

ISSN 0104-1886

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
CADERNOS DO I.L.  
Nº 21 - 22

DEZEMBRO DE 1999



Impresso em abril de 2002

UFRGS  
BIBLIOTECA SETORIAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

aproveitar as experiências desses profissionais que são os verdadeiros conhecedores da realidade com que lidam e que têm muitas experiências pedagógicas positivas e que devem ser divulgadas e compartilhadas por outros profissionais da área.

Para finalizar, quero sugerir que o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Estrangeira seja incluído nos cursos de treinamento e formação de professores, não apenas por ser um documento essencial, mas especialmente por sua relevância teórica e coerentes sugestões pedagógicas.

### BIBLIOGRAFIA

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA ESTRANGEIRA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

## Das categorias analíticas do texto

Nayr Tesser\*

*Abstract:* The present article is the outcome of the reflections about the course on text study which is part of the 5<sup>th</sup> semester syllabus of the Department of Letters of the Institute of Letters of the Federal University of Rio Grande do Sul. The purpose of this article is to help the access to the study of the text by offering a definition of the analytical categories, their choice and use.

Nada é tão poderoso quanto o silêncio. E, se não tivéssemos nascido no coração da palavra, ele não teria sido quebrado (Rainer Maria Rilke).

Saberíamos nós, neste momento, responder às perguntas que fazíamos no final da década de 70: que sociedade é essa, que alunos são os nossos e que tipo de educação queremos.

Como orquestrar essas indagações com o cotidiano do trabalho universitário, no qual apesar das instâncias de representação, da intensidade do fluxo de informações e dos murais repletos, parece que sempre estamos nos reconhecendo e tentando nos encontrar. Se perguntássemos a cada colega qual sua definição a respeito do tripé pesquisa, extensão e ensino, é quase certo que as respostas seriam as mais variadas e mesmo que houvesse concepções semelhantes, não conseguiríamos decodificá-las, pois o jargão de cada área dificultaria a leitura e, conseqüentemente, a compreensão devida. Isto na hipótese de todos terem uma opinião formada sobre pesquisa, extensão, ensino.

Contudo, na hipótese, possivelmente remota, de que não a tivessem e levando-se em conta a suposição já cristalizada de que quem está na universidade deve saber das coisas, eu não perguntaria ao colega o que pensa de pesquisa, extensão e ensino, pois, ao perguntar, revelaria minha ignorância; e, em sendo assim, ele não saberá o que sei, nem eu saberei o que ele sabe e nós dois não sabemos se o que sabemos é o que devemos saber nem tão pouco o que os demais

\* Professora Adjunta do Setor de Língua Portuguesa do DECLAVE-IL/UFRGS

sabem ou deveriam saber, tornando-nos, assim, solitariamente, especialistas de nossa própria especialidade.

Afora o trocadilho, faz-se necessário acrescentar que o caminho do aperfeiçoamento é difícil e solitário e por mais que se queira divulgá-lo fica quase sempre restrito a uns poucos colegas que, por sua vez, também enfrentam a mesma dificuldade.

Essas variantes são mediadas pelos formulários, modelos de projetos, exigências de extensão que devem ser preenchidos quando da realização de algumas tarefas; contudo, há muito mais um ajuste e adequação de linguagens às solicitações feitas do que propriamente compreensão do que é pesquisa, extensão e ensino, como configurações de um projeto conjunto. É apenas uma adaptação entre o que pretendo fazer e as exigências maiores da instituição. As diferenças de interpretações só aparecem num momento de conflito quando os interesses se chocam e, para dirimi-los, invocamos o que é legal.

Sem sombra de dúvida, nosso próprio estatuto de carreira, no que se refere a nossa ascensão funcional, é responsável, em parte, por algumas situações que acabam privilegiando soluções individuais e não de conjunto, apesar do discurso politicamente avançado e da nossa entidade de classe.

É nesse contexto que se dá o ensino. Poder-se-ia perguntar o que significa o ensino para nós professores universitários: seja em termos de peso comparado com pesquisa e extensão, seja em termos de limites, seja em relação ao modo como é administrado.

Não resta dúvidas que as respostas seriam as mais variadas e dificilmente chegaríamos a um denominador comum. E se a estas variantes acrescentássemos a importância de cada área, teríamos outras tantas opiniões, difíceis de agrupar ou classificar.

Nesse quadro, damos aulas, formamos alunos e pesquisadores e crescemos como profissionais e cidadãos de uma sociedade que, sem dúvida, a queremos justa e feliz.

Mas que tarefa é essa de dar aulas? O que dizer se já se disse tanto sobre isso?

Há que transpor essa questão para a natureza de cada disciplina.

O ponto crucial do ensino da língua materna é o fato de que quem ensina, ensina com a língua que fala e quem aprende já a conhece e a fala antes mesmo de freqüentar a escola. É esse paradoxo que distingue o ensino de língua materna de outras disciplinas que evidentemente não têm essa natureza controvertida e fascinante.

Na verdade, ensinar língua portuguesa é ensinar a língua que todos já sabem e falam; portanto, aprender língua portuguesa é nada mais, nada menos do que tomar consciência do que já sabemos. E aí reside seu pecado e sua virtude. Conseqüentemente, ensiná-la é uma tarefa complexa que exige não só atualização

teórica, mas, acima de tudo, muita humildade e paciência, virtudes que pressupõem sabedoria.

Tomar consciência da língua que já é nossa e nos possui assemelha-se ao fenômeno do autoconhecimento. É a mesma imbricação, a mesma complexidade, o mesmo esforço, a mesma exigência cujo resultado depende de inúmeros fatores e cuja extensão é ilimitada. São rápidos instantes de consciência que, ultrapassados, deixam lugar para novas lacunas, repetindo-se o ciclo, uma, outra, mais outra vez, sem contudo terminar. São como círculos concêntricos que se produzem na superfície da água: aumentam, se alargam até desaparecer para, depois de largos intervalos, aparecer novamente, aumentando, alargando-se, e isso infinitamente.

Esse processo ininterrupto e infinitamente recursivo cujas fronteiras deslocam-se constantemente gera muita instabilidade e profunda inquietação entre alunos e professores; com os primeiros através do “sei”, “não sei” e com os segundos o que ensinar e como fazê-lo.

Esse pensar a língua com a própria língua e falar nela com ela mesma – natureza auto-referencial – constitui o que se pode caracterizar como singular, específico da natureza da própria língua. Acresça-se a essa particularidade que as demais ciências se utilizam da língua para estudar os objetos específicos de cada uma, criando, assim, significações que passam a constituir suas linguagens específicas. Utilizam-se, portanto, dessa mesma língua que é nosso objeto de estudo e que não cansa de nos surpreender, porque não cessa de se renovar e de se transformar, da mesma forma que não cessam de crescer e se multiplicar as tendências teóricas que a estudam, enfatizando novos aspectos que, de certo modo, não haviam sido percebidos.

Não resta dúvida que a língua materna, nosso objeto de estudo, é verdadeiramente representativa, pois todos os falantes de língua portuguesa a utilizam, é autônoma, pois existe independentemente dos estudos que lhe são dedicados e é comum, pois toda a comunidade lingüística se reconhece nela.

Por outro lado, falar uma língua não significa que falá-la é garantia para dominá-la em toda sua potencialidade, uma vez que ela se instala no indivíduo, mas também é domínio de toda uma coletividade e, assim, como bem comum carrega consigo as exigências e os reflexos dos valores predominantes no seio de uma determinada sociedade.

O ensino da língua materna e sua compreensão estará, portanto, nessa região limítrofe entre o individual e o social ao que não escapam também as teorias lingüísticas.

Portanto, ao pretender ensiná-la, mexemos com situações comprometedoras do homem: sua identidade e sua forma de interlocução com o mundo que o cerca. Assim, a natureza do próprio objeto e seu uso permitem alargar as fronteiras do conhecimento sobre esse fenômeno, uma vez que a língua, através da fala e da escrita, instaura um processo dinâmico de inúmeras facetas cuja

sistematização não é uma tarefa fácil, mas nem por isso menos atraente.

Assim, se, por um lado, tomar consciência do que já sabemos é complexo pois exige constantes relações e associações, por outro lado, é a sutileza desse processo que distingue a tarefa do professor de língua materna de outras disciplinas e é a partir dessa distinção que se deve trabalhar na sala de aula.

É através dessa perspectiva que se pode entender o binômio proposto pela filosofia: sujeito cognoscente *versus* objeto cognoscido da teoria do conhecimento, cujo processo de interação é ininterrupto e infinitamente recursivo e cuja extensão para o ensino de língua materna se reflete na leitura e produção textual.

Para que o aluno realize o binômio do conhecimento, ao realizar a produção textual, é necessário que ele reconheça o que produz e simultaneamente examine essa produção como um produto autônomo que o torne ao mesmo tempo produtor e leitor do seu texto. Essa dupla mão permitirá aquela redação se tornar um texto e não apenas uma tarefa a ser cumprida nas aulas de português.

Por outro lado, os problemas referentes à produção textual também adquirem maior complexidade quando se fala do texto do aluno com a mesma língua utilizada no texto.

Quer dizer, ao avaliar o texto do aluno, falamos com a mesma língua do texto e, portanto, a validade ou não do observado, muitas vezes, se perde, porque passa por uma equalização de linguagem que leva tempo e sofre desgaste. É a busca da metalinguagem. Sim, porque cada texto instaura situações próprias que, apesar de pressupostos comuns, já discutidos com o aluno (tipologia textual: textos narrativos, argumentativos, informativos, etc.), criam inovações que devem ser tratadas diferentemente dos textos já examinados. Paradoxalmente, o texto deverá ao mesmo tempo ser comum e único.

Conforme Bakhtin,

Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Em relação a esta função, tudo o que é repetitivo e reproduzível é da ordem do meio, do material. O texto é o que não entra no âmbito lingüístico e filológico. Este segundo aspecto (pólo) pertence ao próprio texto, mas só se manifesta na situação e na cadeia dos textos (na comunicação verbal dentro de uma dada esfera). Este pólo não o vincula aos elementos reproduzíveis de um sistema da língua (dos signos) e sim aos outros textos (irreproduzíveis) numa relação específica, dialógica (e dialética, quando se abstrai o autor) (Bakhtin, 1997, p. 331-332).

A parte do considerado comum – a mancha no papel, as palavras combinadas entre si formando redes cada vez mais amplas de significado até chegar ao possível propósito do autor – como avaliar, ou melhor, como falar sobre a parte única do texto, aquela que o torna diferente dos demais textos, como falar sobre ela?

São essas indagações que têm caracterizado as aulas de Estudo do Texto, disciplina do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto de Letras da UFRGS, cuja súmula preconiza: *Texto como unidade complexa de significação. Estudo do texto em diferentes abordagens teóricas. Elementos de organização textual.*

Apesar dos diferentes programas, resultantes das inúmeras tentativas de recortar o conteúdo, ao final de cada semestre, e já são tantos, fica sempre a sensação incômoda de que não fiz o melhor, redimindo-me, porém, com renovada esperança de que, no próximo, será melhor.

Como, então, dominar essa “unidade complexa de significação” e como cavalgá-la em “diferentes abordagens teóricas”, se, com o advento das lingüísticas enunciativas e dos estudos semânticos, sofremos tantas semânticas e com elas um *boom* de estudos cada vez mais diversificados e especializados?

Como recortar o conhecimento e como instrumentar o estudante para que, ao cabo do semestre, perceba cada vez melhor essa unidade complexa de significação” que é o texto?

Para tanto, há que delimitar os objetivos e, ao fazê-lo, o efeito produzido corresponde ao efeito suscitado pela metáfora. Ao querer saber a constituição do caule da flor, corta-se o caule, e aí sabe-se a constituição do caule, fica-se, porém, sem o caule e sem a flor. Contudo, são os dividendos pagos à exigência de sistematização e de cientificidade.

Nesse sentido, um dos aspectos, entre outros, trabalhados para construir vias de acesso ao texto, sem, contudo, perder sua seiva, foi o de buscar esclarecer o que se entende por categorias analíticas no estudo do texto.

O texto, ao fixar um dado momento do mundo, recortando-o, traz consigo a complexidade do próprio mundo. Por outro lado, as escolhas feitas pelo locutor do texto e as vozes de seus enunciadores, como verdadeiros amplificadores de som, constroem uma rede de significações que aderem às significações da própria vida da qual ele emerge e com a qual se harmoniza e entrelaça para, circunstancialmente, fixá-la, constituindo-se, assim, num todo significativo e autônomo.

Portanto, o estudo do texto terá sempre essa marca tensa e dialética da vida e das escolhas de quem vive, pois a vida também é um texto que, a partir das opções feitas e do sentido que cada um lhe quer dar, adquire coerência e coesão, delineando um sentido dominante que, apesar das diferentes leituras, poderá ser reconhecido e identificado entre os demais como o meu, o teu, o nosso texto.

O texto será sempre o resultado do processo de interação entre o sujeito e o mundo; este, ao atuar sobre o sujeito produz impressões que, acumuladas das mais diversas formas interferindo faz com que o sujeito as expresse no mundo. É um jeito de apanhá-lo, sintetizá-lo, buscando dar-lhe um significado e, assim, vivê-lo.

Por essa razão, estuda-se o texto como um objeto de significação e comunicação. Conseqüentemente, leitura, recepção e produção estão indissolivelmente ligadas.

Mesmo com toda essa complexidade, o estatuto do texto é examinado por diferentes perspectivas, seja a Linguística Textual, a Semiótica, a Análise do Discurso, apenas para citar algumas. Contudo, o objetivo se assemelha: aumentar e ampliar nossa percepção e domínio sobre o texto e, conseqüentemente, sobre o mundo que nos cerca e, assim, nele interferir. A maneira de atuar no mundo varia de acordo com as áreas de conhecimento e, na nossa área, uma das formas de interferir é essa.

Ao examinar o texto sob a perspectiva enunciativa, mesmo considerando a diversidade dos estudos relativos à enunciação, pode-se afirmar que o traço mais geral que reúne tamanha diversidade é o de considerar os interlocutores e os contextos verbal e situacional.

Quanto aos limites ou ampliação dos referidos contextos é uma questão de ponto de vista teórico, cujos reflexos incidirão sobre o modo de estudar o texto e de atribuir-lhe significados.

Para melhor estudá-lo, elege-se **categorias analíticas** que refletem a diversidade de estudos sobre o texto e as diferentes abordagens.

O que são categorias? Filosoficamente, Aristóteles denomina categorias (do ser) as diversas classes de predicados aplicáveis a qualquer objeto: substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, situação, ter, ação, paixão. Outros filósofos adotam esse mesmo sentido, mas alteram a lista inicial. Para Kant, as categorias não se referem mais ao objeto a ser conhecido, mas ao entendimento como faculdade de conhecimento

Nesse sentido, há uma certa semelhança entre as categorias propostas pela filosofia e as categorias consideradas na análise do texto, pois o texto é também um objeto e mantém uma relação com um sujeito cognoscente, seja qual for a concepção de sujeito. Aliás, os estudos de filosofia da linguagem, ao tratar da natureza da linguagem e do sentido, possibilitam essa aproximação até porque essas questões interessam a diferentes áreas do conhecimento.

Pode-se, pois, utilizar categorias de análise adotadas por outras áreas de conhecimento sem com isso o texto perder sua especificidade. Por exemplo, as categorias do **imaginário** e do **real** são categorias utilizadas não só pela Filosofia, como também, por outras tendências teóricas. Na verdade, as categorias de análise de um determinado objeto dependem do ponto de vista teórico adotado, mas

também das abordagens feitas e dos estudos realizados que, no esforço de especificar o enfoque adotado, criam denominações para determinados fenômenos, surgindo, assim, novas categorias. Contudo, no estudo do texto há categorias que foram se tornando mais comuns, na medida em que determinadas análises passaram a ser mais divulgadas. É o caso das categorias analíticas utilizadas por Ingedore Koch (1993, p. 164), eleitas entre os recursos argumentativos presentes no nível lingüístico fundamental (constitutivos do sentido) - retórica integrada e os recursos estilísticos de segundo nível - retórica aplicada ("acrescentada").

A proliferação do uso de determinadas categorias analíticas abre sempre novas possibilidades, uma vez que a complexidade do próprio objeto, seus planos e níveis de constituição e organização assim o permitem. Orlandi (1993, p. 62), ao ilustrar a relação entre unidade e dispersão e os diferentes papéis assumidos pelo sujeito, analisa recortes discursivos de um texto, propondo, assim, novas categorias de análise.

Nesse sentido, a partir da perspectiva enunciativa, pode-se eleger categorias de análise relacionadas ao texto como objeto de significação, explorando as **relações lógicas e de redundância** que, de certo modo, constituem a coesão referencial, recorrencial e seqüencial, identificando-as às marcas lingüísticas que as representam.

É possível também eleger categorias analíticas entre as **relações estruturais** que sustentam o texto, conjugando os conceitos de **forma e função** e verificar como os planos mais abrangentes se projetam nos níveis mais específicos do texto. Por exemplo, se o sentido global do texto propõe a idéia de **contradição**, de que modo ela se lexicaliza nas formas do texto ou de que modo ela atua sintaticamente.

É este ir e vir entre o geral - os grandes planos de organização textual, suas relações - e o particular - a estrutura textual e seus diferentes níveis, associados ao contexto extralingüístico que permitem reconstruir o que denominamos de **textualidade**. Na verdade, trata-se de uma urdidura cujos pontos e fios desenham um todo com formas e imagens que, embora isoladas e recortadas, estão ligadas à dinâmica do mundo do qual o texto é um simples recorte.

Por outro lado, a própria natureza do texto indicará quais as categorias mais adequadas e produtivas para a sua análise, exigindo do leitor sensibilidade para efetuar essa eleição.

Entretanto, para que ocorra essa eleição, a relação com o texto deverá ser trabalhada e para isso faz-se necessário:

1. Ler o texto, relê-lo e trilê-lo;
2. Compreender as diferentes relações que nele se realizam seja interna (contexto intratextual), seja externamente (contexto extratextual);
3. Perceber a hierarquia entre os planos mais abrangentes e os mais

específicos da significação. Por exemplo, como o tema progride através de suas unidades de significação;

4. Sublinhar elementos considerados salientes, examinando sua repercussão no conjunto do texto;
5. Voltar a ler o texto em cima dessas sinalizações e verificar seus efeitos, buscando mapeá-los;
6. Mapeados esses efeitos, relacioná-los com a materialidade lingüística, assinalando as marcas lingüísticas que os sustentam.

À medida que se realizam essas etapas, a aproximação ao texto será cada vez maior e as relações nele intrincadas tornar-se-ão mais e mais evidentes, desencadeando-se um processo de associações que possibilitará a superposição dos estratos constitutivos do sentido global do texto através de uma síntese cujo resultado produzirá no leitor um domínio sobre o texto que lhe garantirá a condição de eleger as categorias analíticas para estudá-lo e, assim, construir a leitura que julgar a mais consistente.

Ou já praticamos esses movimentos e raciocínios em relação ao texto, exercitando estratégias objetivas para abordá-lo e desenvolvendo, assim, a capacidade de apreensão e compreensão, apenas renovada e alimentada em razão da individualidade de cada texto. Ou, então, se não tivermos praticado esses movimentos e raciocínios, dificilmente conseguiremos dominar o texto e construir uma leitura consistente.

Portanto, se essa capacidade de compreensão e apreensão do texto não tiver sido desenvolvido, será necessário fazê-lo, caso contrário ficar-se-á apenas na periferia do texto, num nível de superficialidade que se revela nos eternos chavões e clichês do "gosto" e "não gosto", sem, contudo, penetrar nesse complexo e fascinante mundo que é o texto.

Lembrando Bakhtin,

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser **ativo**, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando um réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de **diálogo**; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a

outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma **contrapalavra** (Linguagem, p.131),

## BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz X. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.
- FAVERO, Leonor, KOCH, Ingeborg Villaça. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991 (Série Princípios).
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da Enunciação*; as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.
- GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni P., OTONI, Paulo (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992 (Série Princípios).
- KOCH, Ingeborg Villaça. *A coesão textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KOCH, Ingeborg Villaça, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto [s.d.].
- ORLANDI, Olga Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, Unicamp, 1988 (Coleção Passando a limpo).
- PARRET, Herman. *Enunciação e pragmática*. Campinas: Unicamp, 1988 (Coleção Repertórios).
- SCHMIDT, Siegfried J. *Lingüística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.