



CRITÉRIOS DE ANÁLISE TEXTUAL: ACORDES TEÓRICOS

Renata Herwig de Moraes Souza¹
Rafaela Dias Moreira²
Evandro Rosa de Araújo³
Warlete Cristina de Oliveira⁴

RESUMO: No artigo, propomos apresentar às categorias de análise textual de Antunes (2010) em três blocos: as globais do texto, as de construção e adequação vocabular. A escolha em estudar a referida proposta se deu por acreditarmos em uma prática pedagógica alicerçada na concepção interacionista da linguagem, que concebe o ensino de língua como prática de interação e inserção social do indivíduo. Nossa reflexão teórico-epistemológica apoia-se nos trabalhos de Antunes (2009, 2010, 2014), Bakhtin, ([1929] 2006), Marcuschi (2011, 2012), Koch (2014, 2015), dentre outros estudiosos dessa área de conhecimento. O aporte metodológico centra-se na pesquisa bibliográfica e qualitativa. Entendemos que tal abordagem permite ao professor de Língua Portuguesa reconhecer em produções textuais discentes não apenas os aspectos periféricos da língua, sendo um modo de oferecer aos nossos leitores um conjunto de literaturas de como se pode perceber nos textos dos alunos, os elementos de sua construção, de sua relevância comunicativa, ultrapassando nas análises, a simples identificação de elementos da superfície textual, fugindo assim, daquelas atividades de mera identificação e classificações.

PALAVRAS-CHAVE: Critérios de análise textual; Produção textual; Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

No artigo, evidenciamos os aspectos apontados por Antunes (2010) em três grandes blocos: os globais do texto, os de construção e os de adequação vocabular. A escolha da proposta que norteia essa discussão deu-se por acreditarmos em uma prática pedagógica

-
- 1 Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na área de Estudos Linguísticos (UFG). Pesquisa sobre letramento e identidade feminina. Membro do Grupo de Pesquisa Portos (CNPq/UFG). E-mail: renata.souza@ueg.br
 - 2 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Jussara. Email: rafaeladias1705@gmail.com
 - 3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) Goiânia /GO, Brasil. Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisas na área de Estudos Linguísticos. E-mail: evadnrroj49@gmail.com
 - 4 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) Goiânia/GO, Brasil. Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisas na área de Estudos Linguísticos. E-mail: warletecristina46@discente.ufg.br



II Encontro de Educação Histórica e Diversidade

ISSN
2965-6974

Campus
Cora Coralina
UnU - Jussara



Universidade
Estadual de Goiás

alicerçada na concepção interacionista da linguagem, percebendo que nossa ação é pautada em uma proposta de ensino de língua como prática de interação e inserção social do indivíduo.

O artigo tem como objetivo geral apresentar às categorias de análise textual de Antunes (2010) em três blocos: as globais do texto, as de construção e adequação vocabular. Antunes (2010) chama nossa atenção para o trabalho com o texto a partir do todo, pois aquilo que é pontual no texto não tem gerado aprendizagem ao educando. Quanto à caracterização de como se dá a percepção desses blocos nas produções textuais dos alunos, pretendemos desenvolver uma análise com foco nos aspectos globais do texto.

O que tentamos identificar é como se dá o uso das unidades que dão sentido ao texto, oferecendo aos nossos leitores um conjunto de literaturas e exemplos dos elementos de sua construção, de sua relevância comunicativa, ultrapassando nas análises, a simples identificação de elementos da superfície textual, fugindo assim, daquelas atividades de mera identificação e classificações. Para Antunes (2010), tudo isso gira em torno da seguinte indagação: por que fazemos determinadas escolhas linguísticas? O fato está em reconhecer não apenas o que essas atividades focalizam, mas, sobretudo, aquilo que não está na superfície do texto, havendo uma necessidade de observar os sentidos atribuídos pelas escolhas lexicais, semânticas, o valor das informações mencionadas no texto em prol da intenção comunicativa.

Ao concebermos que os alunos ao se comunicarem usam textos, não frases soltas e isoladas, temos que mencionar que o trabalho com a língua defendido neste estudo, surgiu nos primeiros anos da década de 1980, com a divulgação no Brasil, a obra *Linguística de texto – o que é, como se faz?* do professor Marcuschi. Nesse período surgiram várias reflexões e debates sobre um novo modo de ensinar e aprender língua no país. Portanto, por meio da leitura de obras, como a já referida, reforçamos a ideia de que a escolha das categorias de análise de Antunes (2010) são de natureza funcional, por promover a percepção da materialização da língua revelada em textos.

O artigo é dividido em introdução, as categorias de análise textual: as globais, as de construção e as de adequação vocabular, bem como as considerações finais.



1. As categorias globais do texto

Para apresentar as categorias de análise da produção textual, é necessário conceber um conjunto de fatores que orientam esse tipo de fundamentos, principalmente no que diz respeito a entender como de fato é evidenciada/analísada a língua nas ações textuais. Destacamos que, na visão de Antunes (2014), a gramática de acordo com concepção da linguagem como interação, não se constitui sozinha ou separada das atividades verbais, ou seja, é na interação/texto – oral ou escrito - que os usuários da língua compreendem que o saber linguístico é criado nas situações reais de uso da língua. Dessa forma, os alunos passam a entender o ensino de gramática como atividade discursiva, o que faz dela condição necessária para as atividades verbais.

Em nosso estudo compreendemos que ainda há no cenário educacional práticas de ensino tradicional de gramática, porém, o que acreditamos de acordo com Azeredo (2007, p. 239), é um ensino de gramática, a partir de textos, cujo saber é construído pelo “processo de interpretação e produção textual, tendo em vista o conceito de texto como discurso, isto é, o texto considerado um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos”. Desse modo, vemos a necessidade de partir para uma práxis docente que se centra no modo como o texto foi produzido, verificando os efeitos de sentidos atribuídos pelas escolhas linguísticas.

Para Antunes (2010), a compreensão dos aspectos que envolvem as atividades de linguagem em atividades orais e escritas requer um amplo conhecimento, desde os aspectos ligados à construção e ao funcionamento do texto. Entretanto, Geraldi (1996) enfatiza que o ensino tradicional durante muito tempo investiu erroneamente nos fatores descritivos da língua, supondo que a partir desse conhecimento os alunos melhoram o desempenho linguístico.

Trazemos os apontamentos de Antunes (2009), para mencionar que algumas escolas ainda propõem práticas de produção textual apenas para apontar os erros dos alunos, com comentários que nem sempre são compreendidos pelos educandos, concentrando-se em questões periféricas, as quais não contribuem para a formação do leitor/escritor proficiente. Portanto, separar o tempo de produção textual e refacção são práticas pertinentes, pois “[...] a



II Encontro de Educação Histórica e Diversidade

ISSN
2965-6974

Campus
Cora Coralina
UnU - Jussara



Universidade
Estadual de Goiás

refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada” (BRASIL, 1998, p. 77). O estabelecimento de tais procedimentos, por parte do professor, permite que o aluno saia do universo do texto, passando ao reconhecimento dos instrumentos linguístico-discursivos para apreender as técnicas de revisão e refacção textual.

Um texto é sem dúvida a representação do discurso do aluno, que por meio de marcas linguísticas, consegue observar a materialização e o valor discursivo atribuído à linguagem de acordo com o contexto de produção. Além disso, essas representações também abrangem os interlocutores que compartilham da intenção discursiva presente no texto, atribuindo valores sociais, políticos, religiosos e econômicos presentes na formação ideológica dos sujeitos.

Em relação ao material linguístico presente nos textos dos alunos, Koch (2014, p. 33) esclarece que a referenciação constitui uma atividade discursiva, em que o “[...] sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo a escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido”. De fato, esse conceito de referenciação remete à noção de sujeito a partir da relação com outros, compreendendo que a maneira pela qual interagimos com o mundo e sofre influências discursivas que advêm de valores históricos, sociais, culturais e ideológicos. Esse processo envolve as seguintes estratégias de referenciação:

- a) construção/ativação: pela qual um “objeto” textual até então não mencionado é introduzido, ativado na memória, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceptual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse “objeto” fica saliente no modelo.
- b) reconstrução/reactivação: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco).
- c) desfocalização/desativação: quando um objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (stand by), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores (koch, 2014, p. 34).



Para Koch (2014), essas estratégias de referenciação são modelos que podem mudar a qualquer momento. Isso se dá devido à alternância dos endereços cognitivos⁵, que podem ser modificados e expandidos durante o processo de compreensão, trata-se, portanto, da construção e reconstrução de referentes que podem ou não interferir na construção dos sentidos atribuídos no texto. Marcuschi (2008, p. 139) conceitua referentes, “[...] nessa teoria, como objetos do mundo e a atividade de referi-los é um processo de designação extensional”. Interessa para o referido linguista a maneira pela qual o texto faz referência à exterioridade, mas também como os locutores concebem essa referência na exterioridade, na qual os referentes são tomados como objetos do discurso.

Outro fundamento apontado por Antunes (2010), quanto à análise de textos, é voltado para a construção da unidade semântica, verificando como os segmentos textuais estabelecem significados entre os vários níveis de enunciado, ou seja, a relação tema-rema⁶. Esse modelo mencionado por Dressler (1970) apud Antunes (2010, p. 67, grifo da autora) representa a demarcação da unidade temática presente no texto, no qual o emissor, antes de falar, tem seu projeto de texto preestabelecido, a esse propósito, chamamos de ideia central. “[...] Essa unidade funciona com um fio, um eixo, que faz cada parte, cada segmento convergir para um centro”. Assim, ao produzir um texto pela primeira vez, o emissor não tem todo o domínio do conteúdo semântico, a certeza é o domínio do tema. Esse é um dos problemas quando parte para a análise textual, já que não consegue perceber o domínio do tema, produzindo textos que apresentam boa composição, porém sem semanticidade. “O tema do texto está em relação com o significado global do texto (base T-semântica) mediante um desenvolvimento temático e mediante uma coesão semântica (no sentido estrito)”. (Marcuschi, 2012, p. 98). Ocorre que

5 Segundo Koch (2014), os ‘endereços cognitivos’ são as formas referenciais definidas que desempenham funções cognitivas de extrema relevância para o processamento textual: como formas de remissão a elementos anteriormente apresentados no texto ou sugeridos pelo co-texto precedente. Por outro lado, as formas referenciais estão veiculadas tanto de informação dada, como de informação nova.

6 Para Koch (2014, p. 101-102), os conceitos de tema e rema em questão são aqueles postulados pelos autores da Escola Funcionalista de Praga (Danes, Firbas, Sgall, entre outros), ou seja: do ponto de vista funcional, cada enunciado divide-se em (pelo menos) duas partes – tema e rema -, a primeira das quais consiste no segmento sobre o qual recai a predicação trazida pela segunda. Isto é, tem-se um segmento comunicativamente estático – o tema – oposto a outro segmento comunicativamente dinâmico – o rema, núcleo ou comentário. Não se trata aqui apenas de um critério posicional (ponto de vista defendido, como se sabe, por muitos linguistas), mas de um critério funcional, fortemente relacionado à prosódia do enunciado (portanto, verificável especialmente na fala) e, sob muitos aspectos, associado às noções de dado e novo.

o desencadeamento das questões temáticas requer a progressão de determinados elementos articulados na língua.

Por meio da construção e evolução do conteúdo semântico usado ao longo do texto, o Marcuschi (2012) destaca que, a distribuição dos elementos que compõem o texto tem papel singular no processo de desenvolvimento temático. Segundo Antunes (2010), os diferentes recursos usados promovem a articulação entre as partes do texto, assim como as condições de sua coerência global ajudam na construção textual.

Antunes (2010) pontua que, o propósito comunicativo nem sempre segue padrões estabelecidos, podendo variar de acordo com a intenção discursiva do falante, porém enfatiza a ideia de reconhecimento dessas intenções como sendo o cerne desse processo. Mediante esses padrões, reiteramos o pensamento de Koch (2015), que ressalta que dificilmente encontramos em um texto um único tipo de progressão temática. Essa articulação ocorre para dar ao texto os sentidos desejados.

Segundo Marcuschi (2011, p. 18-19), o trabalho com gênero textual, como modelos estanques e estruturas rígidas, não concebe as particularidades da linguagem, devido a fatores culturais e cognitivos. Essa demarcação das formas textuais no ensino de gênero é mais um dos equívocos no ensino de produção textual.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula é uma atividade que requer planejamento, justamente por oportunizar ao educando o entendimento da composição dos gêneros textuais, não como uma postura estanque e vazia, mas sim como uma atividade comunicativa, socialmente organizada nos diferentes contextos de produção e circulação. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais os aspectos cognitivos, que mudam e se misturam para manter sua identidade funcional, o que promove a criação e inovação organizacional de outros gêneros.

A intenção debatida não é de separar forma e conteúdo, pois isso seria mais um dos equívocos ocorridos na escola, justamente por serem dois componentes que se fundem na produção textual. A defesa é que o texto/gênero seja visto como construtos globais, em que é importante que o aluno reconheça as características textuais e discursivas que o fazem pertencer aos diferentes gêneros. Para Marcuschi (2001, p. 19), “uma definição retoricamente sadia de gênero deve ser criada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é

usada para executá-lo”. Mais do que uma forma, o gênero é uma “ação social tipificada”, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível.

Para Antunes (2010), um bom texto é aquele que possui um grau de informatividade adequado às situações de comunicação, rompendo aquele equívoco de que um bom texto é aquele bem escrito, mas o que recorre ao nível de informatividade de ordem cognitiva e social. Quanto à distribuição da informação, destacamos o pensamento de Koch (2015), que afirma que é preciso um equilíbrio entre as informações dadas e novas, sendo que o grau de previsibilidade e expectabilidade pode variar, ou seja, um texto, ao apresentar uma informação visível, com baixo nível de informatividade, já a informação, se for mostrada de forma imprevisível, terá um alto nível de informatividade, exigindo do leitor uma leitura mais profunda.

Nesse sentido, “a informatividade refere-se ao como do texto, à forma como a informação é veiculada, exercendo, pois, importante papel na seleção e arranjo dos componentes textuais” (Koch, 2015, p. 51). Sob esse aspecto, esse recurso usado na construção da informação é essencial para a produção textual, na qual o aluno precisa selecionar as informações que usará no texto, verificando quais combinações darão a progressão temática pretendida.

Outro aspecto também pontuado é sobre a propriedade discursiva da intertextualidade, ou seja, as relações entre outros textos. Segundo Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), o texto só ganha vida em contato com outros textos. Desse modo, a intertextualidade se configura como os diversos modos que os locutores usam para realizar suas intenções comunicativas, como por exemplo, a materialização de nossas experiências verbais na produção escrita, o uso de outras vozes para compor o discurso, ou seja, a palavra do outro está embutida em nossa escrita. Isso se dá porque o texto, ao longo dos estudos da linguística textual, vem sendo visto como objeto heterogêneo, revelando uma relação profunda com outros textos.

A compreensão desses elementos que envolvem o texto em sua dimensão global representa uma das manifestações concretas de uso da linguagem, percebendo o texto em sua totalidade. Então, a compreensão de todos esses pontos, que representam a dimensão global do texto, é vista nessa pesquisa como atividade fundamental para analisar a linguagem em suas manifestações concretas. Desse modo, na seção a seguir, exploraremos as informações



que são concernentes à construção do texto, chamada por Antunes (2010) de arquitetura do texto, pois compreendemos que todos os pontos que evidenciam a dimensão global do texto representam na atualidade uma manifestação concreta para analisar a linguagem. Contudo, temos consciência de que para analisar os aspectos globais, se faz necessário perceber o texto como um todo e como as partes dialogam entre si.

2. As Categorias de Construção

O que pretendemos no tópico é explorar questões que envolvem a textualidade, evidenciando os recursos que compõem a construção do texto, o processo de tomada de decisões, a construção dos parágrafos, períodos, orações e palavras. Desse modo, selecionamos a coesão e coerência, os tipos de nexos textuais para evidenciar como ocorre a utilização desses recursos no texto.

No que tange à análise do texto a partir dos aspectos ligados à coesão textual, é necessário perceber no texto do aluno como ocorre à articulação das palavras em prol dos sentidos atribuídos, evidenciando como se dá o uso desses elementos nos textos analisados. É como se o uso deles funcionasse como fio ideológico, capaz de transmitir um posicionamento do locutor ao interlocutor. Essa argumentação está presente nos estudos de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), que expõem que o estudo serve como indicador de mudanças, definindo expressões e servindo como mecanismo de pensamento e expressão social.

O uso de elementos de coesão e coerência textuais constitui a articulação dos sentidos no texto. Koch (2015) constata que a coesão não é condição básica e suficiente para a coerência, por não se encontrar no texto, mas sim constituir-se a partir dele nas situações comunicativas. Já para Antunes (2010), essa íntima ligação decorre do fato de ambas estarem a serviço da construção dos sentidos, dos propósitos comunicativos e interacionais. Koch (2015, p. 55) ainda afirma que “[...] dentro de uma abordagem sociocognitiva e interacionista, a coerência vai passar a ser vista como uma construção situada dos interlocutores [...]”. Assim, resulta a dificuldade de separar coesão e coerência, estando uma em função da outra.



II Encontro de Educação Histórica e Diversidade

ISSN
2965-6974

Campus
Cora Coralina
UnU - Jussara



Universidade
Estadual de Goiás

Uma provê a outra, pois o que está na superfície (sonora ou gráfica) do texto (a coesão) está para possibilitar a expressão de um sentido, a construção de uma ação de linguagem (a coerência). Não se pode separar a forma do sentido; mais especificadamente, não se pode isolar a coesão da coerência. (Antunes, 2010, p. 117).

A autora ainda salienta que, durante as práticas de análise textual na sala de aula, não se pode separar o conteúdo da função, por serem fatores que são determinados pelo contexto de produção e circulação. De acordo com Marcuschi (2012), as categorias textuais devem ser vistas como uma sequência dos atos de linguagem sejam eles escritos ou falados e não como uma sequência de frases soltas e isoladas.

Daí a necessidade de o professor em sala de aula não focar em práticas que reforcem as estruturas sintáticas, surgindo na visão do autor um dilema “para análises de texto: se por um lado os textos são produções linguísticas, por outro lado não podem ser analisados simplesmente pela extensão das categorias gramaticais para a frase, pois elas são uma ocorrência comunicativa no contexto de uso” (Marcuschi, 2012, p. 53).

Por outro lado, o reconhecimento das questões de coesão, ligadas apenas à infraestrutura, não promove a apreensão dos sentidos atribuídos na superfície do texto, havendo a necessidade de perceber como se dá a relação da contextualidade⁷ com as relações textuais. Ou seja, ao produzirmos um texto, ele não acontece de forma solta, se dá de forma organizada e articulada, tornando-o um todo coerente.

Para que um texto possa ser considerado coerente, contudo, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica – no nível sequencial ou no hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento: inserções e digressões desse tipo necessitam de algum tipo de justificação, para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venha a ser prejudicada. Isto é, a topicalidade constitui um princípio organizador do discurso (Koch, 2015, p. 101).

Para que isso ocorra, é relevante segmentar a intenção discursiva, perceber que as práticas de interação são decorrentes do uso dos termos de sequenciação textual. Ou seja, a articulação dos tópicos no texto ocorre de forma coerente, com as ideias sendo constituídas para desencadear e promover sentidos no texto.

⁷ Para Koch (2015), a textualidade se sustenta sob alguns critérios básicos que são o 'cotexto' e o 'contexto', formando à cotextualidade, que se que se forma a partir da coesão e da coerência.



Uma dessas questões é em relação à repetição de palavras nos textos, pois a seleção e revisão vocabular nem sempre têm sido uma prática constante nas aulas de Língua Portuguesa. Pelo contrário, esse recurso é visto pelo professor como um estigma que precisa ser mudado. Antunes (2010, p. 122, grifos da autora) esclarece que a repetição deve ser vista como “[...] uma marca da concentração temática do texto”. Para ela, a repetição se dá no âmbito da referenciação e da predicção, sendo que o uso desse mecanismo pode ser relevante para a construção do texto. Com vimos, a repetição não se dá de forma aleatória, mas sim de maneira articulada, abrangendo uma função textual ou discursiva.

Outro recurso apontado por Antunes (2010, p. 124, grifos da autora) é em relação à paráfrase, sendo definida pela autora como um segmento textual que ocorre pela articulação dos elementos textuais: “A paráfrase se destaca, então, como um recurso da continuidade semântica do texto”. De acordo com seu pensamento, vimos que a retomada das informações ditas no texto consiste no uso de recursos expressivos, formas de reiteração, as quais possibilitam ao aluno a identificação e a segmentação das informações textuais.

No caso da substituição de unidades do léxico, a referida estudiosa pontua que os autores dos textos preferem substituir uma palavra a repeti-la. A utilização desse mecanismo se dá porque, ao proferir as informações, o locutor prefere usar outras de sentido equivalente, ou seja, as palavras que são substituídas são chamadas de sinônimas⁸, hiperônimas⁹ e equivalentes, conforme um dado contexto.

Assim, é comum pensarmos que essa prática é fácil, pois a maioria das variações lexicais precisa dar-se por outra de sentido equivalente, ou seja, sua troca tem que vir para retomar a referência estabelecida anteriormente. Vale salientar que a principal função desse recurso se manifesta no texto quanto à ocorrência de uma palavra, e o uso de sinônimos sinaliza a equivalência das informações.

Por esse viés, fica evidente a pouca relevância de se estudar “listas isoladas de sinônimos” ou de substituir, em duas frases distintas, palavras por outras “do mesmo sentido”. Na cadeia do texto é que a sinonímia ganha importância, pois a palavra e seu sinônimo – ambos presentes – passam a constituir um elo, um nexo que marca a

8 No âmbito da sinonímia, podemos dizer que a significação das palavras está ligada ao contexto em que elas aparecem, com por exemplo, a palavra ‘cultura’, no âmbito da educação e no âmbito de análise clínica. (Antunes, 2010, p. 183).

9 Na substituição do léxico, podemos usá-los como nexos coesivos, estabelecendo as relações de coerência, como por exemplo, ‘elemento’, ‘produto’. (Antunes, 2010, p. 184).



II Encontro de Educação Histórica e Diversidade

ISSN
2965-6974

Campus
Cora Coralina
UnU - Jussara



Universidade
Estadual de Goiás

continuidade do texto. Não se trata, portanto, de usar o sinônimo excluindo a palavra fonte; ambas ficam; estão presentes na sequência do texto. É o par de palavras que constitui o laço exigido para que a coesão se instaure (Antunes, 2010, p. 182).

Salientamos a necessidade de os alunos reconhecerem o uso de sinônimos como um importante recurso para marcar o encadeamento e a progressão temática, uma vez que, essa é uma maneira dos discentes perceberem que os valores das palavras vão ganhando outros sentidos de acordo com o contexto. Não se trata de decorar palavras, mas verificar o uso delas como um mecanismo capaz de instaurar a coesão textual.

Já a substituição de palavras por hiperônimos é bastante comum nos textos, por ser uma estratégia usada para determinar a relação do todo com as partes. Vale esclarecer que o uso desse nexos coesivo representa muito mais que trocar uma palavra por outra, consiste em encontrar uma palavra que se ajuste ao propósito discursivo.

A versatilidade de uso desses recursos no texto garante ao educando romper os limites textuais, pois a utilização de expressões por outras de sentido equivalente é tratada por Antunes (2010) como substituição conforme um dado contexto, dando condições ao aluno de criar situações de equivalência para representar determinado contexto. A autora esclarece que, nesse tipo de referenciação, não se trata de substituição por sinonímia e hiperonímia, mas substituição de uma expressão que caracteriza ou define determinado contexto, então, uma mesma expressão pode variar devido às condições de referência.

Por outro lado, temos o processo de substituição pronominal que consiste na referenciação e troca de uma expressão nominal por um pronome. Porém existem restrições quanto ao uso dessas expressões. Essas restrições, para Antunes (2010, p. 132), podem ser devido à concordância do gênero e número ou pelo fato de o pronome não funcionar apenas como 'palavras de retomada textual', podendo referir-se a um elemento de situação antecedente e extralinguística, permitindo a identificação do componente linguístico para que a substituição aconteça durante a atividade verbal.

Por meio dessas considerações, é visível o papel estruturante do léxico na construção do texto. Assim, o estudo do léxico deixa de ser visto como unidades separadas, passando a ser explorado como um todo, ou seja, como ocorrem as cadeias semânticas ao longo da construção do texto. Nessa ótica, a autora reforça o argumento de que falta no contexto



escolar um estudo do vocabulário a partir do uso, ensinando o educando a perceber como se dão as articulações ante o processo de construção textual.

Em suma, esta seção apresenta de forma sistematizada a função que as palavras exercem no discurso, percebendo as possíveis significações ao longo do percurso do texto, principalmente a interacional.

Na próxima seção, esclarecemos a necessidade de, nas práticas de produção textual, ser observado o repertório lexical dos alunos, a partir da função comunicativa.

2. Categorias de Adequação Vocabular

Essa seção menciona a relevância da adequação vocabular¹⁰, bem como a descrição da associação semântica entre as palavras do texto, o arranjo de palavras, o uso de sinônimos, hiperônimos, vocábulos técnicos e os recursos morfossintáticos como uma forma de perceber o uso de itens lexicais a partir de um dado contexto social.

De fato, a associação que se dá à palavra e ao uso dela em condições de comunicação a partir de um dado contexto é chamada por Antunes (2010) de relevância da adequação vocabular, cuja finalidade está relacionada à função comunicativa do texto. Essa função é assegurada pelo uso de elementos pertencentes ao léxico e à gramática. A utilização do léxico no texto contribui para a construção de seus sentidos, bem como a definição e adequação desses elementos às condições e contextos de uso da língua.

Essa adequação ocorre de maneira sistematizada, pelo fato de a língua ser permeada de diversidade linguística, com os eventos comunicativos variando conforme as situações e gêneros textuais. Assim, as atividades de linguagem exercem a função e os modos de interagir, seja de forma oral ou escrita.

No que tange aos critérios de associação semântica de palavras do texto, nos referimos ao valor que elas exercem nas situações discursivas, com a escolha lexical estando intimamente ligada ao tema e à construção dos argumentos. O que se vê na escola é uma postura pedagógica focada apenas na seleção de palavras e não nos valores semânticos

¹⁰ De acordo com Antunes (2010, p. 177), a adequação vocabular consiste na disponibilidade de variar o vocabulário – inclusivamente para incluir expressões menos comuns, mais especializadas ou mais próprias de um determinado domínio social.



II Encontro de Educação Histórica e Diversidade

ISSN
2965-6974

Campus
Cora Coralina
UnU - Jussara



Universidade
Estadual de Goiás

atribuídos a elas na interação. Esse recurso funciona como elemento articulador dos sentidos atribuídos, com a intenção do texto decorrendo da articulação da unidade semântica pretendida, o que implica ao locutor desencadear um conjunto de unidades de palavras que possibilitem a convergência de sentidos afins.

No que concerne ao uso de sinônimos voltados para os aspectos de adequação vocabular, salientamos que o aprendiz, ao tomar consciência da importância do uso desse item lexical, é capaz de notar que os sentidos atribuídos assumem valores idênticos no texto. Por isso, é relevante enfatizar que o domínio social e contextual dessas palavras varia conforme as intenções e representações que são dadas a elas.

No âmbito da sinonímia, salientamos que o uso de palavras exerce multissignificações no texto. A percepção desse termo é mensurada nos estudos de Antunes (2010), para quem a palavra, a partir do contexto, constitui significados, havendo a necessidade de os professores de língua desmistificarem as atividades de linguagem com foco apenas nas relações de equivalência referencial, notando os significados da palavra decorrentes dos usos, contextos e funções que elas representam nos eventos discursivos.

A ampliação desses recursos mencionados é uma forma de expandir o estudo do vocabulário, pois nesta seção, atentamos para um estudo sobre o valor das palavras no léxico, na construção do texto, cuja finalidade é referenciar o uso de hiperônimos para estabelecer nexos coesivos e coerentes no texto. Esses valores já foram mencionados na seção anterior, especificando como os elementos articuladores do todo constroem sentidos com as partes que compõem o texto.

Com esse ponto de vista, consideramos que cada texto possui um vocabulário específico à esfera social, sendo marcado por representações lexicais pertencentes ao contexto de inserção social. Assim, as estratégias de dizer são afetadas pelo contexto de produção e circulação dos textos, essas particularidades são decorrentes dos valores atribuídos às palavras a partir de um dado contexto.

Quanto aos efeitos de sentido pretendidos, por meio de recursos morfossintáticos, nos interessa mencionar que a seleção vocabular supera a superficialidade dos significados lineares da palavra, sendo uma forma de perceber como se processa alteração dos sentidos quanto ao nível morfossintático. Reconhecer como se processa a escolha desses itens lexicais



requer a apreensão da função que eles exercem no texto, com por exemplo, a questão da pluralização¹¹ e a alternância de elementos¹² na composição dos enunciados.

No próximo tópico, apresentamos as considerações finais em relação às reflexões tecidas sobre as categorias de análise textual.

Considerações Finais

A intenção no artigo não foi trazer uma fórmula para análise de textos, porque cada texto tem suas especificidades, composição e organização. A proposta trazida de Antunes (2010) é uma das possibilidades existentes na atualidade, uma vez que parte para a análise do texto a partir dos aspectos globais, para depois os de construção e adequação vocabular. Assim como a autora, também defendemos a ideia de que a análise deve recair sobre o entendimento das ideias, das informações, dos enredos e dos elementos que caracterizam o texto em sua totalidade.

Dar sentido ao texto é ensinar que ele é resultado de sucessivas amarras que são tecidas para dar sentido ao texto. O texto é fonte de repertório, representação de gêneros em suas múltiplas modalidades. Cada escolha lexical ativa sentidos na construção do texto, garantindo unidades significativas que se juntam para o sentido global.

Esperamos nesse artigo ter despertado a vontade de entender os critérios de análise textual trazidos a partir do pensamento de Antunes (2010), como uma das fontes para refletimos sobre dois termos “correção” ou “análise”, termos como significados opostos, o primeiro promove a higienização textual e o medo de escrever, o segundo a compreensão dos encadeamentos usados para progredir com o tema. Na análise a atividade docente compreende o texto como o todo e replaneja para ampliar o nível de informatividade textual, os usos semânticos, o propósito comunicativo e as marcas de referenciais. Nessa atividade a língua passa a ser viva e não morta como metaforiza Marcos Bagno no texto ‘Sobre peixes e linguagem’, prefácio do livro de Antunes (2010).

11 Exemplos de pluralização: ‘a liberdade’ é uma coisa; ‘as liberdades’, ‘o vinho’, ‘os vinhos’, ‘as águas’, ‘as águas’, ‘o amor’, ‘os amores e etc.

12 Exemplos de alternância de elementos: ‘um certo dia’ e ‘um dia certo’, ‘alguma ideia’ e ‘ideia alguma’, ‘meu filho’ e ‘filho meu’.



II Encontro de Educação Histórica e Diversidade

ISSN
2965-6974

Campus
Cora Coralina
UnU - Jussara



Universidade
Estadual de Goiás

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos - Fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de Português: fundamentos, percursos e objetos*. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 2007.

BAKHTIN, Mikael. (VOLOCHINOV, V. N.) (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996, p.65-77.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. In: BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). São Paulo: Parábola, 2011, p.69-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.