

A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS¹

THE CONTRIBUTION OF LINGUISTIC ANALYSIS FOR READING AND PRODUCTION OF TEXTS

Luiz Carlos Travaglia²

Resumo: Algumas questões sempre ocorrem ao espírito do professor dos Ensinos Fundamental e Médio quanto à correlação entre análise linguística e a produção e compreensão de textos: a) a análise linguística pode contribuir para a leitura e a produção de textos?; b) se sim, em que circunstâncias e como? Este artigo, valendo-se da proposição de que se tem dois tipos de análise linguística, propõe que somente um deles contribui para a formação do aluno quanto à leitura e produção de textos e busca mostrar como isso acontece por meio da apresentação de alguns exemplos.

Palavras chave: leitura, produção de textos, análise linguística.

Abstract: Some questions always come to the spirit of the Elementary and Middle School teacher regarding the correlation between linguistic analysis and the production and comprehension of texts: a) can linguistic analysis contribute to the reading and production of texts ?; b) if so, in what circumstances and how? This article, based on the proposition that there are two types of linguistic analysis, proposes that only one of them contributes to the student's formation regarding the reading and production of texts and seeks to show how this happens through the presentation of some examples.

Keywords: reading, text production, linguistic analysis

1. Introdução

Neste artigo, retomamos alguns aspectos teóricos e exemplos, publicados em outros momentos e para outros fins, para agora chamar a atenção do leitor para o fato de que a análise linguística tem uma contribuição possível e efetiva na compreensão e produção de textos.

¹ Trabalho apresentado no III Seminário de Pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (Proletras)/UFTM (out/2018), realizado na UFTM-Uberaba.

² Professor de Língua Portuguesa e Linguística e pesquisador do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: lctravaglia@ufu.br

No item 2 desse artigo, são apresentados alguns elementos de base para a proposta que se configura nesse artigo. Inicialmente são retomados dois conceitos fundamentais: o de texto e o de discurso, por serem importantes já que falamos de contribuição da análise linguística para a leitura (compreensão de textos) e a produção de textos e estes só funcionam discursivamente, assim como os discursos só existem ou se realizam em textos. Em segundo lugar elenca-se o que se considera como recursos linguísticos, pois são eles que são objeto da análise linguística e vão funcionar para a proposição de sentidos pelo produtor do texto, sentidos estes que deverão ser percebidos quando se busca compreender os textos. Em terceiro lugar são especificados dois tipos de análise linguística possíveis segundo Travaglia (2010), propondo qual delas tem uma real contribuição para a produção e compreensão de textos.

No item 3, são apresentados alguns exemplos relativos a diferentes tipos de recursos linguísticos, buscando evidenciar um tipo de análise linguística que contribui efetivamente para desenvolver a competência comunicativa dos falantes, ou seja, a sua capacidade de produzir e compreender textos em situações específicas de interação comunicativa, trabalhando com a constituição de sentidos.

2. Elementos de base

O foco é a contribuição da análise linguística para a produção de textos e sua leitura (compreensão de textos). É preciso, então, tendo em vista nosso fim de ensino/aprendizagem, explicitar em traços básicos o que se entende por texto e discurso.

O texto é conceituado pela Linguística Textual como

“uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão” (KOCH E TRAVAGLIA, 1989, 8 e 9)

O texto é visto ainda como o

“lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição.” (KOCH e ELIAS, 2006, 7)

Julgamos necessário acrescentar ao que dizem Koch e Elias (2006) que as escolhas do produtor do texto não são apenas sobre as “formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical”, mas a seleção de todo e qualquer recurso da língua como pista e instrução de sentido para constituir o texto. Portanto a seleção e a combinação de unidades da língua em todos os seus planos e níveis; de categorias gramaticais (gênero, número, tempo, aspecto, modalidade, pessoa, voz); das construções; dos recursos suprasegmentais; etc.

Ao estabelecer elementos que são fundamentais para a consecução da comunicação por meio da língua, a Linguística especifica fatores tais como: a interação que depende de modo fundamental dos usuários envolvidos, de como eles pensam, em que acreditam, em como veem o mundo e o outro, ou seja, também suas ideologias e imaginário. Com isso vai chamar a atenção para o que se chamou de **discurso ou abordagens discursivas** diversas.

Considera-se assim o **discurso** visto como

“toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação — ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo — como também o evento de sua enunciação.” (TRAVAGLIA, 1996, 67)

Importante para a abordagem aqui pretendida é lembrar que os **textos também são conjuntos de pistas e instruções de sentido**, como dissemos, e, no caso dos textos linguísticos, essas pistas são representadas pelos **recursos linguísticos** em geral, que já lembramos, e agora especificamos com mais detalhes, usando a listagem proposta por Travaglia (2013, 48-50). Esses recursos são:

- a) todas as **unidades** da língua, nos *planos*:
- *fonético-fonológico*: sons, fonemas, sílabas;
 - *morfológico*: morfemas: sufixos, prefixos, flexões (que são mudanças de forma para indicar categorias gramaticais), raízes ou radicais;
 - *sintático*: sintagmas, locuções, orações, frases, períodos simples ou compostos;
 - *semântico*: semas = traços de significado de uma palavra, campos semânticos;
 - *pragmático*: atos de fala;

e nos *níveis*:

- *lexical*: palavras;
- *frasal*: sintagmas, orações, períodos, frases;

- e *textual*: os textos e suas diferentes categorias e formas de constituição: tipos/subtipos, gêneros e espécies³;
- b)** todas as formas de **construção** (repetição, ordem direta ou inversa, a ordem em geral, coordenação, subordinação, etc.);
- c)** as **categorias gramaticais**:
 - *gênero*: masculino x feminino
 - *número*: singular x plural
 - *pessoa*: primeira, segunda, terceira;
 - *tempo*: passado, presente, futuro;
 - *modalidade*: certeza, incerteza/dúvida, possibilidade, necessidade, obrigação, desejo, ordem;
 - *voz*: ativa, passiva, reflexiva;
 - *aspecto*:
 - quanto à duração da situação: pontual, durativo, indeterminado, habitual, iterativo;
 - quanto às fases de realização da situação: não começado, começado, acabado;
 - quanto às fases de desenvolvimento da situação: inceptivo, cursivo, terminativo;
 - quanto à fase de completamento: imperfectivo, perfectivo.
- d)** **recursos supra segmentais** tais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo, velocidade de elocução/fala, alongamento de fonemas, separação de sílabas na fala;
- e)** outros.

Ter consciência desses recursos é importante por duas razões: a) eles são o objeto da análise linguística e b) suas possibilidades e potencialidades de significação é que serão fundamentais na produção e compreensão de textos.

Quando se fala de análise linguística se pensa em que? Em Travaglia (2010) propusemos que há **dois tipos de análise linguística** a saber:

- a) a primeira é uma análise linguística classificatória e/ou explicativa com foco em uma terminologia linguística ou em regras propostas e explicitadas por uma metalinguagem técnica;
- b) a segunda é uma análise linguística que enfoca a significação e as funções dos elementos constitutivos da língua, dos recursos da língua e suas possibilidades de funcionamento textual-discursivo.

A **primeira forma de análise linguística** configura um ensino teórico, cuja utilidade no dia-a-dia da maioria das pessoas nos parece não ser significativa. Será composta por atividades tais como:

- a) aquelas que, a partir de conceitos, pedem a identificação ou classificação, em sequências linguísticas (frases, textos, etc.), de elementos nomeados, ou seja, a busca de exemplares de classes de

³ - Sobre as categorias de texto e suas diferentes naturezas ver Travaglia (2007b), (2009c).

fonemas, morfemas, palavras, orações, frases; categorias gramaticais; construções; figuras de linguagem, etc.

Seriam exemplos desse tipo de atividade aquelas que têm enunciados como:

- (1) Sublinhe as preposições / os pronomes pessoais/ etc. presentes nas frases abaixo / no texto lido.
 - (2) Classifique as palavras sublinhadas no texto
 - (3) Classifique as orações dos períodos abaixo
 - (4) Classificar as figuras de linguagem presentes nos trechos abaixo / destacadas no texto.
 - (5) Diga o grau em que está o adjetivo sublinhado na frase abaixo.
 - (6) Relacione as duas colunas, usando a seguinte legenda: a) prefixo; b) sufixo
 - (7) Etc.
- b) as que solicitam que se justifique usos por meio de regras diversas (de concordância, regência, acentuação, pontuação, etc.), como:
- (8) Justifique a concordância do verbo com o sujeito nas frases abaixo / a acentuação das palavras abaixo.
- c) as que levam à formulação, por indução, de conceitos, classificações e regras a partir de análise de exemplares de elementos da língua em atividades geralmente denominadas “estudos dirigidos”.
- d) Etc.

A **segunda forma de análise**, centrando-se na significação nos planos semântico e pragmático da língua e no nível textual-discursivo é desenvolvida por atividades que:

- a) perguntam o que significam elementos linguísticos dentro de textos e/ou suas funções na comunicação;
- b) comparam a significação de determinado recurso linguístico com a significação de recursos linguísticos alternativos, mas com significação de algum modo correlacionada, ou seja, com opções paradigmáticas que são objeto de escolha ou seleção no momento da formulação dos textos. Indagam quais seriam as alternativas de recursos linguísticos a serem utilizados. Verificam se ocorrem mudanças de sentido com a troca de recursos da língua escolhidos e usados;
- c) perguntam em que situação se pode ou deve usar determinado recurso e com que fim, produzindo que efeito de sentido. Levam a verificar se a significação e/ou função altera em decorrência de uso em situações diferentes do mesmo recurso ou de recursos diferentes.

Do nosso ponto de vista, a primeira forma de análise contribui pouco ou nada para o desenvolvimento da competência de produção e compreensão de textos.

Gostaríamos então, a partir desses elementos preliminares, dentro da segunda forma de análise linguística, passar a mostrar em alguns exemplos como tal análise se correlaciona com a produção e compreensão de textos, como a análise linguística pode contribuir para a produção e compreensão de textos.

3. A análise linguística e a produção, compreensão de textos – Exemplos

Os exemplos apresentados aqui geralmente têm dois números: o primeiro refere-se à numeração do exemplo neste item e neste artigo, a segunda é o número que o exemplo apresenta na fonte de onde foi extraído. A maior parte deles já tem a forma de uma atividade tal como pode ser apresentada a alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Geralmente a resposta que se apresenta como uma possível resolução da atividade também já estava na fonte, mas em alguns momentos fizemos modificações para atender mais diretamente o objetivo deste artigo.

(1) (28)⁴ Veja os dois textos abaixo (um com o verbo no presente do indicativo e outro com o verbo no presente do subjuntivo) e diga qual a diferença de sentido entre os dois. Isto modifica as situações em que eles podem ser usados?

- a - Espero um carro que me **leva** para casa. (presente do indicativo)
 - b - Espero um carro que me **leve** para casa. (presente do subjuntivo)
- (TRAVAGLIA, 2003, p. 202.)

“Como se pode perceber, em (28a), o falante está se referindo a um carro que certamente vai passar e que é um carro não conhecido do interlocutor, mas certamente conhecido do falante, porque é um carro que o leva para casa habitualmente: seu próprio carro (conduzido por motorista ou alguém da família), ou de um amigo que o apanha todos os dias e o deixa em casa, ou uma condução (táxi, van) contratada para tal fim ou um ônibus (que pode ser referido como carro). Já em (28b), pode-se entender que ele espera que apareça uma condução para levá-lo para casa, e ele não sabe qual será (uma carona de amigo, um táxi, um lotação, um ônibus)” (TRAVAGLIA, 2003, 203)

⁴ A comparação destes dois textos foi sugerida pelo Prof. Dr. José Luís Fiorin (USP) em conferência realizada no 9º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa (PUC-SP) em 01/05/2002, como forma de discutir a significação.

e nem tem certeza se ela vai aparecer. Esta diferença de valores acontece pelo uso das formas distintas do verbo (presente do indicativo X presente do subjuntivo) e em função das modalidades que elas expressam (leva = certeza e leve= incerteza, possibilidade).

Como se pode perceber, esta análise instrumentaliza o usuário da língua a perceber valores dos recursos linguísticos que são distintos e a que ele passa a prestar atenção, valores de que ele passa a ter mais consciência tanto quando vai produzir um texto quanto quando vai buscar compreendê-lo. Observe-se que o uso de cada texto, construído com recursos diferentes, se dá em situações distintas.

O exemplo (2) a seguir, mostra que um mesmo recurso pode ter valores e funções diferentes em textos diversos, usados em outras circunstâncias e que esse conjunto de valores para um mesmo recurso (no caso duas formas verbais) precisa ir sendo apreendido pelo usuário da língua, para uso em circunstâncias distintas de produção e compreensão de textos.

(2) (29) a - Acreditamos que Reginaldo **faz** parte da quadrilha de ladrões de carga.

b - Acreditamos que Reginaldo **faça** parte da quadrilha de ladrões de carga. (TRAVAGLIA, 2003, p. 203)

Em (29) “as formas são as mesmas de (28) (presente do indicativo e do subjuntivo), mas a diferença em termos de efeito de sentido já é outra. Suponha-se que os textos sejam ditos por um delegado ou investigador. Em (29a), apesar do uso do verbo “acreditar” que coloca a fala no campo da crença e não dos fatos, percebe-se que o falante tem praticamente certeza de que Reginaldo é membro da quadrilha, enquanto em (29b) ele está mais propenso a acreditar que não, ou suas dúvidas ainda são bastante grandes. Conforme o uso que se faça dos textos, por exemplo, em uma entrevista à televisão, o falante influenciaria a opinião pública de modo diferente, conforme usasse um ou outro texto.” (TRAVAGLIA, 2003,203)

(30) a - Sabemos que Reginaldo **faz** parte da quadrilha de ladrões de carga.

b - * Sabemos que Reginaldo **faça** parte da quadrilha de ladrões de carga.

“Aproveitando o comentário de que o verbo “acreditar” coloca o que se diz no campo da crença e não dos fatos, chamamos a atenção para o fato de que se pode discutir que há vários verbos que, usados na oração principal, fazem com que a situação seja vista como um fato ou não. Observe-se que, se no lugar de “acreditar” usarmos “saber”, a forma com o presente do subjuntivo não é vista como possível. Isto tem a ver com um dos casos de concordância do verbo com elementos da sequência linguística. Se o delegado ou

investigador anteriormente proposto como falante para (29), usar (30a), estará dando a investigação por concluída e acusando diretamente Reginaldo, mesmo que não possa provar, caso em que poderia acrescentar “mas não temos provas” a (30a).” (TRAVAGLIA, 2003, 203-204)

“A importância de tratar o verbo em sua correlação com outros recursos da língua pode ser claramente percebida em uma atividade como (32), em que, apesar de termos sempre a mesma forma verbal (presente do subjuntivo), o sentido, no que diz respeito à indicação de realidade ou irrealidade, vai depender também da conjunção usada. Tem-se aqui outro caso de concordância do verbo com elementos outros da cadeia linguística.” (TRAVAGLIA, 2003, 205)

(3) (32) A) Qual ou quais dos textos abaixo diz(em) que Ciro realmente está em casa? Quais indicam apenas que é possível que ele esteja em casa?

B) Qual o elemento dos textos que os diferencia e deve ser a razão da diferença de sentido acima?

a - Embora Ciro **esteja** em casa, não o receberá.

b - Mesmo que Ciro **esteja** em casa, não o receberá.

c - Ainda que Ciro **esteja** em casa, não o receberá.

d - Talvez Ciro **esteja** em casa, mas não o receberá. (TRAVAGLIA, 2003, p. 205)

Como se pode perceber, o presente do subjuntivo em conjugação com a conjunção embora, indica realidade, certeza. Por outro lado, com as conjunções “mesmo que” e “ainda que” vai indicar irrealidade, incerteza. O advérbio “talvez” também vai trazer a ideia de incerteza. A análise linguística desses fatos relativos à significação de diferentes recursos linguísticos parece, com certeza, contribuir para que o usuário da língua produza textos e os compreenda com maior competência e, portanto, tal análise contribui para essa produção e compreensão de textos. Isso poderá ser observado nos vários exemplos que apresentamos nesse item 3.

Já que estamos falando de conjunções vejamos um exemplo com conjunções ou conectores aditivos.

(4) Exemplo 1: Conectivos de adição / conjunção (TRAVAGLIA, 2009, p. 64-65)

1. a- Os negros **e** os índios foram escravizados no período colonial brasileiro.
b- **Tanto** os negros **quanto** os índios foram escravizados no período colonial brasileiro.
c- **Não só** os negros **mas também** os índios foram escravizados no período colonial brasileiro.

d- **Nem** os negros **nem** os índios foram escravizados no período colonial brasileiro.

“Textos em que estas sequências linguísticas (frases) fossem utilizadas seriam distintos em possibilidades de construção no que se refere aos co-textos em que podem ser inseridas e também em possibilidades significativas. Com um (1a), em que foi usado o recurso de adição “**e**”, inscreve-se um leitor (uma possibilidade de sentido) que atribuiria a negros e índios a mesma predicação que configura um fato histórico ocorrido em dado período de nossa história: a escravização de negros e índios. Isto ocorreria, possivelmente, em um texto expositivo em que se informa sobre este fato histórico. Já com (1d), usando o recurso de adição “**nem**”, o leitor inscrito seria levado a negar o mesmo fato, criando uma questão de factualidade, ou seja, o texto não coloca em questão a verdade em relação a um referente (Cf. Fiorin, 2004, p. 112), mas exige do leitor uma aplicação de seu conhecimento de mundo que qualifica o dizer do texto em termos da veracidade ou falsidade factual da afirmação. Mas o que importa é que se este recurso nega algo do conhecimento de mundo estabelece um fato com que o leitor terá de lidar em termos do que vem a seguir ou junto dessa afirmação no cotexto, como por exemplo: a apresentação de novos dados sobre a questão que permite tal afirmação? Uma narrativa ficcional? Uma mera estratégia de busca de interesse do leitor? Outros? Por sua vez em (1c), o recurso “**tanto....quanto**” estabelece uma ênfase dos elementos que se coloca em conjugação (índios, negros), e o leitor não pode deixar de constatar esta ênfase de modo que o cotexto precisará conter algo que dê significação a tal ênfase como, por exemplo, uma oposição entre o processo de escravização e os efeitos da mesma nas duas etnias e sua atual situação na sociedade brasileira. Finalmente (1c), com o recurso linguístico “**não só mas também**” também traz uma possibilidade de sentido que contém ênfase dos elementos conjugados, mas de um modo diferente, pois o que se instrui é que se deve dar ao segundo elemento (a escravização dos índios) importância igual à que se dá ao primeiro (a escravização dos negros), pois isto certamente é necessário e positivo para os índios em determinadas circunstâncias. Esta possibilidade de sentido advém do fato de haver inscrita nesse conectivo uma espécie de oposição ou complementação a outro dizer que só apresentou um dos nomes como foco da predicação em curso. Portanto o uso de um ou outro recurso da língua para adicionar ou conjugar elementos em um texto não é fortuito, mas institui possibilidades diferentes de efeitos de sentido, portanto de leituras e leitores, configurados na produção do texto. Evidentemente se pode ainda trabalhar o que fica instituído com o uso de outros recursos de adição tais como “**além disso**”, “**ainda**”, “**também**”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 64-65)⁵.

⁵ - Pequenas modificações foram inseridas em relação ao texto original aqui citado.

Pode-se mostrar, por exemplo que “além disso” funciona como introdutor de um argumento a mais que se reputa como o mais importante ou como fundamental, como se depreende no exemplo (5).

- (5) Vamos votar em X para prefeito da cidade, pois ele é daqui, tem muita experiência administrativa, além disso é honesto.

Um outro exemplo de como a análise linguística do segundo tipo contribui para a leitura e a produção de textos é o exemplo a seguir que tem a ver com a expressão da intensidade por diferentes recursos.

(6)⁶ Apresenta-se ao aluno um texto sem intensificação como em (A) e depois alguns textos com recursos marcadores de intensificação nos planos lexical (muito, bem), morfológico (sufixo -INHO), sintático (a repetição da palavra azul) e fonológico (o alongamento das vogais em 5 e 6, o que faz que se tenha em conjunto com o recurso lexical um recurso fonológico) que aparecem nos textos em (B) .

A) O céu estava azul.

B) Textos com intensificação

(1) O céu estava **muito** azul!

(2) O céu estava **bem** azul!

(3) O céu estava **azulzinho**!

(4) O céu estava **azul, azul, azul**!

(5) O céu estava **muiiiito** azul!

(6) O céu estava **beeem** azul!

A partir dos exemplos acima promove-se uma discussão sobre o grau de intensidade que se tem com cada recurso, levando-se à percepção de que se tem, para a maioria dos falantes a seguinte escala de intensidade em ordem crescente:

$$2 > 1 > 3 > 4 > 5 \text{ e } 6$$

Dessa forma, ao ler um texto em que tais recursos de intensidade aparecem, o usuário da língua saberá da diferença entre dizer de um ou outro modo, compreendendo melhor e ao produzir um texto levará em conta essa diferença de intensidade na escolha de qual recurso usar em seu texto em função do que quer dizer, do grau de intensidade que deseja expressar.

⁶ - Este exemplo aparece em (TRAVAGLIA, 2013, p. 29-30) e aqui sofreu algumas modificações e acréscimos.

Vejamos, com a preposição **por** em um texto como o de (7), um exemplo de vários sentidos que um recurso linguístico pode veicular e que vão depender, sem dúvida, da situação em que a sequência linguística ocorrer.

(7) João falou **por** Maria.

A expressão “por Maria” pode ter um dos seguintes valores:

a) “no lugar de Maria, representando-a”, se usarmos (7) em uma situação em que Maria não pôde comparecer a uma reunião, por exemplo, e João foi seu porta-voz;

b) “a favor de Maria” numa situação em que Maria está com um problema ou sendo acusada de algo e João intercede por ela ou a defende;

c) “por meio de Maria” – este sentido vai aparecer em uma situação de comunicação em que os interlocutores acreditam na comunicação de espíritos por meio de médiuns. Nesse caso João seria alguém já falecido com quem X queria se comunicar. Então vai a um centro espírita em que Maria atua como médium e João fala com X por meio de Maria, como um aparelho mediúnico. É um sentido muito próximo ao de “Falei com João pelo telefone”.

Como se pode perceber, a discussão dessas possibilidades é algo que desenvolve sem dúvida a competência de leitura, de estabelecimento do sentido de uma sequência linguística que se recebe, mas também afeta o seu uso em circunstâncias diversas. Ou seja, o que posso significar em um texto com o recurso linguístico tradicionalmente conhecido como a preposição “por”?

O exemplo (8) a seguir é uma atividade de análise que chama a atenção do usuário da língua para o fato de que determinado(s) recurso(s) que tem (têm) uma significação básica mais frequente, pode(m) trazer e efetivar outras instruções de sentido em determinados usos. A consciência disso se estende para outros recursos que não aqueles específicos em foco no momento e contribui para a leitura e produção de textos em que tais recursos ocorrem.

(8) “(16) A – As palavras **meu, teu, seu, nosso, vosso** e seus respectivos femininos e plurais, como vimos, indicam posse, isto é, que alguém é possuidor ou proprietário de algo. Você acha que nos trechos abaixo essas palavras indicam posse? O que elas estão indicando?

- a) José certamente tem **seus** cinquenta anos.
- b) Como vai, **minha** madrinha?
- c) O **nosso** personagem teve então uma ideia mirabolante, meio maluca.
- d) Mariana, o que acontece? Por que você faz estas coisas?
Certamente você não saiu aos **seus**.

Provável resposta: Embora haja uma ideia de posse, ela se atenua e podemos notar que aparecem os seguintes sentidos em cada trecho: a) quantidade aproximada, estimada; b) afetividade: carinho, cortesia; c) familiaridade; d) parentes, familiares.

B) Escolha uma das palavras indicadoras de posse listadas acima e construa um pequeno texto com um dos valores encontrados e que não seja de posse. Diga o valor com que você empregou a palavra.”
(TRAVAGLIA, 2007, 89)

Em muitos casos de concordância verbal, as regras consagradas pela gramática dizem que tanto se pode usar o singular como o plural. Dependeria a escolha de uma ou outra forma apenas do gosto do produtor do texto? Se formos levar em conta proposições da Estilística, por exemplo, nem sempre. Há na verdade nuances que geralmente não são levadas em conta no ensino. Mesmo as regras de concordância verbal encontradas nas gramáticas, apresentam diferenças entre uma e outra forma. Assim, por exemplo, quando temos sujeito composto com os elementos ligados por “com” a regra diz que o singular dá destaque ao primeiro sujeito, como se ele fosse o realizador do processo e os elementos unidos por com ficam quase como um elemento de companhia, meros acompanhantes do primeiro sujeito; já o plural coloca todos os componentes do sujeito em pé de igualdade na realização do processo indicado pelo verbo. Mas há outros efeitos de sentido perceptíveis como o que se observa no exemplo (9). A consciência de tais fatos fará com que o produtor do texto não opte por um ou outro número aleatoriamente como se não houvesse qualquer diferença. Também o leitor passará a prestar mais atenção em possíveis variações no sentido com o emprego de uma ou outra forma.

- (9) “(20) As duas concordâncias abaixo são permitidas pela norma culta quando os sujeitos são unidos por “com”. Mas os dois textos têm uma diferença de sentido, conforme usemos uma ou outra concordância. Diga qual é a diferença de sentido.
- a) O noivo com sua noiva **entrou** no salão de festas, sorrindo alegremente.
 - b) O noivo com sua noiva **entraram** no salão de festas, sorrindo alegremente.

Resposta: Em **a** com o verbo no singular entende-se que os dois entraram, mas somente o noivo sorria; em **b**, com o verbo no plural, entende-se que os dois sorriam.” (TRAVAGLIA, 2007, p, 92)

Vamos agora mostrar um exemplo que trata do uso textual do substantivo próprio e do substantivo comum. O exemplo é de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009b, 34 a 36) de seu livro didático A Aventura da Linguagem – Língua Portuguesa – 6º ano, da seção “Pensando a língua”, subseção “Aprendendo mais sobre substantivos” do capítulo 2 (Outras formas de dizer) da Unidade 1 (Língua e Linguagens).

Esta subseção “Aprendendo mais sobre substantivos” contém uma primeira parte de análise linguística do primeiro tipo que leva o aluno a fixar os

conceitos de substantivo próprio e substantivo comum. Na sequência há uma atividade que relembra a regra de ortografia que determina que se escrevam com letra maiúscula os substantivos próprios. O que interessa aqui mais de perto é uma atividade de análise do segundo tipo que transcrevemos a seguir com o número (10). Nesta atividade, no exercício 2, o aluno precisa trabalhar com o conhecimento de mundo e as predicções feitas para substituir adequadamente o substantivo próprio pelo comum. Já na atividade 3 ele terá que pensar sobre a diferença de dizer a mesma coisa sobre seres específicos, usando os substantivos próprios, e sobre classes de seres, usando os substantivos comuns, e quando se deve fazer uma ou outra coisa. É um tratamento textual e discursivo do uso dos substantivos próprios e comuns que, com certeza, contribui para maior competência no uso desses recursos da língua na leitura e na produção de textos.

(10)

2) Observe os substantivos próprios grifados no texto seguinte e substitua-os por substantivos comuns.

O Hotel das Flores era pequeno e simples, mas muito agradável. Marinalva preparava quitutes maravilhosos e Sr. Joaquim cuidava dos canteiros de rosas, do gramado e de todo o jardim com muito carinho. D. Júlia e Sr. Alceu faziam tudo para agradar seus hóspedes.

Resposta: O hotel era pequeno e simples, mas muito agradável. A cozinheira preparava quitutes maravilhosos e o jardineiro cuidava dos canteiros de rosas, do gramado e de todo o jardim com muito carinho. Os proprietários faziam tudo para agradar seus hóspedes.

3) Quando você trocou os substantivos próprios do texto do exercício 2 por substantivos comuns, você produziu um texto diferente.

A) Qual a diferença entre os dois textos?

Sugestão de resposta: O primeiro texto dá a impressão de que o autor conhecia bem o hotel e as pessoas de lá, é mais pessoal. Pode dar também a impressão de que os personagens já são conhecidos também do leitor. O segundo texto é mais objetivo, dá idéia de certo distanciamento.

B) Eles poderiam ser empregados na mesma situação? Quando seria melhor usar o texto com substantivos próprios? E quando usar o texto com substantivos comuns?

Sugestão de resposta: Não, eles não podem ser usados na mesma situação. Devo usar o primeiro texto:

- se eu quero mostrar que conheço o hotel e as pessoas de lá;
- para dar a entender que sou amigo das pessoas do hotel.
- se eu procuro uma maior proximidade com o leitor.

Será melhor usar o segundo texto nos seguintes casos:

- o hotel será apenas o cenário da minha história e as pessoas que lá trabalham não serão os personagens principais;
- se eu quero dar a impressão de certo distanciamento ou objetividade em relação ao que será narrado a seguir.

O próximo exemplo de atividade com alunos (exemplo 11) trabalha como recursos linguísticos a colocação de palavras e a pausa. O exercício busca levar o aluno a perceber que as diferentes colocações de uma palavra na sequência linguística podem implicar mudanças de sentido no texto, mesmo no caso de “advérbios” que a gramática afirma terem uma ampla liberdade de colocação. O exercício trabalha também com as diferentes elocuições de uma sequência linguística, afetando o sentido do texto, o que evidentemente é um recurso a observar na produção e compreensão de textos orais, podendo-se discutir aí que a transcrição de um texto oral pode não dar o seu real sentido, em virtude das diferentes possibilidades de colocação da pausa. Observa-se, pois, a contribuição da análise linguística para a leitura (compreensão) e produção de textos, inclusive nos textos orais.

- (11) “ (14) A palavra “só” pode ser usada em diferentes posições em um texto. Conforme a posição o sentido do texto muda. Além disso, podemos falar o mesmo texto, fazendo pausas em diferentes lugares, o que também pode mudar o sentido do texto. Nos textos abaixo a barra (/) indica o lugar da pausa ao falar. Compare os textos, comentando a diferença de sentido entre eles e quais têm o mesmo sentido, apesar da colocação diferente de “só” por interferência do modo de falar (a elocução)
- a) Só Maria veio à reunião.
 - b) Maria só / veio à reunião.
 - c) Maria / só veio à reunião.
 - d) Maria veio só / à reunião.
 - e) Maria veio / só à reunião.
 - f) Maria veio à reunião só.

Provável resposta: No texto **a** o sentido é que apenas Maria veio à reunião, as demais pessoas esperadas não compareceram. O texto **b** mantém o mesmo sentido, apesar da colocação da palavra “só” depois de Maria, porque a pausa leva a esta leitura de que apenas Maria veio à reunião. Já o texto **c**, com a mesma colocação de palavras de **b**, devido a uma elocução diferente, com ligeira pausa após a palavra Maria, significa que a única coisa que Maria fez foi vir à reunião. O texto **e** tem este mesmo sentido, mas devido à posição da pausa tem-se uma espécie de ênfase no fato de ela ter vindo apenas à reunião, contrariando uma provável expectativa do interlocutor de que ela provavelmente viria para mais alguma coisa. O texto **d**, assim como o texto **f** significam que Maria foi à reunião sozinha, desacompanhada. Neste caso **f** parece ser o melhor para

*expressar simplesmente este sentido. Já **d** pode conter a ideia adicional de que Maria poderia ter vindo sozinha a outros eventos.” (TRAVAGLIA, 2007, p. 87-88)*

Já se sabe, graças aos ensinamentos da Linguística Textual, que a situacionalidade, ou seja, a relação do texto com a situação é fundamental para o estabelecimento de sentido de um texto, mas essa relação é de mão dupla, ou seja, assim como um texto nos leva a determinada situação de interação, a situação também nos leva a construir o texto de uma ou outra maneira. Em (12), a presença ou ausência de um elemento na situação de interação comunicativa determina a escolha de um ou outro recurso (O artigo definido “o” ou o pronome demonstrativo “este”), evidenciando o caráter de mostrador do pronome demonstrativo ou o caráter anafórico do artigo, o que é devidamente explicitado na análise linguística do primeiro tipo, mas aqui a análise linguística do segundo tipo permite que o usuário da língua escolha com maior consciência como construir o texto em dada situação, bem como perceber elementos sobre a situação (o que tem implicações na compreensão/leitura do texto) em função do recurso linguístico utilizado.

(12) (15) Tendo em vista a situação indicada, diga qual dos dois textos abaixo você usaria.

Textos: A) O doce está uma delícia.

B) Este doce está uma delícia.

Situação: Você foi almoçar na casa de sua amiga X. No final do almoço, ela serviu um doce muito gostoso. Quando todos terminaram a sobremesa, ela retirou o doce da mesa e o guardou na geladeira. Vocês ficaram conversando e chegou outro amigo, Y. Sua amiga X oferece doce para o amigo Y, que acabou de chegar. Ele recusa. Você, que já comeu o doce e sabe que ele é muito bom, quer convencê-lo a aceitar, usando este argumento. Qual dos dois textos diria? A ou B? Pode explicar por que?

Provável resposta: Usaria A, porque o doce não está visível. Se ele ainda estivesse sobre a mesa, por exemplo, teríamos que usar o texto B. Esta é a diferença entre “o” e “este”. O segundo só pode ser usado em textos, quando o elemento que ele acompanha está presente na situação de fala. (TRAVAGLIA, 2007, p. 88-89)

Até este momento foram apresentados exemplos em que a análise linguística contribui com a produção e compreensão de textos em uma dimensão que chamamos de micro: quando são observados recursos linguísticos específicos e sua contribuição para o texto, analisando-se as possibilidades significativas dos recursos linguísticos (Cf. Travaglia, 2009). Em (13) a seguir, apresentamos um exemplo que trabalha mais com uma dimensão macro, utilizando material apresentado em Travaglia (2011). Consideramos necessário lembrar antes alguns fatos sobre a leitura/compreensão de textos e a produção de textos, além de alguns aspectos teóricos necessários para a melhor compreensão do aspecto macro que é abordado em (13), sobretudo o que diz

respeito ao tópico discursivo e à organização tópica. Estes elementos teóricos estão mais desenvolvidos em Jubran, Travaglia et al. (1992) e Travaglia (2011)

Entende-se que a **leitura** é a compreensão dos textos por meio do estabelecimento de um efeito de sentido. E que ela pode acontecer por meio do processamento dos recursos constitutivos dos textos tanto em uma dimensão micro quanto em uma dimensão macro e que ambas são fundamentalmente importantes, não se podendo, pois, negligenciar nem uma nem outra. Isto será válido também para a produção de textos.

Como ficou dito, na dimensão micro trabalha-se com a contribuição dos recursos linguísticos para o sentido do texto, o que deve ser também considerado na produção do texto ao selecionar os recursos para compô-lo. Na dimensão macro da leitura, focaliza-se e considera-se aspectos relacionados a fatos tais como:

- a) a organização tópica, considerando macro-estrutura/ tema/tópico discursivo e sub-tópicos. Essa organização se correlaciona diretamente com a coerência textual;
- b) as habilidades e processos cognitivos envolvidos;
- c) a relação entre leitura e as categorias de texto. Lembrar que se considera o conhecimento prévio de dada categoria como um facilitador da leitura e também da produção de textos;
- d) os aspectos relativos ao *discurso* (como a importante questão das condições de produção do texto e da leitura) e ao *texto* (como o papel dos fatores de coerência na leitura), ao *interdiscurso* e ao *intertexto* e sua atuação no estabelecimento de efeitos de sentido na leitura;
- e) etc.

Lembramos, portanto que os **recursos e fatos gramaticais no nível textual** são os relativos:

- a) aos mecanismos e recursos de coesão;
- b) à coerência e seus fatores;
- c) à tipologia textual tendo em vista as diferentes categorias de texto (tipos, subtipos, gêneros e espécies) e o que lhes é característico em termos de conteúdo temático típico, estrutura composicional, objetivos e funções, condições de produção, bem como os recursos linguísticos que são característicos e caracterizadores de categorias de textos e como funcionam em cada categoria;
- d) à estruturação e funcionamento dos textos em geral;
- e) a como os recursos linguísticos funcionam nos textos para produzir os efeitos de sentido pretendidos ou possíveis com tais recursos.

Neste artigo, com o objetivo de mostrar possíveis contribuições da análise linguística para o ensino de produção e compreensão de textos, focalizamos um aspecto da coerência textual, a saber, a organização tópica do texto em

correlação com o seu tópico discursivo ou macroestrutura ou tema. Buscamos responder basicamente a duas questões:

- a) Que habilidades linguístico-discursivas podem ser trabalhadas a partir desse ponto da gramática da língua?
- b) Que atividades de ensino/aprendizagem podem advir desse aspecto da gramática da língua no nível textual?

Mais especificamente buscamos sugerir como devem e podem ser trabalhados em atividades de ensino/aprendizagem para desenvolver a competência de produção e compreensão de textos. Subsidiariamente lembra-se que os mesmos têm utilidade no desenvolvimento de outras habilidades vistas como importantes tais como: a confecção de resumos; a produção de textos segundo um plano; o processamento cognitivo de textos para a retenção de informações

Vejamos inicialmente o que se entende por **tópico discursivo** e por **organização tópica**.

O **tópico discursivo** se define como o “acerca de que fala o texto” como um todo ou o “acerca de que se fala” em um segmento do texto (Cf. Jubran, Travaglia et al, 1992). Ele “*manifesta-se, na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem*” (JUBRAN, TRAVAGLIA ET AL., 1992, p. 361). Acreditamos que, “mutatis mutandis”, o mesmo acontece no texto escrito.

Quando o tópico é do texto como um todo é o sentido global do texto, sua unidade de sentido é ele que faz com que a sequência linguística seja um texto, pois tem coerência. É como unidade de sentido do texto como um todo que se pode aproximar o *tópico discursivo* do que chamamos de *tema* e também de *macroestrutura*.

Para efeito pedagógico de ensino, os conceitos de **macroestrutura**, **tópico discursivo** e **tema** do texto podem ser aproximados e podemos considerar os três termos (macroestrutura, tópico discursivo e tema do texto) como equivalentes ou sinônimos, pois, embora haja diferenças epistemológicas entre os três conceitos, na prática eles se equivalem em termos de montagem de atividades de ensino/aprendizagem. Assim temos:

- a) o **tema** é visto como a ideia central do texto mais como a intencionalidade ou objetivo perceptível no texto, seja esta intencionalidade/objetivo a/o do produtor do texto ou não.
- b) a **macroestrutura** é vista mais como a ideia central do texto geradora de todo o texto, ou seja, é dela que derivariam todos os elementos presentes no texto, dessa forma tudo o que há no texto deve ser relacionado a tal ideia central.
- c) o **tópico discursivo** é visto também como esta ideia central, mas como ideia hierarquicamente superior e subordinante de outras ideias (ou tópicos) presentes em segmentos do texto, considerados então como subtópicos.

O tópico discursivo, que tem propriedades que ajudam na análise para identificá-lo, bem como a organização tópica são os dois pontos básicos para a exemplificação aqui de como a análise linguística pode contribuir para a produção e compreensão (leitura) de textos. Vejamos alguns elementos básicos sobre as propriedades do tópico discursivo, incluindo aí a organicidade que resulta na organização tópica.

A “primeira propriedade definidora de tópico – a de **centração** – abrange os traços de:

- a) **concernência**: relação de interdependência semântica entre os enunciados – implicativa, exemplificativa, ou de outra ordem – pela qual se dá a sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis;
- b) **relevância**: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- c) **pontualização**: localização desse conjunto, tido como focal, em um determinado momento da mensagem.” (JUBRAN, TRAVAGLIA ET AL., 1992, p. 361-362)

Para Jubran, Travaglia et al (1992),

“a **topicalidade** desponta como um **princípio organizador do discurso**, que apresenta, portanto, no plano de sua realização, uma **estrutura passível de ser identificada e analisada**. A descrição dessa estrutura baseia-se, assim, numa concepção de tópico entendido como unidade que comporta, além da propriedade de **centração**, uma segunda propriedade fundamental, a da **organicidade**.” (JUBRAN, TRAVAGLIA ET AL., 1992, p. 362)

A **organicidade** se manifesta segundo estes autores em dois **planos**:

- a) o **hierárquico**, em que se encontram “**dependências de superordenação e subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto**” (JUBRAN, TRAVAGLIA ET AL., 1992, p. 362-363). Há no texto, portanto, relações de interdependência vertical “*de acordo com o âmbito maior ou menor com que o assunto é abrangido*” (JUBRAN, TRAVAGLIA ET AL., 1992, p. 363), estabelecendo-se níveis a partir de um supertópico (aquele que não é recoberto por um superordenado dentro do texto e se equipara à macroestrutura ou tema) com subtópicos com maior ou menor grau de particularização. Assim **os tópicos hierarquicamente inferiores são constitutivos de um tópico superordenado**.
- b) o **sequencial**, em que se tem “*as articulações intertópicas em termos de adjacências ou interposições na linha discursiva*” (JUBRAN,

TRAVAGLIA ET AL., 1992, p. 363). Pode-se aqui ter, considerando a distribuição tópica na linearidade discursiva:

- a **continuidade** que *decorre de uma organização sequencial dos segmentos tópicos, de forma que a abertura de um apenas se dá após o fechamento do outro precedente.*” (JUBRAN, TRAVAGLIA ET AL., 1992, p. 364). Portanto a continuidade acontece na dependência de duas condições: a) a da **contiguidade** no plano intertópico e a do **esgotamento** no plano intratópico.
- a **descontinuidade** acontece quando algo interfere com a continuidade o que acontece de mais de um modo: outro tópico é introduzido antes de esgotar o que estava em desenvolvimento. Neste caso o tópico interrompido pode voltar ou não. Quando o tópico interrompido volta podemos ter uma **inserção** (os tópicos aparecem com uma distribuição do tipo ABA) ou uma **alternância** (os tópicos aparecem com uma distribuição do tipo ABAB...). O não retorno do tópico caracteriza uma **ruptura**. Portanto na descontinuidade pode ocorrer a suspensão definitiva de um tópico ou a divisão de um tópico em partes na sequência textual que não são adjacentes na linearidade do texto. (Cf. Jubran, Travaglia et al, 1992, p. 365).

A ruptura do tópico parece acontecer quase que exclusivamente na língua oral.

Os aspectos teóricos sobre tópico discursivo e organização tópica que acabamos de ver de forma sucinta, podem ser transformados em alguns tipos de atividades de ensino/aprendizagem de língua materna que passamos a especificar e exemplificar.

“Os **tipos de atividades** são:

A) Na leitura ou compreensão de textos:

- a) determinação do tema / tópico discursivo / macroestrutura do texto;
- b) determinação dos segmentos tópicos e de seus tópicos (subtópicos) ou ideias centrais;
- c) processamento cognitivo de informações para retenção.

B) Na produção de textos:

- a) produção de um texto com dado tópico discursivo, tema ou macroestrutura e um determinado objetivo;
- b) elaboração de um esquema /plano de subtópicos para desenvolvimento de um tópico e produzir um texto ou produzir o texto segundo um esquema / plano dado;
- c) elaboração de resumo.” (TRAVAGLIA, 2011, 71-72)

O exemplo (13) a seguir, tomado de Travaglia (2011, 73-81), vai exemplificar exatamente estas atividades e permite perceber que se tem aí elementos

fundamentais para o desenvolvimento da competência tanto de compreensão de textos quanto de sua produção. O exemplo que aqui reproduzimos trabalha com um texto do gênero crônica, mas em Travaglia (2011) há exemplos do mesmo tipo de análise e trabalho com textos de outros gêneros.

(13) (Travaglia, 2011, 73-81)

No texto abaixo os colchetes [] indicam o início e o final de um segmento tópico e as duas barras // marcam subdivisões hierarquicamente subordinadas ao tópico do segmento e que apresentam por sua vez um subtópico.

Exemplo 1: Vale por dois – Fernando Sabino (Crônica)

VALE POR DOIS

Fernando Sabino

[Pela manhã ao sair de casa, olha antes à janela:

- Estará fazendo frio ou calor?

Veste um terno de casimira, torna a tirar, põe um de tropical. Já pronto para sair, conclui que está frio, devia ter ficado com o de casimira. Enfim...// Consulta aflitivamente o céu nublado: será que vai chover?

Volta para pegar o guarda-chuva - um homem prevenido vale por dois: pode ser que chova. Já no elevador, resolve mudar de idéia: mas também pode ser que não chova. Carregar esse trambolho! Torna subir larga em casa o guarda-chuva.]

[Já na esquina, coça a cabeça, irresoluto: de ônibus ou de táxi? Se passar um lotação jeitoso eu tomo. Eis que aparece um: não é jeitoso. Vem em disparada, quase o atropela, para deter-se ao sinal que lhe fez. Não, não entro: esse é dos doidos, que saem alucinados por aí.

Deixa que outros passageiros entrem – quando afinal se decide também a entrar, é barrado pelo motorista: não tem mais lugar. De táxi, pois. Passa um táxi vazio, fica na dúvida, não lhe faz sinal algum. Logo virá outro – pensa, irritado, e se vê de súbito entrando num lotação. // Ainda bem não se sentara, já se arrependia: é um absurdo, são desvairados esses motoristas, como é que deixam gente assim tirar carteira? Assassinos - assassinos do volante. Melhor saltar aqui, logo de uma vez. Poderia esperar ainda dois ou três quarteirões, ficaria mais perto... Deu o sinal; salto aqui, decidiu-se. O lotação parou.

- Pode tocar, foi engano – balbuciou para o motorista. //

Já de pé na calçada, vacila entre as duas ruas que se oferecem: uma, mais longa, sombreada; outra, direta, castigada pelo sol. Não iria chover, pois: sua primeira vitória neste dia.

- Se for por esta rua, chego atrasado, mas por esta outra, com tanto calor...]

[Só então se lembra que ainda não tomou café: entra no bar da esquina e senta-se a uma das mesas:

- Um cafezinho.

O garçom lhe informa que não servem cafezinho nas mesas, só no balcão. Pensa em levantar-se, chega mesmo a empurrar a cadeira para trás, mas reage: pois então tomaria outra coisa, ora essa. Como também pode simplesmente sair do bar sem tomar nada, não é isso mesmo?

- Me traga uma média – ordena, com voz segura que a si mesmo espantou. Interiormente sorri de felicidade – mais um problema resolvido.

- Simples ou com leite? - pergunta o garçom, antes de servir.

Ele ergue os olhos aflitos para o seu algoz e sente vontade de chorar.]

(Sabino, Fernando. Vale por dois in **Quadrante 1**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 88-90)

Análise dos tópicos e subtópicos e da organização tópica (Travaglia, 2011, 73-74)

“Analisando o texto **“Vale por dois”** de Fernando Sabino podemos constatar o seguinte:

A) o **tópico discursivo** do texto como um todo ou seu supertópico (podemos dizer também o seu **tema** ou **macroestrutura**) pode ser assim especificado: “Indecisão das pessoas diante das opções da vida e os problemas que ela pode causar”;

B) o texto apresenta os seguintes segmentos tópicos ou partes do texto, com os respectivos subtópicos:

- *1º segmento tópico*: De “Pela manhã, a sair de casa” até “larga em casa o guarda-chuva” / *Subtópico*: Indecisões ao sair de casa ou Escolhas/Opções para sair de casa.
- *2º segmento tópico*: De “Já na esquina” até “mas por esta outra, com tanto calor...” / *Subtópico*: Indecisões na ida para o trabalho ou Escolhas/Opções na ida para o trabalho.
- *3º segmento tópico*: De “Só então se lembra” até “e sente vontade de chorar” / *Subtópico*: O café da manhã e as indecisões quanto a ele.

O 1º e o 2º segmentos tópicos podem ser subdivididos em outros segmentos tópicos ou subpartes de acordo com o proposto abaixo:

A) 1º segmento tópico – subpartes:

- *1ª subparte*: De “Pela manhã, a sair de casa” até “Enfim...” / **Subtópico**: Indecisões quanto a roupa a usar.
- *2ª subparte*: De “Consulta aflitivamente” até “larga em casa o guarda-chuva” / **Subtópico**: Indecisão sobre levar ou não o guarda-chuva.

B) 2º segmento tópico – subpartes:

- *1ª subparte*: De “Já na esquina” até “entrando num lotação.” / **Subtópico**: Indecisões quanto à condução ou Ir de ônibus ou táxi?
- *2ª subparte*: De “Ainda bem não se sentara” até “balbuciou para o motorista” / **Subtópico**: Indecisão sobre onde saltar do ônibus.
- *3ª subparte*: De “Já de pé na calçada” até “mas por esta outra, com tanto calor...” / **Subtópico**: Indecisão sobre por qual rua ir para o trabalho.”

A partir dessa análise do tópico global do texto e da organização tópica, especificando os subtópicos em segmentos tópicos, pode-se construir atividades de leitura que levem o aluno a perceber tais elementos no texto. A determinação do tópico global do texto e de sua organização tópica é fundamental na compreensão do texto e não pode deixar de ser feita pelo professor com os alunos. Ressalte-se que determinar tópico e segmentos tópicos com seus subtópicos exige uma capacidade de abstração que precisa ser desenvolvida

Atividades para o texto “Vale por dois” - Leitura

As atividades 1 e 2 trabalham com o tópico discursivo / tema / macroestrutura.

“Atividade 1

- A ideia principal (ou O tema) do texto é:
- O texto, por meio de vários exemplos na vida de uma pessoa, quer nos falar basicamente sobre:
- O texto quer nos fazer pensar sobre:
 - a) Nossas escolhas no dia a dia.
 - b) O fato de que um homem prevenido vale por dois
 - c) As dificuldades de escolha em nossa vida, pois tudo tem pontos positivos e negativos.
 - d) **X** A indecisão das pessoas diante das opções/escolhas a fazer na vida e os problemas que ela pode causar
 - e) Uma pessoa que não sabe o que quer.

Atividade 2

- Diga qual é o tema do texto.
- Qual a ideia que o texto quer nos fazer perceber, por meio dos fatos que apresenta.

(Resposta: *Indecisão das pessoas diante das opções da vida e os problemas que ela pode causar.*)” (TRAVAGLIA, 2011, 75)”

Observe-se nas atividades 1 e 2, que trabalham com a determinação do tópico discursivo/macroestrutura/tema, que o uso ou não desses termos nos enunciados vai depender e muito de se esses termos foram introduzidos para o aluno. Além disso, uma pergunta como “Qual é o tema do texto” só pode ser feita para alunos que já trabalharam bastante com esses conceitos e já desenvolveram uma competência para determinar o tópico do texto como um todo. Caso contrário é preciso, no início, dar ajudas ao aluno como na atividade 1, em que isto acontece tanto no enunciado da questão quanto nas alternativas para o aluno escolher.

As atividades 3 a seguir trabalham com a **estrutura tópica** em termos dos segmentos tópicos e seus subtópicos ou ideias centrais.

Para o mesmo texto “Vale por dois” podemos construir atividades como as abaixo, cuja variação se deve à observação de uma progressão de dificuldade e de desenvolvimento da habilidade de análise do aluno.

“Atividades 3

Atividade 3.1 – O texto pode ser dividido em seis partes. Abaixo damos a ideia central de cada uma. Indique onde começa e termina cada parte.

- **1ª parte:** *Ideia central:* Indecisões quanto à roupa a usar.

De: _____ Até _____

(Resposta: De “Pela manhã, a sair de casa” até “Enfim...”)

- **2ª parte:** *Ideia central:* Indecisão sobre levar ou não o guarda-chuva.

De: _____ Até _____

(Resposta: De “Consulta aflitivamente” até “larga em casa o guarda-chuva”)

- **3ª parte:** *Ideia central:* Indecisões quanto à condução ou Ir de ônibus ou táxi?

De: _____ Até _____

(Resposta: De “Já na esquina” até “entrando num lotação.”)

- **4ª parte:** *Ideia central:* Indecisão sobre onde saltar do ônibus

De: _____ Até _____

(Resposta: De “Ainda bem não se sentara” até “balbuciou para o motorista”)

- **5ª parte:** *Ideia central:* Indecisão sobre por qual rua ir para o trabalho.

De: _____ Até _____

(Resposta: De “Já de pé na calçada” até mas por esta outra, com tanto calor...”)

- **6ª parte:** *Ideia central:* O café da manhã e as indecisões quanto a ele.
De: _____ Até _____
(Resposta: De “Só então se lembra” até “e sente vontade de chorar” .)”
(TRAVAGLIA, 2011, 76-77)

Nessa atividade 3.1, leva-se o aluno a perceber os diferentes segmentos tópicos, mas não se considera a hierarquização dos mesmos dentro da organização tópica. Isso é possível, mas só deve ser feito quando se inicia com os alunos o trabalho com a organização tópica, em que se identifica segmentos tópicos, deixando a sua relação hierárquica para um momento posterior. Em 3.1, auxilia-se o aluno dando-lhe os segmentos e pedindo que indique as ideias centrais (tópicos) de cada um. Assim como se apresenta o início e o fim de cada segmento tópico, poder-se-ia também apresentar o tópico e pedir que o aluno delimite o segmento tópico. Em 3.2 – A e 3.2 – B já se trabalha a hierarquização dos segmentos tópicos e seus respectivos tópicos. No desenvolvimento dessa capacidade do aluno, coloca-se ajudas a saber: indica-se os três tópicos mais abrangentes com a delimitação dos segmentos. Começa-se a trabalhar os tópicos hierarquicamente inferiores, dizendo em 3.2-B que eles existem, qual é seu número e deixando para o aluno delimitar os segmentos e indicar o seu tópico.

“**Atividade 3.2 – A)** O texto pode ser dividido em três partes. Abaixo damos o início e o final de cada uma. Diga qual é a ideia central de cada uma .

- 1ª parte: De “Pela manhã, a sair de casa” até “larga em casa o guarda-chuva”
Ideia central: _____

(Resposta: *Indecisões ao sair de casa ou Escolhas/Opções para sair de casa.*)

- 2ª parte: De “Já na esquina” até “mas por esta outra, com tanto calor...”
Ideia central: _____

(Resposta: *Indecisões na ida para o trabalho ou Escolhas/Opções na ida para o trabalho.*)

- 3ª parte: De “Só então se lembra” até “e sente vontade de chorar”
Ideia central: _____

(Resposta: *O café da manhã e as indecisões quanto a ele.*)

3.2 – B) a) Observe no texto que a primeira parte pode ser subdividida em duas subpartes. Delimite-as dando seu início e término e indicando a ideia central de cada subparte.

b) Faça o mesmo com a segunda parte que pode ser subdividida em três subpartes.)” (TRAVAGLIA, 2011, 77-78)

Em 3.3, há um passo adiante na autonomia de análise do aluno, pois se diz apenas o número de segmentos tópicos hierarquicamente superiores (três) e se diz que o primeiro e o segundo terão tópicos subordinados, chamando seus segmentos de subpartes. Não se apresenta nem a delimitação dos segmentos tópicos, nem suas ideias, para auxiliar os alunos o que pressupõe um nível maior de competência nessa habilidade. Uma atividade enunciada como 3.4 pode ser dada quando o aluno já está bem treinado, com um nível de competência mais avançada e desejável na habilidade de análise da organização tópica.

“Atividade 3.3

O texto pode ser dividido em três partes. Delimite-as e indique a idéia central de cada uma. A primeira e a segunda parte podem ser subdivididas. Indique essas subpartes e a idéia central de cada uma.

Atividade 3.4

Divida o texto em partes e subpartes (quando houver) de acordo com as idéias básicas ou centrais veiculadas no mesmo. Indique a idéia central de cada parte e subparte.”)” (TRAVAGLIA, 2011, 78-79)

Atividades para o texto “Vale por dois” – Produção de textos

“Atividade 4

A partir do tema e das ideias centrais (subtópicos) que você determinou para as partes e subpartes do texto redija/faça um resumo do texto.

(Exemplo de resposta: O texto nos mostra a indecisão das pessoas e suas consequências por meio da história de um homem que fica indeciso sobre várias coisas: que roupa vestir para ir trabalhar, levar ou não o guarda-chuva, ir de ônibus ou táxi, por qual rua ir do ponto do ônibus em que desceu até o trabalho e o que tomar no café da manhã. Todas essas decisões o deixam aflito, irritado, infeliz.)” (TRAVAGLIA, 2011, 79)

Uma atividade como 4, chama a atenção para a importância e a necessidade de ter uma análise da organização tópica para conseguir fazer adequadamente um resumo, que exige uma capacidade de abstração e eliminação de detalhes, que precisa ser trabalhada. Um resumo ainda mais sucinto poderia ser:

O texto nos mostra a indecisão das pessoas e suas consequências por meio da história de um homem que fica indeciso sobre várias coisas no seu dia a dia. Tais indecisões deixam as pessoas aflitas, irritadas, infelizes.)”

A atividade 5, a seguir, mostra como a produção de um texto depende de um planejamento prévio que pode ser feito mentalmente ou por escrito. No começo, é melhor que o aluno planeje seu texto por escrito para perceber melhor os segmentos tópicos que deverá construir. Fica claro que no esquema já se prevê qual será o conteúdo básico de cada segmento e, portanto, qual o tipo de informação que deverá ser selecionado para compor o segmento. Não é possível produzir um texto sem o planejamento de sua organização tópica⁷.

“Atividade 5

Você viu que o autor escreveu o texto seguindo um plano, para desenvolver o tema do texto. Agora você vai produzir um texto com um esquema semelhante para mostrar coisas que irritam as pessoas nos atendimentos em diversos estabelecimentos, repartições públicas e instituições ou situações diversas. Este será o tema do texto. Escolha fatos para narrar que sejam bem ilustrativos do tema. Sugerimos algumas situações sobre as quais você vai narrar fatos que irritam as pessoas, mas você pode mudar para outras que julgue mais interessantes.

Exemplo de plano/esquema do texto:

1. Dizer que as pessoas se irritam com atitudes de outras em diversas situações.
2. Atitudes de vendedores que irritam os compradores.
3. Atitudes de atendentes de *telemarketing* que irritam as pessoas.
4. Atitudes dos outros em filas de banco, cinema, etc.
5. O que se pode fazer para não ficar nervoso e perder a compostura nestas situações.

Lembre-se que, se quiser, você pode estabelecer subpartes. Por exemplo, na parte 2, você pode dizer em subpartes diferentes atitudes de vendedores de tipos diferentes de produtos ou de estabelecimentos comerciais. Por exemplo: vendedores de carro, vendedores de produtos de beleza e/ou roupas, vendedores ambulantes, vendedores de coisas no semáforo, vendedores de serviços, etc.

A partir da sugestão acima estabeleça seu esquema final e construa seu texto de acordo com ele. Conte fatos acontecidos, exemplificando o que irrita as pessoas em cada situação, para tornar o texto bem interessante. Se necessário pesquise antes com seus amigos e parentes o que os irrita em cada situação,

⁷ - Sobre planejamento de textos para sua produção veja também Travaglia (2016).

pergunte fatos ocorridos e pergunte o que fazem para não explodirem com o causador da irritação.” (TRAVAGLIA, 2011, 80-81)

Considerações finais

O objetivo desse artigo era explicitar em que sentido pode haver uma contribuição da análise linguística para a leitura (compreensão) e produção de texto. O intuito era que ficasse claro que há duas formas de análise linguística e que somente a segunda delas, que se volta para a significação e função dos recursos linguísticos, pode efetivamente ajudar os usuários da língua, e portanto nossos alunos, a incrementarem sua competência de produção e compreensão de textos.

Esperamos que a exemplificação apresentada tenha deixado claro em que medida a análise linguística realmente contribui para a produção e compreensão de textos, tanto em uma dimensão micro quanto em uma dimensão macro da construção e compreensão dos textos.

REFERÊNCIAS

JUBRAN, Clélia Cândida A. S., TRAVAGLIA, Luiz Carlos, et alii. "Organização tópica da conversação" in ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado** Vol. II: **Níveis de análise lingüística**. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1992: 357 - 447.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino plural**. 1a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. v. 01. 239 p. ISBN: 852490909. 5ª Edição revisada: 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A gramática na escola/ Língua Portuguesa: o ensino de gramática. Salto para o Futuro - Boletim, v. 3, 2007. p. 73-97.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2003). "Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos" in FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa e MARQUESI, Sueli Cristina (org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007b: 97- 117.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Leitura em uma perspectiva micro: os recursos linguísticos in ANDRADE, Carlos Augusto Batista de (org.). **Texto, discurso e suas práticas**. São Paulo: Terracota, 2009. p. 61-77. Disponível em www.ileel.ufu.br/travaglia

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A Aventura da Linguagem (Língua Portuguesa) – 6º a 9º anos: manual do professor. Belo Horizonte: Dimensão, 2009b.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Sobre a possível existência de subtipos. **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**. Organizador: Dermeval da Hora. João Pessoa: ABRALIN / UFPB, 2009c. p. 2632-2641. ISBN 978-85-7539-446-5. Disponível em www.ileel.ufu.br/travaglia

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? Artigo 12 In TAGLIANI, Dulce; SILVA, Elaine Nogueira da ; OLIONI, Raymundo da Costa e FEIJÓ, Rodrigo Nunes (org.) **Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: desafios e possibilidades**, Rio Grande, RS: FURG, 2010.

Disponível em

http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30:queanalise-linguistica-operacionalizar-no-ensino-de-lingua-portuguesa-luiz-carlostravaglia_ileelufu&catid=1:2010&Itemid=14

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. In CABRAL, Ana Lúcia Tinoco e SANTOS, Sônia Sueli Berti (orgs.). **Discursos em diálogo: leitura, escrita e gramática**. São Paulo: Terracota, 2011. p. 67-95.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática**. São Paulo: Cortez, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Planejamento de textos para sua produção. In COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 87-107.

Recebido em: 05 de dezembro de 2018

Aceito em: 13 de fevereiro de 2019

InterteXto / ISSN: 1981-0601

v. 12, n. 01 (2019)

Publicado em: junho de 2019