexical 	<ul style="list-style-type: none"> • descontextualizada • explícita • condensada • planejada • predominância do “modus sintático” • não-fragmentada • completa • elaborada • densidade informacional • predominância de frases complexas, com subordinação abundante • emprego frequente de passivas • abundância de nominalizações • maior densidade lexical

(KOCH, 1997, p. 62)

De acordo com os pressupostos de Marcuschi e Dionísio (2005, p. 27-28), essas dicotomias são pouco saudáveis, pois não se sustentam à luz de uma análise mais criteriosa e crítica. São dicotomias equivocadas, uma vez que são fundamentadas em natureza ideológica e formal. Segundo Marcuschi (2005, p. 28), essa perspectiva foi difundida nos manuais

escolares, caracterizando assim uma visão *immanentista*¹⁵ que deu origem a gramáticas pedagógicas, que ainda hoje são exploradas nas escolas.

Fundamentar um ensino, baseando-se nessas dicotomias estanques, com separação de forma e conteúdo, separação entre língua e uso é conceber a língua como um sistema de regras e um ensino centrado em regras gramaticais. Pensar em um trabalho dinâmico e adequado nesse campo é fundamental possuir, para Marcuschi e Dionísio (2005, p. 29), uma noção de língua que abranja seu dinamismo e não apenas a forma, além de uma noção de texto adequada, tal como indicam os textos como evento discursivo e não como simples unidade linguística, como já discutido em capítulo anterior.

Nessa perspectiva, tem-se observado atualmente que a língua falada vem ocupando lugares no ensino de línguas nas escolas. Não que a escola esteja agora empenhada em “ensinar a falar”, mas de possibilitar aos alunos o conhecimento da grande variedade de usos da mesma, como registra Fávero (2005, p. 12):

Quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a falar”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da língua, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada – isto é, procurando torná-los ‘políglotas dentro de sua própria língua’.

Como se verifica, a escola vem se voltando para um estudo baseado em um *continuum* tipológico de diferentes gêneros textuais. O que se verificava, até então, era uma visão da oralidade, nos manuais escolares, superficial e pouco explícita. Segundo Marcuschi e Dionísio (2005, p. 29), equivocadamente, confundia-se a análise da oralidade com algumas atividades de oralização da escrita. Definia-se o que era *certo* e *errado* a partir do padrão linguístico da escrita, sem a devida atenção à diversidade da produção textual.

Nessa perspectiva, centrando-se na modalidade da fala, ou seja, na oralidade, sabe-se que essa não se baseia apenas na gramática e no léxico da língua, mas recorre a variados recursos verbais e não-verbais. Observa-se, então, que “na conversação não se pode empregar as mesmas unidades sintáticas que para a escrita” (MARCUSCHI, 2002, p. 61).

Para Marcuschi (2003), a língua deve então ser vista não como a representação da imagem da língua falada, mas entendida como duas modalidades de um mesmo sistema linguístico, sem gramáticas específicas e que sua relevância venha ser determinada pelas

¹⁵ Perspectiva que vê a linguagem em si mesma sem uma inserção no contexto de uso. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 29)

práticas sociais. Assim, entende-se que a fala e a escrita devem ser estudadas a partir de um feixe de gêneros textuais.

Dessa forma, fica claro que a fala e a escrita não devem ser analisadas de forma estanque e dicotômica, pois como o próprio Marcuschi afirma, hoje já é possível encontrar na sociedade textos híbridos (como é o caso dos *chats* – bate papos na internet) que, apesar de ser baseado na escrita, apresenta características da língua falada, como se verifica na figura a seguir:

Imagem 02: Bate-Papo

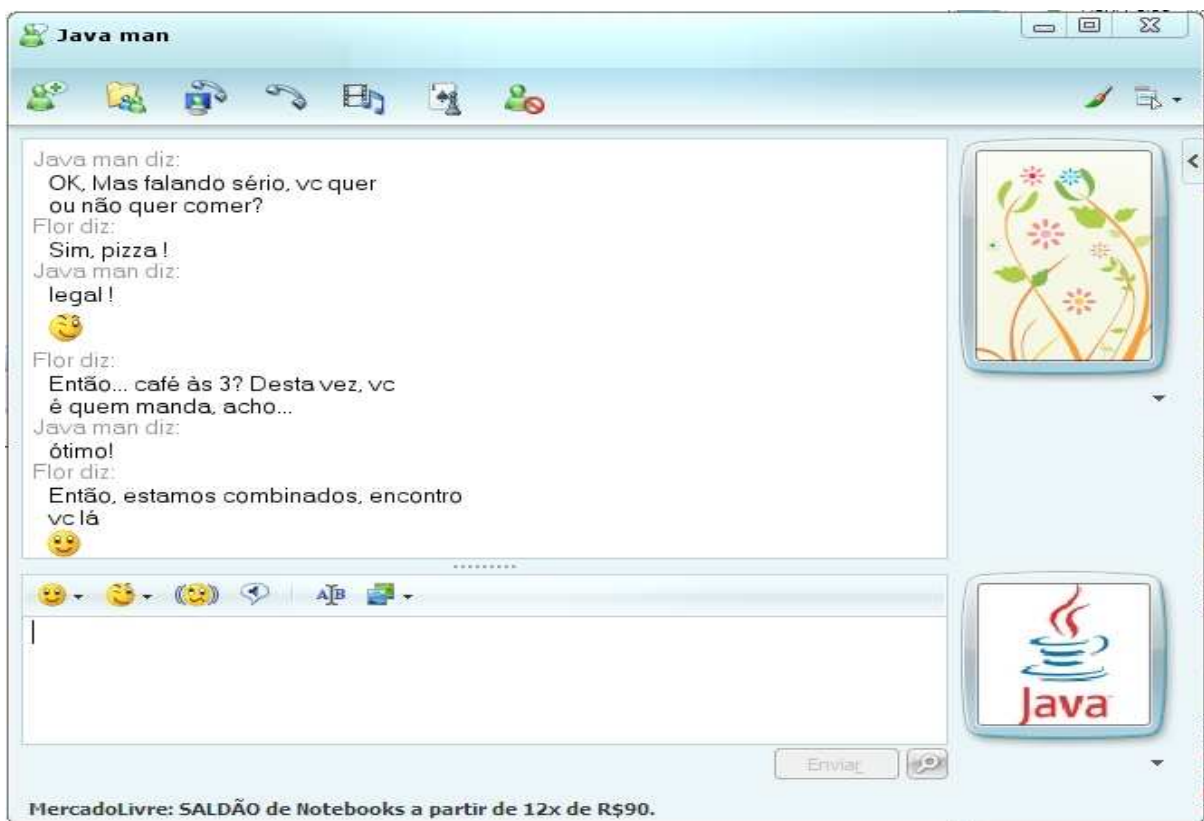


Imagem adaptada de: <http://get.live.com/messenger/overviewmsn.jpg>. Adaptada. Visualizada

Segundo Marcuschi (2005 a, p. 58), não é correto analisar a fala sob a ótica da escrita, pois a escrita compreende uma padronização e uma regulamentação da língua que não se verifica na fala. Portanto, a língua falada e a língua escrita não devem ser concebidas exclusivamente como códigos, mas sim dentro de um *continuum* tipológico vivenciado pelas práticas sociais. Marcuschi (2005, p. 37) defende que as diferenças entre fala e escrita devem ocorrer dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual. Para isso, o autor apresenta um gráfico com a noção dessa postura:

Imagem 03 : Fala e escrita no contínuo de gêneros textuais.

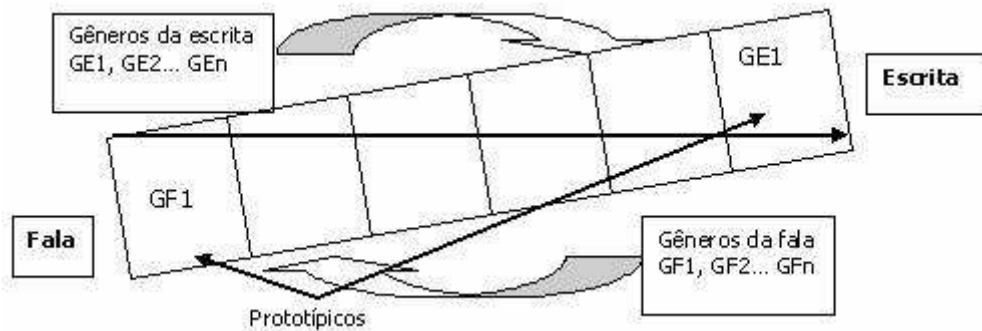
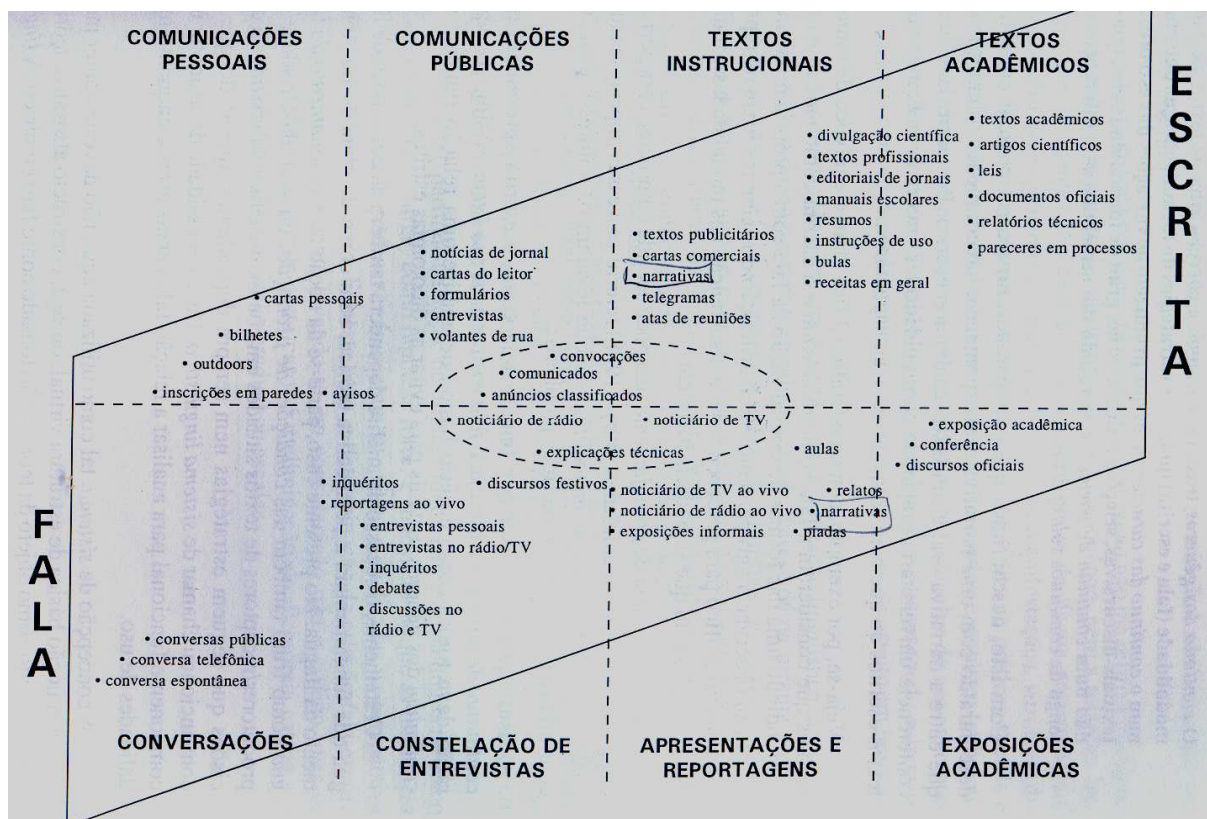


Imagem extraída de: http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/06_arquivos/image004.jpg
Acesso em 03/12/2008.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 38), o gráfico acima apresenta os dois domínios linguísticos - fala e escrita - em que se encontram os gêneros textuais. Tanto a fala quanto a escrita apresentam-se em dois *contínuos*, ou seja, na linha dos gêneros textuais (GF1, GF2... e GE1, GE2...) e na linha das características específicas de cada modalidade. Dessa forma, os gêneros textuais, que se configuram nas sociedades, constituem-se ora prototipicamente, ora como mistos, conforme na representação abaixo:

Imagem 04: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



(MARCUSCHI, 2005, p. 41)

A análise do quadro permite afirmar que uma conversa telefônica, por exemplo, é prototípica da oralidade, enquanto que um artigo científico é prototípico da modalidade escrita, não sendo assim aconselhável uma comparação entre ambos. Já textos como noticiários de TV, por exemplo, constituem domínios mistos, visto que se trata de textos originalmente escritos, mas o leitor só recebe oralmente.

Esse fato evidencia que hoje é impossível investigar oralidade e escrita como sendo modalidades distintas no sistema linguístico. Não devem ser vistas como códigos, uma vez que já não se podem destacar características específicas, sem antes considerar a distribuição de seus usos na prática social. Mais do que uma simples transformação de perspectiva, isso denota a elaboração de uma nova concepção de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais. Tratar a língua falada sob a perspectiva dos gêneros textuais é, acima de tudo, como afirma Marcuschi (2005), considerá-la em seus usos efetivos, no conjunto de práticas sociais.

4.1.1 Por que trabalhar com gêneros textuais?

Antes de responder a essa pergunta, é interessante trazer uma breve – e necessária – discussão a respeito da noção de gênero.

Em primeiro lugar, parte-se do pressuposto de que é impossível a comunicação verbal, a não ser por algum gênero, assim como também é impossível se comunicar, a não ser por algum texto. Dito de outra maneira, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa é uma posição defendida por Bakhtin (2003, p. 261), ao tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais e estruturais. Com essa noção, Bakhtin ratifica a concepção de analisar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal, ou seja, como o ato de produzir discurso oral ou escrito. Bakhtinianamente, cada enunciado é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003. p. 272). Assim, cada enunciado é novo e constitui-se como evento único e irrepetível.

É a partir dessa noção de enunciado que Bakhtin estabelece a diferença entre a oração. Segundo ele, a oração é uma unidade significativa da língua. Enquanto unidade de língua é

desprovida para determinar ativamente a posição responsiva do falante (BAKHTIN, 2003, p. 287). Em outras palavras, a oração é um elemento abstrato e não apresenta plenitude de sentido.

Nessa perspectiva, compreendem-se os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 262) Destaca-se aí o caráter sócio-histórico do processo de constituição e de funcionamento dos enunciados nos gêneros.

Apoiando-se em Marcuschi (2005, p. 23), entendem-se os gêneros discursivos ou textuais como uma noção que faz referência aos textos materializados, com os quais o indivíduo tem contato no dia-a-dia, marcados por suas características sócio-comunicativas, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características.

Sem se voltar para tipologias dos gêneros discursivos, como fez Marcuschi (2005, p. 41), Bakhtin (2003, p. 263) apresenta uma distinção entre gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os gêneros primários se formam em condições da comunicação discursiva imediata, ou seja, estão atrelados ao cotidiano, como por exemplo, o bilhete, a carta, a conversação etc. Já os gêneros secundários são formados em contextos sociais culturalmente mais complexos e desenvolvidos, geralmente, mediados pela escrita, como o romance, artigo científico etc.

É oportuno nesse momento diferenciar gênero de tipo textual, considerando que a confusão entre essas duas noções pode esvaziar a noção de gênero textual de sua carga sócio-cultural, historicamente construída, ferramenta essencial, para alguns, na socialização do aluno via linguagem escrita (MARCUSCHI, 2005).

Portanto, diferentemente do caráter funcional, sócio-comunicativo, cognitivo e institucional dos gêneros textuais, os tipos textuais designam “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2005, p. 23).

Agora, para responder à questão que abre essa seção (Por que trabalhar com gêneros textuais?), apresenta-se as palavras de Brandão (2003, p. 35): A noção de gênero do discurso/gênero textual vem sendo – desde Platão e Aristóteles – uma preocupação insistente, haja vista as várias classificações que têm aparecido ao longo dos tempos, dentre elas: a clássica distinção entre poesia e prosa; a distinção entre lírico, épico e dramático, a oposição entre tragédia e comédia; a teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, que remonta à Idade Média, além da distinção da Retórica Antiga entre discursos deliberativo, judiciário e epidítico.

O estudo dos gêneros foi, dessa forma, uma constante temática que interessou os antigos e tem atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem. Essa preocupação com a questão do gênero tem resultado em uma variedade de abordagem – o que se atesta pela metalinguagem utilizada. Tem-se usado, às vezes, indistintamente, os termos: gêneros textuais, tipos de discurso, tipos textuais, modos/modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos etc.

Além disso, justifica Marcuschi (2005, p. 20):

... não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área de comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originaram os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias.

Nesse contexto, ainda há que se considerar que a variedade de gêneros textuais com os quais o aluno tem contato no dia-a-dia são infindos. Sobre isso, busca-se aporte literário no pensamento do teórico russo Mikhail Bakhtin, quando inicia sua reflexão sobre a problemática dos gêneros do discurso assim:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros dos discursos que relacionaremos as várias formas de exposição científica e de todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (...) Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 162).

Portanto, além de estar em consonância com as orientações teórico-metodológicas dos PCN's, um dos méritos do trabalho didático-pedagógico com os gêneros discursivos deve-se ao fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno, no processo de leitura e produção textual, como uma consequência no domínio do funcionamento da linguagem, em

situações de comunicação, uma vez que é, por meio dos gêneros discursivos, que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Afinal de contas, apoiando-se ainda nos escritos do linguista russo Mikhail Bakhtin (2003), os enunciados produzidos pelo indivíduo constituem o produto da interação social, determinado por uma situação material concreta, assim como pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de vida de uma dada comunidade linguística. São diversas as atividades sociais exercidas pelos grupos e conseqüentemente sobre a diversidade das produções de linguagem a elas relacionadas. Em outras palavras, a língua que usamos no cotidiano, que usamos no trabalho, nas narrações literárias, nos textos políticos, nas peças jurídicas, nos anúncios comerciais etc., constitui diferentes sistemas e ratifica a necessidade de uma competência “polilinguística” e fundamental de todo e qualquer falante.

Dessa forma, diante do vasto universo de gêneros textuais existentes, é preciso que uma seleção seja feita para a realização de um trabalho em sala de aula que atenda aos objetivos propostos e à compreensão que se tem do que é trabalhar/estudar/aprender a língua a partir dos seus verdadeiros e funcionais usos sociais. Assim dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 24):

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível.

Por isso é que se torna necessário que:

as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Afinal de contas, é o desenvolvimento da competência comunicativa do falante que está em jogo. Ele precisa entrar em contato com os mais variados tipos e gêneros textuais para perceber como a língua é utilizada socialmente. Portanto, o trabalho com análises de estratos descontextualizados (*letras, fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases*) pouco possibilitará ao aluno a ampliação de sua competência comunicativa na interlocução.

Nesse sentido, Bezerra (2005, p. 41) afirma que

o estudo de gêneros pode ter conseqüência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Enfim, a importância do estudo com gêneros direcionados para a prática social pode ser argumentada pelo fato de serem tipos de discursos proeminentes nas sociedades hodiernas, que podem revelar muito sobre a própria sociedade, além de se apresentarem como parte integrante da cultura moderna com um poder comunicativo de grande relevância.

4.2 O TRATAMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Tem-se observado, já há algum tempo, que a prática da produção textual não se trata de uma atividade satisfatória para a maioria dos estudantes. De acordo com Britto (1997, p.117), a inclusão da redação como disciplina, nas escolas, parece ter servido para revelar em que situação se encontra a produção textual. Além disso, serviu também para levantar questões acerca das redações escolares, o que permite um questionamento de toda a organização do ensino de língua.

Mesmo diante de novas teorias que sustentam a produção textual, a partir dos anos 80, a qualidade das redações dos alunos pouco alterou. Apesar de a Linguística Textual trazer ao professor subsídios indispensáveis para a realização das atividades de produção textual nas escolas, o problema ainda persiste. De uma maneira geral, a escola tem demonstrado poucos resultados positivos nessa tarefa, sobretudo no que se refere à produção escrita.

Ainda baseando-se em Brito (1997, p. 117), em seu artigo “*Em terra de surdos mudos- um estudo sobre as condições de produção de textos escolares*”, o autor levanta um questionamento relevante dentro desse arcabouço: “Afinal, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não ‘aprende’ o domínio real da língua?” Para o autor, as relações escolares são muito rígidas: o texto é imposto ao aluno dentro de padrões previamente estipulados, além de ser julgado e avaliado. O professor, a quem o texto é destinado, será talvez o único leitor dessa redação. Dessa forma, o que se verifica são práticas de leitura e

escrita descontextualizadas.

A perspectiva da linguagem adotada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN) é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a concordância verbal e o emprego dos advérbios; ou mesmo em relação às propostas resultantes da perspectiva discursiva dos anos 80, que viam no “discurso e no texto [...] as unidades de estudos à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado”, conforme sintetizado por Geraldi (1997, p. 18).

Ao adotar uma perspectiva social da linguagem, os PCN propõem que:

para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (p. 55)

Dessa forma, a escola deve oferecer ao aluno um contexto, em que esse possa articular conhecimentos e competências, por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais. Nesse sentido, um princípio fundamental é de que o entendimento do ato de escrever como uma prática social pressupõe a diferenciação entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significados sócio-compartilhados. Outro é de que, para que a produção textual seja uma prática social, é necessário ter uma visão mais rica do ato de escrever em si: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência-alvo, para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas. Em ambos os casos, é importante que o aluno conheça (ou aprenda a conhecer) a situação social desses gêneros.

Para Marcuschi (2004, p. 99), por [..]

via de regra, a escrita é realizada de modo descontextualizado das ações diárias e de toda e qualquer relação com o mundo extra-escolar. O estudante deve redigir textos claros, lógicos, objetivos, coesos, coerentes, apesar da vagueza com que a tarefa é solicitada, pois sequer são lembradas condições discursivas imprescindíveis, como o objetivo do texto, seu contexto social de circulação, gênero textual e leitor presumido. (...) há professores que

destacam a seleção de temas como o aspecto que predominantemente norteia a definição do currículo abordado no ensino de redação.

Verifica-se que não há uma consonância com os PCN's, mesmo tendo a orientação hodierna - do texto como unidade de ensino –

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Segundo Costa Val (2001, p. 18), o objetivo geral do ensino de redação é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. O trabalho nesse sentido pode ser feito na sala de aula, mesmo antes que as crianças tenham aprendido a escrever, porque o professor estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes.

Para Costa Val (2001, p. 22), saber escrever inclui usar adequadamente a variedade linguística, de acordo com o gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas, quanto ao vocabulário e à gramática. Isso envolve dedicar atenção à escolha de palavras e de construções morfosintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto.

Segundo Geraldí (1997, p. 168), levando-se em consideração as práticas de leituras propostas nos livros didáticos, não se tem claro *para que se lê o que se lê*. O fato de as leituras não responderem a nenhum interesse imediato do leitor, a relação de interlocução ocorre fora dela própria, ou seja, a leitura, na maioria das vezes, é proposta para atender a legitimação social externamente constituída, fora do processo, em que os leitores estão envolvidos.

Os textos escolhidos para as aulas [quando escolhidos] tornam-se leitura obrigatória, cujos temas valem por si e as estratégias de construção também valem por si. Reificam-se os textos. (GERALDI, 1997, p. 169) Dessa forma, têm-se textos impostos, em que o leitor nunca vai a ele com perguntas próprias.

Geraldi (1997, p. 170) defende que a leitura se integra ao processo de produção, uma vez que os autores, para produzirem qualquer texto, faz-se necessário refletir sobre a sua própria experiência, real ou não, para dela falarem. Assim, o autor propõe algumas “alternativas” de entrada de textos no processo ensino/aprendizagem, centrado na produção:

- a) *Leitura-busca-de-informações*: o leitor pode ir ao texto em busca de uma resposta à pergunta que ele tem;
- b) *Leitura-estudo-do-texto*: o leitor pode ir ao texto para escutá-lo, ou seja, o leitor pode apreender tudo o que o texto pode lhe oferecer;
- c) *Leitura-pretexo*: o leitor pode ir ao texto para usá-lo como base para produção de outros textos;
- d) *Leitura-fruição*: o leitor pode ir ao texto sem nenhuma intenção, apenas carregado de histórias.

Para Geraldi (1997, p. 174), essas relações sinalizadas não esgotam as possibilidades, apenas exemplificam alternativas para o tratamento da leitura.

Diante do exposto, fica evidente que, repensar a prática escolar dentro desse contexto, é, acima de tudo, conceber a linguagem como um lugar de interação, em que os sujeitos vão se constituir pelo processo de interlocução. É tentar transpor a artificialidade que se institui na sala de aula, apesar dos limites da escola, possibilitando, pelo uso natural da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. É necessário ter em vista esses aspectos e como os próprios *Parâmetros Curriculares* propõe, a escola deve viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, subsidiando os alunos a interpretar e produzir. Cabe ao professor planejar, implementar e dirigir atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço e a reflexão do aluno dentro do seu universo linguístico.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para desenvolvimento e análise desta pesquisa, especificando os critérios e procedimentos a serem utilizados na Análise dos Dados.

5.1 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O universo desta pesquisa tem como *corpus* textos de tipo narrativo, escritos no período letivo de 2007 e 2008. Eles foram produzidos por alunos de sétima e oitava séries do Ensino Fundamental, de escola da rede Municipal de Itagibá-Ba.

Delimitam-se essas séries, por serem elas que fecham o segundo ciclo do Ensino Fundamental e que poderão trazer dados pertinentes ao objeto deste estudo. Isso não significa que, em outras séries, os fenômenos não estejam ocorrendo, mas, nessas séries finais, é possível traçar melhor o fechamento desse ciclo.

5.1.1 A escola

Os dados em estudo foram coletados no Colégio Municipal Raimundo Santiago de Souza, localizado no Município de Itagibá-Ba. A cidade está situada na BA 630 a 450 km. da capital Salvador-BA.

A escolha dessa escola ocorreu por dois motivos: inicialmente, por ser o primeiro ambiente de pesquisa neste período, sendo a aquisição de textos escritos mais acessível; e, por último, por essa escola possuir esse nível de ensino. Outro fator relevante foi que a signatária teve sua formação educacional do Ensino Fundamental nesse Município.

5.1.2 O material do *corpus*

A pesquisa foi realizada a partir de textos de estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental, já citado anteriormente. Esses alunos nasceram e residem na área desse município; estavam nesse período em uma faixa etária entre treze e quinze anos; são filhos de pais, em sua maioria, da zona rural, analfabetos ou que tiveram baixa instrução escolar.

Os textos foram selecionados em um universo inicial de 92 (noventa e duas) unidades. A partir desses, fez-se uma seleção e desprezaram-se 29 (vinte e nove), pois eram grafados com grafite ou possuíam ortografia ilegível. Dos 63 (sessenta e três) textos, 32 não apresentaram o fenômeno em estudo e apenas 31 (trinta e um) contemplavam a proposta. Ainda dentro desse universo de 31 (trinta e um) textos, foi feito um recorte e selecionaram-se 12 (doze) textos que apresentavam o fenômeno de forma expressiva, visto que essa é uma pesquisa de cunho qualitativo. Dessa forma, os textos escolhidos foram escritos por alunos das 7ª e 8ª séries, sendo que 4 (quatro) foram da 7ª série e 8 (oito) da 8ª série.

5.1.3 O fenômeno em estudo

Compreendem-se como fenômenos desta pesquisa os marcadores discursivos *aí* e *então*. Eles são analisados a partir dos pressupostos teóricos da Linguística de Texto, visto que ela se volta, sobretudo, para o estudo do texto e procura penetrar no mecanismo de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais ou escritos. Ela surge então como uma das vertentes do *funcionalismo linguístico*, o paradigma de estudos que concentra os seus trabalhos no contexto de uso, ou seja, em pesquisas centradas no efetivo exercício linguístico, que envolvem falantes concretos, conforme se verificou nos capítulos referentes à fundamentação teórica desta pesquisa.

A base teórica referente aos aspectos ligados aos marcadores discursivos é utilizada nesta pesquisa, com o objetivo de analisar a ocorrência dos marcadores *aí* e *então* ocorridos nas produções textuais escritas de tipo narrativo, uma vez que essa corrente de estudo volta-se também para o uso dos marcadores discursivos.

É pertinente ressaltar que, nas bibliografias estudadas, se observa uma lacuna, quanto à realização do fenômeno em estudo nas produções escritas, uma vez que até há pouco tempo

o fenômeno apresentava uma forte tendência teórica correlacionada com a oralidade. Dessa forma, para melhor compreensão desse fenômeno na escrita, apresenta-se também uma visão geral das demais categorias atribuídas aos elementos *aí* e *então*, desde a sua forma homônima com os advérbios a conector do discurso.

O *corpus* foi estudado da seguinte forma:

- 1) Seleção de textos compatíveis com os fenômenos eleitos na pesquisa e com os objetivos elencados: observar o uso dos marcadores discursivos “aí” e “então” nas produções textuais dos alunos da 7ª e 8ª séries do Colégio Raimundo Santiago de Souza, no Município de Itagibá-Ba. Assim, de forma mais específica, propõe-se analisar a função das referidas unidades discursivas “então” e “aí” nas redações dos alunos; identificar a posição dos marcadores discursivos em questão nas frases encontradas nas produções textuais; e caracterizar fala e escrita a partir do *continuum* tipológico de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005).
- 2) Observam-se, nos textos, todos os elementos *aí* e *então*, não só os que possuem o estatuto de MD, mas, de forma geral, a função desempenhada por esses elementos, para, a partir daí, traçar o perfil dos MDs.
- 3) São analisadas todas as formas dos elementos *aí* e *então*.
- 4) O nível de produção textual da sétima e oitava séries é analisado, a fim de que se caracterize a fala e a escrita dentro desse contexto escolar.

5.2 TRATAMENTO PRELIMINAR DOS DADOS

O material de análise foi definido a partir dos pressupostos a seguir:

- 1) Mapeamento dos dados coletados no *corpus*, compatíveis com os objetivos desse estudo;
- 2) Classificação dos dados, conforme o contexto de realização em que o elemento ocorre;

- 3) Os textos do *corpus* são assim descritos: 7 e 8 são os números atribuídos às 7ª e 8ª séries; a ordem de seleção está logo em seguida, como, por exemplo, 7.4 (onde lê-se texto da 7ª série de número 4), 8.6 (onde lê-se texto da oitava série de número seis). As linhas (L) do texto recebem numeração, para facilitar a identificação da localização dos marcadores no texto;
- 4) Os elementos *aí* e *então* apresentam-se em realce amarelo;
- 5) Análise propriamente dita das ocorrências dos elementos *aí* e *então*, presentes em textos escritos, segundo os pressupostos da Linguística Textual.

5.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Neste trabalho, a relação entre a fala e a escrita foi observada a partir da interferência da primeira sobre a segunda, na fase de transferência da modalidade oral para a modalidade escrita. Os marcadores discursivos foram analisados, de acordo com os seguintes critérios: 1) Função, com destaque para os aspectos coesivos, em que se verificam os elos estabelecidos entre as partes por eles conectadas; 2) Sentido, destacando aspecto pragmático, à medida que os usos desses marcadores no texto escrito é que definirão sua significação e sua respectiva função.

6 OCORRÊNCIAS DOS MARCADORES DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

Pretende-se, neste capítulo, traçar os aspectos funcionais e pragmáticos desempenhados pelos marcadores discursivos *aí e então*, encontrados nas redações do *corpus* desta pesquisa, bem como caracterizar a fala e a escrita, conforme anunciado no capítulo metodológico. Vale ressaltar que os textos foram assim descritos: 7 e 8 são os números atribuídos às 7ª e 8ª séries; a ordem de seleção está logo em seguida, como por exemplo, 7.4 (lê-se texto da 7ª série, número 4) e 8.7 (lê-se texto da oitava série, número 7). As linhas (L) do texto recebem numeração, para facilitar a identificação da localização dos fenômenos no texto.

Antes de se chegar à análise propriamente dita, é pertinente registrar as características gerais dos MDs, baseando-se nos pressupostos teóricos, destacando a concepção teórica apresentada por Urbano (2006) e Risso (2006). Do ponto de vista funcional, os MDs atuam, de forma geral, como elemento de orientação discursiva, ou seja, auxiliam no desenvolvimento interacional dos falantes, estabelecendo elos de coesão discursivos. Nota-se, conforme se pode verificar na análise nas seções seguintes, que os MDs não assumem uma função única, pré-estabelecida, durante a situação comunicativa, o que significa dizer que um mesmo MD pode desempenhar simultaneamente várias funções. Diante de tal multifuncionalidade, observa-se que os MDs não se restringem a um gênero textual específico, como se pensou em estudos anteriores, os quais adotavam a nomenclatura *Marcadores Conversacionais*, limitando assim a sua ocorrência à conversação.

Ressalta-se, ainda, que para melhor compreensão das características dos MDs, fez-se, de forma geral, uma análise da atuação das formas *aí e então* observados nos textos, ou seja, serão observados não só os elementos que possuem o estatuto de MD, mas, de forma geral, a função desempenhada por eles, para, a partir daí, traçar o perfil dos MDs.

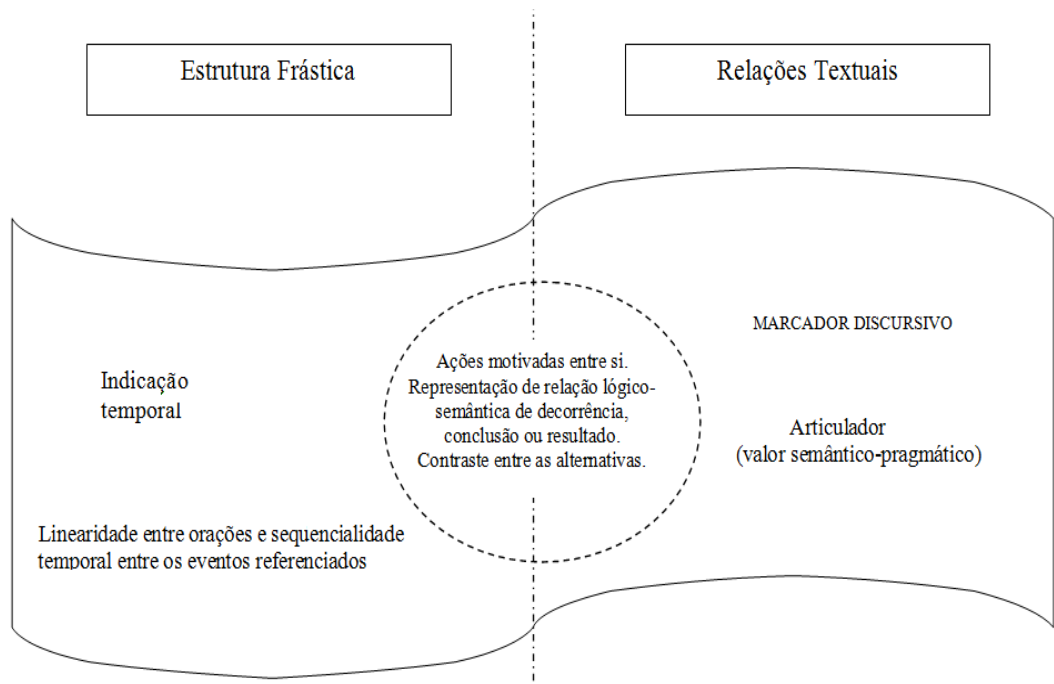
Neste trabalho, também foi destacada a concepção teórica sobre fala e escrita, consoante os pressupostos de Marcuschi (2005). Do ponto de vista funcional, fala e escrita não podem ser vistas como modalidades distintas e dicotômicas, mas sim dentro de um *continuum* tipológico de gêneros textuais distribuídos nas práticas sociais.

6.1 O MARCADOR DISCURSIVO *ENTÃO*

Nesta seção, identificam-se os tipos pragmático-funcionais do MD *então* encontrados no *corpus*.

De acordo com Risso (2006, p. 449), identificam-se elos semânticos na atuação do *então*, que podem ser considerados, em cada caso, dentro de um *continuum* entre o advérbio na estrutura frástica e o articulador a partir das relações textuais. Assim, a autora infere que do âmbito da frase até as relações textuais, o *então* atua como advérbio, quando indica tempo e apresenta linearidade entre as orações e sequencialidade temporal dos eventos referenciados. A partir daí, começa a deixar a sua forma pura de advérbio, passando a estabelecer ações motivadas entre si, relação lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado, contraste entre alternativas excludentes e chega a sua forma mais pura de MD, quando exprime um valor semântico pragmático. Nesse caso, o elemento é caracterizado pela perda do traço de valor do advérbio, ou seja, ele perde o sentido ortodoxo instituído pela gramática normativa: *expressão motivadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial* (BECHARA, 2005, p. 287).

Muitas vezes, se torna estreita a diferença entre um marcador discursivo e um conector frasal, pois se percebe que esse último ultrapassa os limites da frase, em que o advérbio atua sintaticamente como determinante de verbo ou substantivo, e se caracteriza por recorrer sempre a um dado anterior no discurso, representado nocionalmente em um tempo anterior ao em que se situa o locutor, apesar da autonomia sintática. Dessa forma, verificando as propriedades definidoras dos MDs, a pesquisadora idealizou um protótipo do *continuum* das formas do *então* a partir do *corpus* desta pesquisa:



6.1.1 De advérbio de tempo a conector frasal

Percebe-se, a partir dos exemplos que serão descritos a seguir, que *então* apresenta formas com traços típicos do advérbio, passando por traços intermediários entre o advérbio e o MD, até a sua forma mais pura de MD.

Baseando-se nos pressupostos desta pesquisa, verifica-se que o estatuto do marcador discursivo *então*, como agente de organização interna do texto, apresenta, além das suas especificidades, uma projeção na orientação remissiva retroativa e na linearidade expositivo-argumentativa característica do advérbio anafórico *então*, no contexto da frase (RISSO, 2006. p. 456).

Para Risso (2006, p. 457), a característica de remissão anafórica é comum tanto ao advérbio quanto ao marcador e cria, na informação a ser apresentada por **então**, um efeito de previsibilidade, conforme exemplo a seguir:

(T. 7.1)

1 Estava andando pela rua, quando eu achei no rio
um pacote de dinheiro então eu peguei o pacote de dinheiro.
achei e fui contar o dinheiro para um certo Tinho.
então peguei o dinheiro que pensei o que fazer com o dinheiro
5 se eu entregava para ele ou se entregava a polícia ou se dava
no por o mesmo lugar que estava ou eu iria gastar?
então então eu decidi gastar mas eu pensei se eu não
dei dinheiro descobri que fosse eu que achasse o dinheiro
eu eu pensei muito mais calma decidir entregar para
10 a polícia ou eu pensei se eles pensam que eu peguei
o dinheiro e querem mim prender ou se não quiserem eu
deu eu entreguei o dinheiro para ele mas eu entreguei
para o dono.

15

Em 7.1 (L)2, *então* se define por uma constante ancoragem na instância preliminar do discurso, para a partir daí depreender os argumentos e ações apresentados mais à frente. Essa ancoragem de cunho anafórico cria um efeito de previsibilidade instalada a partir do *então*, gerando uma expectativa de um dado novo, que aparece no discurso em consonância com o que foi dito. Dessa forma, essa partícula estabelece-se como um marcador discursivo, uma vez que conecta as sentenças e estabelece interação.

Em 7.1(L)7, *então* configura-se em um MD em que, assim como o advérbio, estabelece uma relação anafórica entre as orações, pois como organizador interno do texto, apresenta fundo comum na orientação remissiva retroativa. No entanto, diferencia-se do advérbio, por apresentar-se sintaticamente independente, ou seja, não apresenta relação com a estrutura gramatical da oração, o que caracteriza um indicador forte para o estatuto do MD, e, por apresentar categoria pragmática, uma vez que se configura no processo ativo e contínuo

de sentidos, que é reconstruído com as indagações que o aluno faz no texto: *o que fazer com o dinheiro se eu entregava ao dono ou se entregava a policia ou si levava par o mesmo lugar que estava ou iria gastalo?*

Para firmar-se como advérbio de tempo, a partícula *então* deveria apresentar-se como um constituinte sentencial que remete a marco temporal anteriormente dado, no contexto da mesma estrutura frástica ou em frase imediatamente anterior.

Referente à particularidade do MD, verificou-se que ocorre em função da tônica pragmática que a caracteriza. A orientação retroativa permite uma construção de sentido não apenas expressa na superfície do texto em curso, mas em momentos de cumplicidade entre produtor do texto e interlocutor imaginário, apoiado na instância discursiva. Encontram-se aí marcas interativas sustentadas nessas relações e que se configuram pragmaticamente.

Outro aspecto observado no *corpus* dessa pesquisa, conforme ressalta Risso (2006, p. 458), é que na organização intratópica, o MD *então* atua na progressão tópica, seja no encaminhamento ou no fechamento do tópico, seja na retomada tópica. Assim, nota-se que há no exemplo **T. 7.6** a participação do *então* como marcador de encaminhamento tópico. Ele projeta, no plano da tessitura textual, um encadeamento de frases (*frase de arrastão*¹⁶) apresentadas linearmente dentro de um dado tópico, de várias porções de informações que vão sendo apresentadas umas às outras, mediante a interposição do marcador.

¹⁶ Orações independentes que vão se arrastando umas às outras. (GARCIA, 1967 apud RISSO, 2006, p. 452).

(T. 7.6)

1 Eu estava andando de manhã pelas ruas das cidades
quando vagarosamente tropecei em um pacote embalhado em
5 jornais, então eu pensei se eu pegava mas então resolvi pegar
e abrir e vir a surpresa que lá havia uma quantia de R\$
10.000 reais então resolvi que não ia ajudar algumas
10 famílias pobres.
Mas então chamei meu pai e sentamos para discutir o
que agente fazia com esse dinheiro então chegou minha irmã
e disse papai vamos comprar um carro novo.
15 Eu pensei em montar uma loja de roupas e sapatos
então ~~eu~~ meu pai disse que era uma boa ideia então
vii minha mãe e disse porque você não ajuda um orfanato
e também decide que ia ajudar meu pai e minha mãe com
20 trair uma bela casa.
Então meu pai decidiu montar no meu vitubel ~~então~~
25 ~~eu~~ meu pai patrocinou ~~o~~ ^{um} Timi

Observa-se aí o efeito de costura conduzida pelo uso do *então* que vai permeando o desenvolvimento interno de cada tópico, com elos semânticos pouco consistentes e variáveis na adição de cada informação de decorrência ao que foi exposto previamente. Tem-se aí uma relação lógico-semântica conclusiva que vai sendo construída à medida que os fatos vão sendo apresentados. Nesse contexto, verifica-se a importância da escolha lexical na produção de sentido, uma vez que ela fornece pistas de leituras que estão ancoradas no texto e conduz ao raciocínio lógico-conceitual através de uma iconicidade. A referida escolha é entendida como uma representação imagética do discurso, pois a iconicidade possibilita ao interlocutor uma estruturação mental que indica um sentido. Tal fato é uma das principais características da oralidade, uma vez que a iconicidade no texto oral induz a uma leitura, consoante o projeto inicial do texto, tornando a comunicação eficaz e impedindo falhas na comunicação.

Outro aspecto referente ao MD *então* pode ser observado no exemplo a seguir:

(T. 8.8)

1 Numma bela noite em um céu lindo e
 estrelado, eu estava passeando pela praça
 alegre e boazente como sempre fui, disrepente
 tropecei em uma caixa, **então** peguei e ali
 5 muito curiosa. Para a surpresa encontrei
 dentro da caixa muitos dinheiros, ai fiquei
 muito apavorada sem saber o que fazer.
 disrepente veio uma ideia de por no rádio
 para encontrar o dono daquele dinheiro.
 10 Parei e refletir, o dono desse dinheiro
 poderia preusar muito mais que eu.
Então fui lá, o locutor anunciou no rádio, e dei o
 dinheiro para ele lembrar e anunciar todos os dias.
 15 Glei **então** dois semanas depois o locutor veio
 mim falar em minha casa que havia chegado
 uma mulher com duas ~~semanas~~ semanas muito
 corante, chorando e desesperada, dei o dinheiro
 a ele e o meu coração ficou muito mais aliviado.

Em T.8.8 (L)4, a atuação da partícula *então*, classificada como MD, projeta uma clara associação factual de causa e efeito, antecipando a revelação de uma relação que logo é configurada em *muito curiosa*. Na L(12), tem-se um autêntico operador textual, retoma uma porção maior do texto e estabelece-se como um veículo preparador para o fecho da história. Em ambos os casos, *então* promove, como nexos coesivos, a articulação entre os segmentos no texto. Já em L(14), tem-se invariavelmente um marco cronológico típico do advérbio, situado no passado e revelado no texto. Observa-se que o marco temporal é definido na estrutura intrafrástica.

Já em T.8.7, o elemento *então* apresenta correlação com o enunciado anterior e reforça o nexos pelo qual um fato antecedente implica a dedução expressa no conseqüente, conforme se verifica a seguir:

T.8.7

1 Dinheiro não é tudo.

Passando pela rua com minhas irmãs, encontrei um estranho pacote.

5 O abri, e então me deparei com 1 milhão de reais. Fiquei surpresa ao ver tanto dinheiro e então me perguntei o que faria com ele, consultei minhas irmãs e elas responderam-me que era pra dividir entre eu e elas.

10 Mas, pensei que de tal forma seria incorreto, então esperamos que o dono voltasse para resgatá-lo, mas não apareceu. Fomos até a delegacia de Itagiba, e perguntamos o que poderíamos fazer, a polícia nos respondeu que se não aparecesse o dono, que poderíamos

15 depositar em um banco seguro, eu não queria mas, minhas irmãs insistiram.

À caminho do banco, passamos por um instituto de idosos carentes, foi aí que decidi: que daria o dinheiro a quem precisasse mais que eu. Não fique rico, estou feliz.

Em (L)5, verifica-se uma relação lógica entre o fato antecedente “o abri” e o conseqüente “então me deparei com 1 milhão de reais”. Assim ocorre também em (L)6, em que o fato antecedente *fiquei surpresa...* implica o conseqüente *me perguntei o que faria com ele*. Essa mesma relação é observada ainda em (L)11. Dessa forma, o *então* atua como um marcador discursivo na esfera semântica da implicatividade entre as duas orações.

O exemplo a seguir apresenta outra ocorrência do MD, veiculando nítida articulação de dependência lógico-semântica conclusiva:

(T. 8.9)

1 Eu estava andando na rua estava um pouco
 distraída. Quando eu tropecei vi que era um
 pacote então peguei chegando em casa Dei
 5 o que era. Dinheiro pensei em gastar mais
 não gastei. logo esperei alguém procura mais
 não procurou.
 então pensei em colocar no banco que era
 bem secreto.
 a um tempo pensei em gastar comprei uma
 10 casa um carro. pensei em ajudar minha
 família. e ajudei um asomato que tinha
 criança carente.
 passado um tempo vi falar na TV que um
 15 que um Senhor perdeu o dinheiro que era uma
 gente muito puta. então na quele dia pensei
 em devolver mais já tinha gastado.

A frase *então peguei* (L3) indica o item anafórico *então* na reiteração sintetizadora do conteúdo previamente ocorrente, em uma espécie de eco da circunstância que ela exprime. O uso do *então* está associado, nesse caso, ao fecho da unidade tópica, com caráter de síntese retrospectiva das ideias já expostas.

Em L. 7, o *então* funciona como um operador argumentativo no discurso e é apoiado na relação ideacional de implicatividade. Observa-se que essa relação ideacional não está expressa no texto, mas é construída pelo contexto, a partir do que foi implicitamente sugerido. Fica evidente, nesse exemplo, o caráter coesivo sequenciador desse elemento, uma vez que ele estabelece relação entre os segmentos de texto. No entanto, não se processa aqui retomadas referenciais. Estabelece-se o relacionamento de sentenças entre si com auxílio de elo coesivo.

Retomando o *continuum* proposto do *então*, verifica-se que, quando esse elemento se estabelece como ações motivadas entre si, representação de relação lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado e contraste entre as alternativas, nem sempre ele apresentará a forma categórica do estatuto de advérbio. Conforme se comprovou nos exemplos descritos, nas situações analisadas, o *então* orienta para determinado sentido implicado a partir do texto e conseqüentemente para possíveis leituras que a partir dele se projetam.

6.2 O MARCADOR DISCURSIVO AÍ

Nesta seção, identificam-se os tipos pragmático-funcionais do MD *aí* encontrados no *corpus* desta pesquisa. Nesse sentido, analisaram-se as formas do *aí*, as quais se apresentaram como: dêitico locativo, anafórico locativo e temporal, assim como sequenciador textual.

A partir do *corpus* da presente pesquisa, verifica-se que, enquanto marcador discursivo, o *aí* apresenta função precípua de sequenciador textual, uma vez que esse elemento favorece ao avanço do texto, garantindo a continuidade de sentidos. Em outras palavras, ao assumir a função de sequenciador textual, o elemento *aí* perde seu sentido ortodoxo de dêitico locativo, conforme postulam as gramáticas normativas:

(T.7.4)

1 *numa certa tarde estava com um grupo de amigos*
de repente tropeço num pacote embrulhado em jornal,
então eu peguei escondido aquele pacote e abri o
pacote misterioso e tinha um grande quantia de dinheiro
5 *eu. **Aí** levei aquele pacote para minha casa e mostrei*
aquele dinheiro a minha mãe. minha mãe disse:
filho onde você encontrou esse dinheiro, eu falei:
achei na sua parte da praça. minha mãe disse:
vai entrega esse para o dono. eu tristemente eu
10 *fui procura o dono do dinheiro. eu sentei no banco*
na praça. um homem disse: onde você achou
esse pacote. eu falei: na sua parte de minha
*sua. e disse: perdi um pacote igual esse **aí***
eu disse: esse pacote com dinheiro é seu. eu
15 *imediatamente entreguei o dinheiro. ele me agradeceu*
com uma quantia daquele dinheiro e assim
eu fui para casa feliz.

Fim

No exemplo acima, essa função de sequenciador textual fica evidente em L. 5, onde o *aí* remete o leitor à frente. Assim como o marcador *então*, o marcador *aí* apresenta a função

de sequenciador textual, uma vez que permite uma ligação entre partes do texto, assumindo assim o seu papel coesivo de sequenciador.

Diferentemente da função desempenhada em L.5, a partícula *aí* em L. 13 apresenta-se como dêitico locativo, uma vez que tem como função localizar o objeto (pacote) que não está tão próximo ao participante do discurso no contexto imediato. O *aí* se torna se um construtor de espaço mental, tendo como base uma relação espacial mediada por ele próprio. Conforme se verificou nos pressupostos teóricos no capítulo 3, Tavares (1999, p.133) designa como dêitico locativo o *aí* cuja função é conectar partes do texto, apontando para um lugar do mundo externo.

Enquanto anafórico locativo, segundo Tavares (1999, p. 133), o elemento *aí* exerce tal função, quando esse aponta para um lugar já mencionado no texto.

(T. 7.3/FRAGMENTO)

1 *Estava vindo de uma festa com alguns amigos* **aí**
todos foram para sua casa e eu segui a diante por que
morava na rua de baixo quando estava andando mal-
malmente, tropecei num pacote de papel e eu caí e a
 5 *chute aquele pacote de papel quando eu dei um chute hum*

No exemplo acima, em L. 1, observa-se que o *aí* conecta a frase seguinte “*todos foram para sua casa e eu seguir a diante por que morava na rua de baixo*”, que tem como referente à frase anterior “*Estava vindo de uma festa com alguns amigos*”. Dessa forma, o conector *aí* estabelece uma relação anafórica entre as sentenças, uma vez que faz uma remissão para trás: *todos* (frase 2) só é retomado se voltar a *alguns amigos* (frase 1).

Assim como em **T. 7.1 (L)5**, as partículas *aí* destacadas em **T. 8.12** exercem claramente a função coesiva sequencial e assumem seu estatuto de marcador:

T. 8.12

1 no certo dia eu estava passando na praça duque de caxias dirrepente tropecei em um pacote embrulhado em um papel de jornal, então, eu peguei vagarosamente, abri e tive uma surpresa lá havia uma grande quantia de dinheiro e eu de pressamente fui até a polícia e mostrei a polícia, e ele

5 Falou para mim guarda o dinheiro até uns 20 dias até o dono aparecer aí o dia passava, passava nada do dono do dinheiro aparecer aí eu fui a polícia de novo a polícia falou para mim esperar mas 10 dias aí eu esperei e completei um mês o dinheiro estava comigo ainda e o dono não apareceu e o dinheiro ficou comigo

10 peguei o dinheiro e deposei na conta para mim, e todo mês ia ao banco e pegava uma quantia de dinheiro para mim e comprava coisa para mim que precisava e repartia para os pobres também e os mendigos e todos os dias eu agradecia a Deus pelo esse dinheiro que eu encontrei e com esse dinheiro eu ajudava rica e dividia também para as muitas famílias. ok:

15

Os elementos em destaque apresentam a função básica de organizador do texto, oferecendo ao interlocutor uma sustentação para a sua progressão. Ele conecta as orações em uma relação de dependência para a formação de uma estrutura sequencial, destacando assim a sua função de MD.

Já em T. 8.11/FRAGMENTO, nota-se que o elemento *aí* desencadeia função diferente das explicitadas acima.

(T. 8.11/FRAGMENTO)

1 De manhã cedo eu resolvi fazer atividade física, e aí andando pela rua apressadamente encontrei um jornal vendo observei que aquele jornal não era só um simples jornal. Dáí eu fui até ele peguei-o e abri

5 zeci uma surpresa para mim, era uma boa quantia de dinheiro então pensei!

Evidencia-se, nessa situação em **T. 8.11 (L) 2**, a categoria anafórica temporal, uma vez que o marcador *aí* conecta orações correlacionadas temporalmente. O *aí* se torna um mediador de tempo mental que evoca um tempo que não está tão próximo ao leitor/interlocutor. E essa noção é evidente por meio dessa expressão linguística. Nesse sentido, é usado como marcador discursivo (dêitico discursivo), podendo até mesmo ser discursivo / temporal, uma vez que marca a seqüência de fatos narrados, organizando o discurso no tempo.

(T. 7.3)

1 Estava vindo de uma festa com alguns amigos *aí*
 todos foram para sua casa e eu fiquei a diante por que
 moreava na rua de baixo quando estava andando mal-
 5 malmente, tropecei num pacote de papel *aí* eu comecei a
 chute aquele pacote de papel quando eu dei um chute num
 pacote de jornal recebi rapidamente minha esposa
 veio e pegou o pacote para ver o que tinha dentro, comecei a
 10 marginar o pacote quando cheguei a um certo ponto, vi
 uma nota de 100 reais rapidamente joguei o pacote no
 chão *aí* comecei a pigar o dinheiro nesse hora não pensava
 em gastar o dinheiro no dia seguinte nascer um coloco um
 anúncio nos jornais mas quando recebi a notícia que
 o Barão Estivão que era o dono do dinheiro que tinha su-
 15 midido tinha falecido, *aí* comecei a gastar o dinheiro coprei
 varias coisas como roupa, sapatos, varias outras coisas
 eu coloquei uma parte no banco e a outra comecei a gastar
 fiz um sonho que era assistir um jogo do
 Flamengo jogando no maracanã e continuei a gastar o dinheiro
 20 com varias outras coisas isso e o que pensei e chegan um pacote
de dinheiro.

O conector *aí* estabelece uma relação anafórica temporal implícita. A ação desenvolvida “comecei a gastar o dinheiro” só ocorre após a identificação da “morte do Barão”. Assim, a noção temporal está implicitamente estabelecida e o *aí* tem papel fundamental para determinar tal contexto.

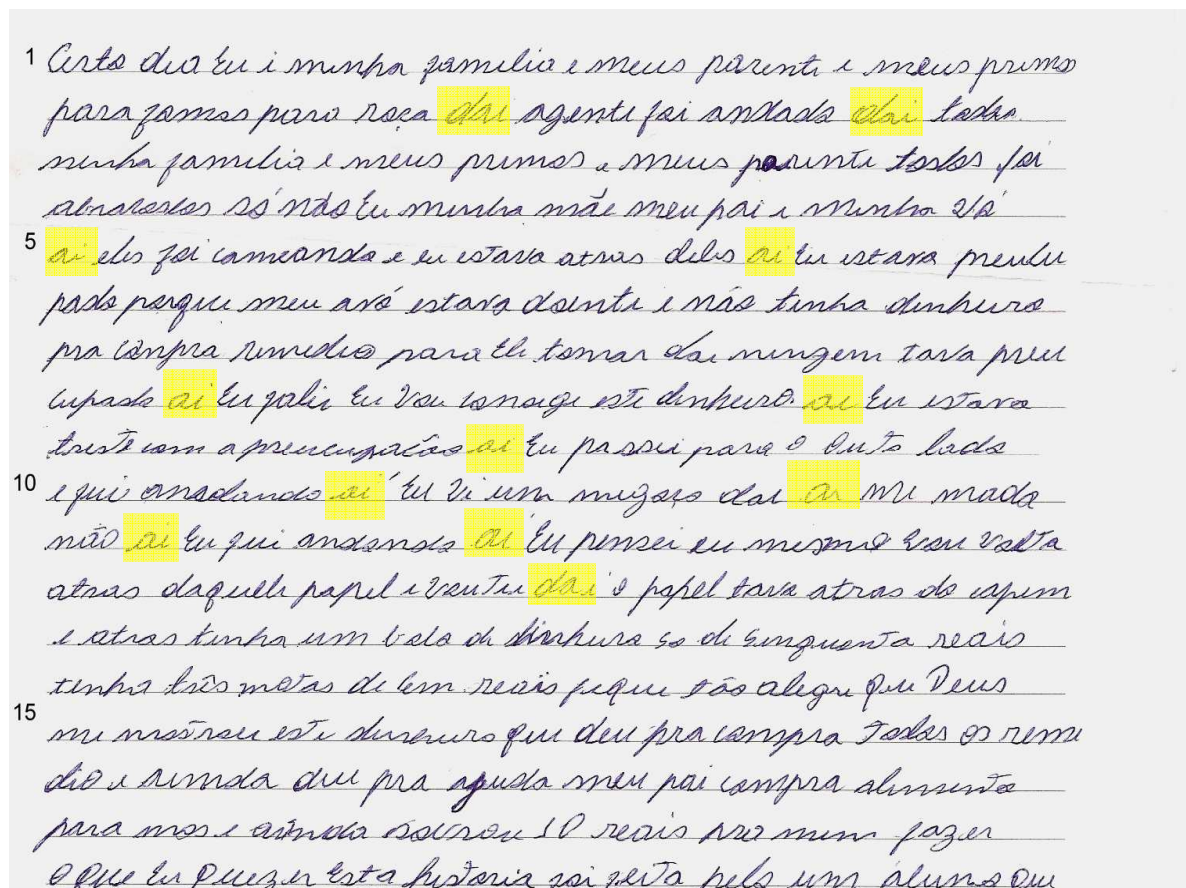
Verifica-se que tanto o dêitico locativo, quanto o anafórico locativo funcionam como construtores e reconstrutores de significado, pois eles fornecem pistas para a significação,

enquanto o discurso acontece. Isso comprova o fato de que o significado se constrói na interação.

Assumindo o seu estatuto puro de MD, o *aí* apresenta-se como sequenciador textual. Observa-se que esse é o tipo mais frequente ocorrido nos textos escritos do *corpus* em análise. Os dados revelam que tal marcador tem um forte poder de organização textual, função essa precípua na modalidade de língua falada.

Analisa-se tal função também no exemplo a seguir:

(T. 7.2)



Confere-se, nos elementos em destaque, que eles conectam as orações em uma ordem de decorrência. Um fato acontece e logo após acontece outro. Nesse sentido, o *aí* expressa a perspectiva do aluno, encaixando os fatos em uma lógica de decorrência que ocorre com a repetição abusiva do conector, além de facilitar o processamento textual. Comum na língua falada, esse fato, no texto escrito, evidencia uma necessidade discursiva mais elaborada por parte do aluno, uma vez que desencadeia práticas de linguagem oral. Mesmo que certo grau

de letramento, nessas séries finais do ensino fundamental, seja ancorado no texto escrito, o aluno recorre a elementos da oralidade para dar às narrativas escritas feição à dos textos falados.

6.3 CARACTERIZAÇÃO DA FALA E ESCRITA

Nessa seção, apresenta-se uma caracterização da fala e da escrita tendo como base o corpus desta pesquisa. Nesses textos, verificam-se interferências de elementos característicos dos gêneros específicos da fala. Dessa forma, as relações entre as modalidades de uso da língua se misturam, indicando que os alunos transferem para a escrita, características de suas práticas sociais.

A partir dessa relação instituída nos textos produzidos pelos alunos, verifica-se que as instituições escolares conferem à oralidade uma atenção quase que inversa à da escrita. Observa-se que a prática dos professores, na maioria das vezes, está presa a uma concepção de língua homogênea, concepção essa atestada pelo próprio livro didático, conforme afirma Marcuschi (2005, p. 22):

Esta breve revoada na estrutura do livro didático geral dos LDP permite identificar que a língua é tida por eles como: (a) *um conjunto de regras gramaticais* (ênfase no estudo da gramática), (b) *um instrumento de comunicação* (visão instrumental da língua) e (c) *um meio de transmissão de informação* (sugerindo a língua como um código).

Dessa forma, o professor recai numa prática centrada na reprodução dos livros didáticos e adota uma noção de língua como mero instrumento de comunicação transparente, uniforme, desvinculada de seus usuários e da sociedade. Nesse sentido, postula-se um ensino centrado em um ideal de fala baseado na escrita.

Como se pontuou no capítulo 5, existem reflexões claras sobre o lugar da oralidade no ensino de língua, como vislumbram os próprios PCN:

Cabe à escola ensinar o aluno a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realizações de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto da fala

como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar pra si a tarefa de promovê-la.

Ressalta-se que o trabalho com a oralidade não deve ser transformado em um conteúdo autônomo, mas deve ser visto de forma integrada com a escrita. De acordo com Marcuschi (2005), fala e escrita não devem ser concebidas exclusivamente como códigos, mas sim dentro de um *continuum* tipológico, vivenciado pelas práticas sociais. O autor defende que as diferenças entre fala e escrita devem ocorrer dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual. É compreender que fala e escrita mantêm relações mútuas e diferenciadas e que uma complementa e influencia a outra nas diversas formas de realização da língua.

A defesa de um ensino que focalize o aprendizado da língua portuguesa, baseado na exploração dos gêneros textuais, nas modalidades da língua falada e escrita, é importante, visto que os alunos obtêm capacidade de se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos. É fundamental que a escola também leve em consideração a diversidade de usos da língua e deixar de entender a variedade padrão como possibilidade única de aprendizagem linguística.

Entretanto, verifica-se a partir dos textos do corpus desta pesquisa, que o professor ainda não tem clareza quanto ao papel desse tipo de trabalho e recai em uma prática de ensino desordenada de fala e escrita, e acaba refletida nas produções dos alunos, conforme exemplo a seguir (**T.812**), que apresenta um abuso exaustivo do marcador discursivo *então*:

1 Era uma vez veio uma amiga chama
 da Thiciane e mim convidou para ir para
 uma festa em Porto Seguro mais iriamos ir
 logo mais a noite porque a festa iria ser no
 5 domingo. Então nós arrumamos e fomos mas
 quando nós dessemos do ônibus que surpresa
 olhei para o chão havia uma coisa embor
 uçada em um jornal e então peguei o pacote
 e e abri. Quando abri notei que
 10 um sueto quanto vir aquele pacote com aque
 la quantidade então peguei o pacote bem
 devagar e sair lentamente lixei com mig
 o e então fiquei queta quem queta que pers
 o dono iria procurar então guardei o di
 15 nheiro para devolver para o seu dono.

Verifica-se que o aluno tem em mente que, na escrita, assim como na fala, a situação de enunciação é dada ao mesmo tempo que o texto. Conforme atestado no capítulo 4, de acordo com Castilho (1987), centrando-se na modalidade de fala, nas propriedades pragmáticas, os marcadores apontam, de que maneira o falante está monitorando a interação, deixando visível que o turno foi tomado, ou que vai ser mantido, ou que atenção do interlocutor é solicitada, ou ainda que vá ser passado, entre outras propriedades interacionais. No aspecto semântico, observa-se que os marcadores sinalizam os sucessivos subtemas, selecionados pelo próprio falante em sua construção do assunto. Nas propriedades sintáticas, os marcadores interligam as unidades discursivas, agindo como vínculos com um papel ao mesmo tempo anafórico e catafórico.

De acordo com Bastos (2001, p. 95), a interferência no texto escrito de recursos da oralidade é devido a uma falta de familiaridade com a escrita por parte do aluno e a própria falsidade da situação escolar de escrita, que começa pela não definição de interlocutores. Em outras palavras, observa-se que os alunos, em suas práticas de produções textuais, por não terem claro para quem escrevem e a funcionalidade dos textos produzidos, acabam reproduzindo, na escrita, traços oriundos de suas práticas sociais.

Essa interferência da língua oral no texto escrito acarreta problemas de coesão e passa a impressão de que o texto apresenta uma “pobreza”, uma vez que ele oferece uma gama de frases incompletas e repetições, comuns na língua falada, visto que esses aspectos são subsidiados por entonações, gestos, mímicas etc.

Portanto, a partir do que se pôde constatar com os textos desta pesquisa, verifica-se a necessidade de um trabalho, em sala de aula, de organização de fala-escrita, além de uma reflexão por parte dos professores de Língua Portuguesa sobre a necessidade de se aliar os gêneros discursivos ao ensino do vernáculo no intuito de tornar o processo ensino/aprendizagem mais significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do *corpus* formado por redações escolares de 7^a e 8^a séries, do Ensino Fundamental de escolas do Município de Itagibá-Ba, tendo como propósito a reflexão acerca das produções textuais escritas pelos alunos das referidas séries, procurou-se fazer um estudo detalhado direcionado para o uso de determinados marcadores discursivos presentes nos textos dos discentes.

Com isso, a realização desta pesquisa demonstrou aquilo que, inicialmente, era premissa básica: a necessidade de um trabalho ordenado de organização da fala e escrita no ambiente escolar. As produções textuais escritas, sob a perspectiva da análise, permitiram verificar e definir sistematicamente a função dos marcadores discursivos *aí* e *então* e a sua relação no texto escrito, já exposta nas diferentes seções deste trabalho e que é retomada aqui de forma sucinta a fim de fazer um mapeamento geral dos resultados.

A análise permitiu a percepção de que os alunos, por não conseguirem diferenciar os aspectos específicos das modalidades de uso da língua- a fala e a escrita, e por não estarem familiarizados com conectivos coesivos próprios da escrita, utilizaram os marcadores discursivos com finalidade coesiva.

No que se refere à observação desses marcadores discursivos, podem ser feitas as seguintes considerações:

- 1) São fenômenos linguísticos que funcionam como elemento de orientação discursiva, ou seja, auxiliam no desenvolvimento interacional dos falantes, estabelecendo elos de coesão discursivos. Eles ajudam a construir relações entre os enunciados tanto no contexto, quanto no co-texto;
- 2) São elementos que não assumem uma função específica, pré-estabelecida, durante o discurso, o que significa dizer que um mesmo MD pode desempenhar simultaneamente várias funções;
- 3) Diante da sua multifuncionalidade, confirma-se que os MDs não se restringem a um gênero textual específico, como se pensou em estudos anteriores, os quais adotavam a nomenclatura *marcadores conversacionais*, limitando, assim, a sua ocorrência à conversação.

O ponto de vista precípuo desta pesquisa foi perceber que a noção de marcadores discursivos se ampliou a partir da noção de texto como lugar de interação social, em que o

sentido do texto se constrói, a partir dele e não, especificamente, nele e a partir da noção de gêneros discursivos, em que se verificou o hibridismo entre as modalidades de textos distribuídos na sociedade.

Quanto aos resultados dos dados, do ponto de vista da fundamentação teórica, foi possível verificar que:

- ▶ O marcador discursivo *então* se apresenta como sequenciador tópico e é comum em textos narrativos, uma vez que dá maior dinamicidade à narrativa. Verifica-se diversidade de traços semânticos que acompanham o advérbio no contexto da frase que ora se apresenta pela recorrência com que *então* é ativado em estrutura sintático-semântica de nítida expressão temporal, ora configura-se com teor mais argumentativo, ao estabelecer uma dependência lógico-semântica de decorrência, conclusão ou resultado apresentado na estrutura frástica.

- ▶ O marcador discursivo *aí* possui função de localizar objetos e pessoas no espaço e no tempo e, sobretudo, marca a sequência de fatos narrados, organizando o discurso no tempo. Em uma escala de prototipicidade, verifica-se que, quando usado como sequenciador, é considerado menos prototípico, uma vez que se distancia de seu nível mais alto - dêitico espacial.

- ▶ Faz-se necessário, no ensino de português, um trabalho ordenado da relação fala-escrita, que permita ao aluno um posicionamento consciente diante dos diversos gêneros textuais, bem como o uso adequado dos marcadores discursivos nas diferentes modalidades da língua.

Estar atento a essa última situação, na prática escolar, é fundamental, uma vez que, mesmo em comunidades mais carentes, os alunos estão imersos em uma cultura que disponibiliza, de formas de letramento variadas. É através dessa associação com o contexto escolar que vai possibilitar ao aluno o interesse pela leitura e produção de textos, bem como a prática consciente das modalidades de uso da língua. É viabilizar, acima de tudo, o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, a partir do seu contexto sócio-cultural.

O presente estudo tem a preocupação em mostrar que, por mais que o professor domine essa relação fala-escrita, é necessário ultrapassar os limites instituídos em sala de aula e transferir essas situações do cotidiano do aluno para a escola.

Trabalhar na perspectiva funcional, como afirma Neves (2006), é conceber a língua como instituição social. É ter presente que o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação. Dessa forma, destaca-se que a gramática está sujeita às determinações do discurso e a linguagem não pode ser trabalhada como um fenômeno isolado.

A maior pretensão desse estudo é despertar no professor a necessidade de compreender o ensino das modalidades de língua falada e escrita como complementares. E aqui, esta pesquisa contribui, no sentido de promover a reflexão acerca do tratamento da oralidade em sala de aula, pois, embora seja orientação hodierna do MEC, observa-se uma lacuna, uma vez que muitas escolas centram seu ensino na modalidade escrita da língua, ignorando e negligenciando a importância da língua falada. É preciso ter uma concepção nítida de língua falada e língua escrita, sem destacar como superior uma ou outra, evitando, assim, a relação dicotômica.

Em resumo, a pesquisa tem grande probabilidade de ser aplicada no contexto escolar, pois serve como reflexão para o trabalho dos docentes, no que refere ao ensino de língua. Vale ressaltar que tal premissa não se esgota aqui, deixando outras reflexões e análise para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALI, M. Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

ANDRADE, José Armando. *Repetição e marcadores discursivos na produção textual de alunos: uma apropriação discursiva*. Dissertação de Mestrado. UFPE. Recife, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da comunicação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer, 1981.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BECHARA, Evanildo Bechara. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2005. p. 101-142.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

BRITTO, Luiz Percival Britto. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de texto escolares. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: _____. *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987. p. 249-322.

_____. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; RIOS DE OLIVEIRA, Mariângela; MARTELOTTA, Mário (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-55.

DILLINGER, Mike. Forma e função na lingüística. *D.E.L.T.A.*, v. 7, n.1, p. 395-407, 1991.

DIK, Simon C. *Functional grammar*. Dordrecht – Holland Cinnaminson - U.S.A.: Foris Publications, 1981.

DIJK, Teun A. van. *Some aspects of text grammar: a study in theoretical linguistics and poetics*, The Hague. Paris : Mouton, 1972.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRAGOSO, Luane da Costa Pinto Lins. *O Dêitico "Aí " no Discurso Oral e a Proposta Cognitivista*. Disponível em:
http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero4/textoluane.html

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: _____ . CITELLI, B. H. M.; CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. (Org.). 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HEINE, Lícia. *Considerações sobre a lingüística de texto*. Digit., 2005.

HEINE, Lícia Bahia. *Aspectos do uso da anáfora no português oral*. Tese de Doutorado. 1997.

_____. *Aspectos da relação fala-escrita e algumas sugestões para o ensino de línguas*. Digit., 2005.

ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase*. 2. ed. Campinas-São Paulo: UNICAMP, 1992.

JUBRAN, Spinardi. KOCH, Villaça. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. v.1. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A coesão textual*. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; L. A. Marcuschi. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A* . 14 esp: 169-190. 1998

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Trad. Maria Margarida Barahona. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARCUSCHI, Elizabeth. *As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor*. Tese de Doutorado. PPGLL – UFPE, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. ; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v. 1. 207 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Letras e Lingüística, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Relações entre texto falado e texto escrito: semelhanças e diferenças*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Mimeo., 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINET, André. *Função e dinâmica das línguas*. Trad. portuguesa de Jorge e Morais

Barbosa. Coimbra: Almedina, 1995.

NASCIMENTO, M. do. Teoria gramatical e mecanismos funcionais. *D.E.L.T.A.*, 6 (1). São Paulo: ABRALIN, 1989, p. 125-134.

NARO, Anthony, J., VOTRE, Sebastião, J. Mecanismos funcionais do uso da língua. *D.E.L.T.A.*, v. 5, n. 2, p. 169-184. ago.1989.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Formalismos na lingüística: uma reflexão crítica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em lingüística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 47-68.

PROJETO NURC/SALVADOR Inquérito n. 150. Diálogo entre dois informantes (D2). mimeo. 1970.

RISSO, Mercedes Sanfelice *et al.* Traços definidores dos marcadores discursivos. IN: JUBRAN, Spinardi; KOCH, Villaça. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. v. 1. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Marcadores discursivos basicamente seqüenciadores. IN: JUBRAN, Spinardi; KOCH, Villaça. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. v. 1. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

SCHIMIDT, Siegfried. *Lingüística e teoria do texto*. Trad. Ernest F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, Luiz Marques; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. *Compreensão e produção de textos*. Rio de Janeiro: Libro, 1992.

TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização do aí como conector: indícios sincrônicos*. Disponível em:
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/2316/2008>.

URBANO, Hudinilson. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In. PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFCH/USP, 1998.P.131-152.

URBANO, Hudinilson. Marcadores discursivos basicamente interacionais. IN: JUBRAN, Spinardi; KOCH, Villaça. *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. v. 1. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

VAN DIJK. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

ANEXOS

T. 7.1

1 Estava andando pela rua, quando eu achei no rio
 um pacote de dinheiro então eu peguei o pacote de dinheiro.
 adivin e fui contar o dinheiro para um amigo Tiago.
 5 então peguei o dinheiro que pensei o que fazer com o dinheiro
 se eu entregava para ele ou se entregava a polícia ou se dava
 no para o mesmo lugar que estava eu eu iria gostar?
 então então eu decidi gostar mas eu pensei se eu devia
 dar dinheiro para ele que fosse eu que achasse o dinheiro
 10 ain eu pensei dentro um mês como decidir entrega para
 a polícia ou eu pensei se eles pensam que eu peguei
 o dinheiro e querer mim prender ou o dono expor eu
 se eu der para o dinheiro quem pensa mas eu decidi
 15 para o dono.

T. 7.2

1 Certo dia eu e minha familia e meus parentes e meus primos
 para fazerem para roça dai agente foi andando dai todos
 minha familia e meus primos e meus parentes todos foi
 abraçados só não eu minha mãe meu pai e minha avó
 5 ai eles foi caminhando e eu estava atras deles ai eu estava prelu
 pado porque meu avó estava doente e nós tinha dinheiro
 pra compra remédio para ele tomar da ninguém tinha pra
 comprar ai eu falei eu vou conseguir este dinheiro ai eu estava
 triste com a preocupação ai eu passei para o outro lado
 10 e fui andando ai eu vi uma mulher dai eu me mudei
 não ai eu fui andando ai eu pensei eu mesma vou voltar
 atras daquele papel e voltar dai o papel estava atras do capim
 e atrás tinha um vela de dinheiro só de cinquenta reais
 tinha dois metas de cem reais fiquei tão alegre que Deus
 15 me mostrou este dinheiro que deu pra compra todos os reme
 dio e ainda deu pra ajudar meu pai compra alimento
 para nos e ainda sobrou 10 reais pra mim fazer
 o que eu quiser esta historia foi feita pelo um aluno que
 chama Everton Abra de Souza ok tudo ma vida acontece

Professora nunca esque te esque ASS Everton OK

T. 7.3

1 Estava vindo de uma festa com alguns amigos e
 todos foram para sua casa e eu fiquei a diante por que
 morava na rua de baixo quando estava andando nor-
 malmente, tropei um pacote de papel e eu comecei a
 5 chute aquele pacote de papel quando eu dei um chute hum
 parte o pacote de papel se abriu rapidamente minha e proxi-
 mi e peguei o pacote para ver o que tinha dentro, comecei a
 rasgar o pacote quando cheguei a um certo ponto vi
 uma nota de 100 reais rapidamente peguei o pacote no
 10 chão e comecei a jogar o dinheiro nessa hora não pensava
 em gastar o dinheiro no dia seguinte mas em colocar um
 anúncio nos jornais mas quando recebi a notícia que
 o Barão Estevão que era o dono do dinheiro que tinha su-
 mido tinha falecido e eu comecei a gastar o dinheiro com
 15 varias coisas como roupa, sapatos, e varias outras coisas
 Eu coloquei uma parte no banco e a outra comecei a gastar
 Realizei meu sonho que era assistir um jogo do
 Flamengo jogando no maracanã e continuei a gastar o dinheiro
 com varias outras coisas isso e o que penso e achar um pacote
 20 de dinheiro.

T. 7. 4

- 1 numa certa tarde estava com um grupo de amigos
de repente tropeço num pacote embrulhado em jornal,
então eu peguei escondido aquele pacote e abri-o
pacote misterioso e tinha um grande quantia de dinhei-
5 ros. Ai levei aquele pacote para minha casa e mostrei
aquele dinheiro a minha mãe. minha mãe disse:
filho onde você encontrou esse dinheiro, eu falei:
achei na sua frente da praça. minha mãe disse:
você entregou esse para o dono. eu tristemente eu
10 fui procurar o dono do dinheiro eu rentei no banco
numa praça. um homem disse: onde você achou
esse pacote. eu falei: na sua frente de minha
sua. o disse: perdi um pacote igual esse ai
eu disse: esse pacote com dinheiro é seu. eu
15 imediatamente entreguei o dinheiro. ele me agradeceu
com uma quantia daquela dinheiro e assim
eu fui para casa feliz.

FIM

T. 7.5

1 Eu pegaria o dinheiro ia até um banco e
depois dava a mentandi do dinheiro e a o
mentandi compraria roupas sapatos e até uma
casa e depois compraria os aparelhos eletrônicos
5 para dentro de casa

So que o dinheiro eu achei na véspera de
natal e eu gostei um porquinho comprando
presente para quem eu gosto daí então eu comprei
e depois a casa já estava comprada só
10 faltava compra os materiais e agora só pai
de dois filhos eu e a minha mulher trabalhamos
fatos com o dinheiro que eu achei e que eu ganho
no trabalho eu ajudo a minha família em qual
que hora que precisar o meu pai já fez o porqame-
15 to a todas as pessoas que devia com a minha
ajuda e eu estou muito feliz porque sempre
a minha família foi unida e sempre será porque
primeira mente temer que agradece a Jesus pelo
qualquer coisa que ele faz de Bem na nossa vida

T. 7.6

1 Eu estava andando de manhã pelas ruas das cidades
 quando vagorosamente tropecei em um pacote embrulhado em
 jornais, então eu pensei se eu pegava mas então resolvi pegar
 e abri e vi a surpresa que lá havia uma quantia de R\$
 5 10.000 reais então resolvi que não ia ajudar algumas
 famílias carentes.

Mas então chamei meu pai e tentamos para discutir o
 que agente fazia com esse dinheiro então chegou minha irmã
 e disse papai vamos comprar um carro novo.

10 Eu pensei em montar uma loja de roupas e sapatos
 então ~~foi~~ meu pai disse que era uma boa ideia então
 sei minha mãe e disse porque você não ajuda um orfanato
 e também decide que ia ajudar meu pai e minha mãe cons-
 truir uma bela casa.

15 Então meu pai decidiu inventar no meu vitelol ~~então~~
 eu e meu pai patrocinou ^{um} ~~uma~~ timu

T. 8.7

1

Dinheiro não é tudo.

Passando pela rua com minhas irmãs, encontrei um estranho pacote.

5

Dele, e então me deparei com 1 milhão de reais. Fiquei surpresa ao ver tanto dinheiro e então me perguntei o que faria com ele, consultei minhas irmãs e elas responderam-me que era pra dividir entre eu e elas.

10

Mas, pensei que de tal forma seria incorreto, então esperamos que o dono voltasse para resgatá-lo, mas não apareceu. Fomos até a delegacia de Itagilva, e perguntamos o que poderíamos fazer, a polícia nos respondeu que se não aparecesse o dono, que poderíamos

15

depositar em um banco seguro, eu não queria mas, minhas irmãs insistiram.

A caminho do banco, passamos por um instituto de idosos carentes, foi aí que decidi que daria o dinheiro a quem precisasse mais que eu. Não fique rica, estou feliz.

T. 8.8

1 Numma bela noite em um céu lindo e
 estrelado, eu estava passeando pela praça
 alegre e barulhenta como sempre fui, de repente
 tropecei em uma caixa, então peguei e olhei
 5 muito curiosa. Para a surpresa encontrei
 dentro da caixa muitos dinheiros, aí fiquei
 muito apavorada sem saber o que fazer.
 Imediatamente veio uma ideia de por no rádio
 para encontrar o dono daquele dinheiro.

10 Parei e refletir, o dono desse dinheiro
 poderia pensar muito mais que eu.
 Então fui lá, o locutor anunciou no rádio, e dei o
 dinheiro para ele lembrar e anunciar todos os dias.
 Foi então dois semanas depois o locutor veio

15 mim falar em minha casa que havia chegado
 uma mulher com duas ~~peças~~ crianças muito
 bonita, chorando e desesperada, deu o dinheiro
 a ele e o meu coração ficou muito mais aliviado.

T. 8.9

- 1 Tu estava andando na rua estava um pouco distraída. Quando eu tropecei vi que era um poste então peguei chegando em casa olhei o que era. Dinheiro pensei em gastar mais
- 5 não gastei. logo esperei alguém procura mais não procurei.
Então pensei em colocar no bolso que era bem secreto.
- 10 a um tempo pensei em gastar comprei uma capa um carro. pensei em ajudar minha família. e ajudei um asomato que tinha orfança carente.
- 15 passado um tempo vii falar na TV que um que um Senhor perdeu o dinheiro que era uma gente muito puta. Então na noite dia pensei em devolver mais já tinha gastado.

T. 8.10

1 Era uma vez veio uma amiga chama
da Thitiani e mim convidou para ir para
uma festa em Porto Seguro mais teriamos ir
logo mais a noite porque a festa iria ser no
5 domingo. Então nós arrumamos e fomos mas
quando nós dessemos do ônibus que surpresa
olhei para o chão havia uma coisa embri-
lhada em um jornal e então peguei o pacote
e e abrir. Quando abrir notei que ali
10 um resto quanto vir aquele pacote com o que
la quantidade então peguei o pacote bem
devagar e sair lentamente lixei com mig
o e então fiquei queta quem queta que possui
o dono irio procurar então guardei o di-
15 nheiro para devolver para o seu dono.

T. 8.11

1 Dimanã cedo resolvi fazer atividade
física, e ai andando pela rua apressadamente
encontrei um formaz vindo, observei
que aquele formaz não era só um simples
5 formaz. Dai eu fui até ele peguei-o e abri
zei uma surpresa para mim, era uma
boa quantia de dinheiro então pensei!
se não aperecer o dono desse dinheiro
eu vou mudar de vida com certeza,
10 mas pro outro lado si o dono do
dinheiro tivesse esse unico dinheiro e
estivesse precisando urgente? eu entregaria
porque é minha leodade e o meu
caráter que esta em jogo não mim
15 importaria se não dividisse comigo,
bastava dizer só obrigado eu ficava
20 feliz.

T. 8.12

1 no certo dia eu estava passando na praça de que de taxis dirrepente trope-
 cei em um pacote embrulhado em um papel de jornal, então, eu peguei vaga-
 rosamente, assim e tive uma surpresa lá havia uma grande quantia de din-
 heiro e eu de pressamente fui até a polícia e mostrei a polícia, e ele
 5 falou para mim guarda o dinheiro até uns 20 dias até o dono aparecer
 aí o dia passava, passava nada do dono do dinheiro
 aparecer aí eu fui a polícia de novo a polícia falou para mim esperar
 mais 10 dias aí eu esperei e completou um mês o dinheiro estava
 comigo ainda e o dono não apareceu e o dinheiro ficou comigo
 10 peguei o dinheiro e deposei na conta para mim e todo mês
 ia ao banco e pegava uma quantia de dinheiro para mim e compra-
 va coisa para mim que precisava e repartia para os pobres
 também e os mendigos e todos os dias eu agradecia a Deus pelo
 esse dinheiro que eu encontrei e com esse dinheiro eu fiquei
 15 rica e dividia também para as minhas famílias. ok!

fim

ass: Daniela Reis Santos