

## CARÁTER SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: REINTERPRETAÇÃO DE UMA HISTÓRIA RIBEIRINHA

Avany Aparecida Garcia<sup>1</sup>

Valdir Vegini<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo aborda a tendência sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual visando, a partir da exposição de postulações relacionadas à área, realçar, bem como difundir as contribuições desse enfoque para o trabalho com o texto nas aulas de língua materna. Para tanto, retoma-se o percurso dos estudos referentes à textualidade, com ênfase nas perspectivas recentes, de acordo com as quais o texto passa a ser considerado um processo de ação e interação, ao invés da antiga e, ainda, vigente concepção do texto produto. Procedem-se, assim, a considerações sobre a relevância do processo social, cognitivo e linguístico para a análise de produções textuais, demonstrando-se, em seguida, esse olhar abrangente através da análise de uma história ribeirinha, reinterpretada por uma ex-moradora das margens do Rio Jacy-Paraná. Dessa abordagem, verifica-se a produtividade da tendência, ora posta, para o trabalho com o texto em sala de aula, levando-se em consideração a inalienável função da escola de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Entendendo que essa formação depende da ampliação da(s) competência(s) comunicativa(s) com a(s) qual(is) os alunos ingressam no domínio escolar. Condição, essa, que pode ser favorecida, especialmente, nas aulas de língua materna, a partir da consideração das estratégias sociais, cognitivas e interacionais mobilizadas durante o processamento textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Textual. Sociointeracionismo. Língua Materna.

**ABSTRACT:** This article discusses the trend of social-cognitive-interactionist Textual Linguistics order from the postulations of exposure related to the area, enhance and disseminate the contributions of this approach for working with text in mother tongue classes. For this purpose, it is the route of the studies concerning textuality, with emphasis on the new perspectives, according to which the text is regarded as a process of action and interaction, instead of the old and still prevailing conception of the text product. It is necessary, therefore, the considerations about the relevance of the social, cognitive and language for the analysis of textual productions, showing up, then this comprehensive look through the analysis of a riverine history, reinterpreted by a former resident of banks of the Jacy Parana River. This approach, there is a productivity trend, sometimes called, to work with the text in the classroom, taking into account the inalienable role of the school to form critical and active citizens in society. Considering that this formation depends on the extension (s) of jurisdiction (s) communicate (s) (s) which (is) students enrolled in public school. Condition, that which can be promoted, especially in the mother tongue classes, from the consideration of social strategies, cognitive and interactional textual mobilized during processing.

**KEYWORDS:** Textual Linguistics. Sociointeractionists. Mother Tongue.

### INTRODUÇÃO

Verifica-se, quanto à Educação brasileira, em documentos, diretrizes e programas nacionais, abordagens atualizadas sobre os avanços da Linguística, bem como de suas subáreas, como a Linguística Textual, enfoque deste artigo. Mesmo assim, indicadores de aprendizagem, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, por exemplo, mostram a carência de efetivação de

práticas que atendam ao objetivo de promover a ampliação da competência discursiva dos alunos, entendendo-se esta como condição para o desenvolvimento integral de cidadãos participativos nas diversas áreas de conhecimento que integram a sociedade.

Tendo em vista essa realidade, espera-se, com este trabalho, contribuir para a disseminação das novas perspectivas teórico-práticas quanto à textualidade, com ênfase na tendência sociocognitivo-interacionista. O texto, nessa abordagem, é concebido como processo intrínseco de uma atividade interacional e deve constituir a base de trabalho das aulas de língua materna, conforme postulam Koch (2002, 2003, 2009), Marcuschi (1998, 2003, 2008), Mollica (2003), Abaurre (2003), Fiorin (2003), Castilho (2003), Albano (2003), PCNs<sup>3</sup> (1998), entre outros.

Com base nesse aporte, retoma-se, inicialmente, o percurso da Linguística Textual, chegando-se às suas postulações recentes, de acordo com as quais o texto passa a ser considerado como um processo de ação e interação, ao invés da antiga e, ainda, vigente concepção do texto produto.

Partindo dessas considerações, enfatiza-se, em seguida, a relevância do processo de ordem social, cognitiva e linguística para o trabalho com produções textuais em sala de aula, considerando o objetivo de promover a aquisição da competência comunicativa dos falantes da língua materna nas diversas situações sociointerativas.

Na sequência, demonstra-se esse olhar abrangente quanto às estratégias de processamento textual, através da análise de uma história ribeirinha, “*O Gato Preto*”, reinterpretada por uma ex-moradora das margens do Rio Jacy-Paraná, Querla Mota dos Santos, hoje, aluna do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

## **1 PERCURSO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: NOVAS PERSPECTIVAS**

Observa-se que a evolução do conceito de texto, em vista da busca pelos princípios que geram o sentido das interações, tem motivado as fases pelas quais vem percorrendo a Linguística Textual. Sabe-se que, atualmente, a perspectiva é que esta subárea da Linguística venha constituir-se como base integrativa de todas as ciências que tenham como foco o estudo do ser humano (cf. ANTOS & TIETZ, 1997 *apud* KOCH, 2009).

De acordo com Koch (2009), Marcuschi (2008) e vários outros linguistas, a partir da segunda metade da década de 60, surgem os primeiros estudos relativos ao texto, cuja concepção focava os mecanismos de ligação entre as frases, isto é, a Análise Interfrástica, que consistia no estudo dos recursos de coesão textual, parte do sistema gramatical da língua. Os principais fenômenos analisados era a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo, a ordem das palavras, a relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, a elipse, entre outros. Nessa fase, a coesão, equiparada à coerência, era vista como qualidade ou propriedade do texto (KOCH, 2009, p. XIII) e a duas ou mais sequências era conferido o estatuto de texto (KOCH, 2009, p. 3). Consta que esses estudos iniciais “seguiam orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista.” (*Ibidem*, p. 3)

Concebido o texto como a unidade linguística mais alta, superior à sentença, surge, então, ainda nesse primeiro período, a ideia de se estabelecer normas capazes de descrever categorias e regras de combinação entre os componentes textuais. São as chamadas Gramáticas de Texto, construídas por analogia com as gramáticas da frase, cujas funções básicas seriam determinar os princípios de constituição de um texto; levantar critérios para a sua delimitação e diferenciar suas várias espécies (*Ibidem*, p. 5).

Segundo Marcuschi (2008, p.73),

Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de “boa formação textual”, o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados [grifos do autor].

De acordo com esse entendimento, haveria dificuldade em se propor regras para a produção de todos os gêneros textuais, por exemplo, ou ainda para se obter efeitos de sentido específicos, bem como sequenciar conteúdos, produzir digressões etc. (MARCUSCH, *Ibidem*, pp. 73 - 74).

Pela inviabilidade dessa concepção, é que os linguistas do texto sentiram a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, conforme postulam Koch (2009) e Marcusch (2008). Assim, começa a entrar em cena a Perspectiva Pragmática com as teorias de base comunicativa, as quais integram modelos contextuais e modelos comunicativos. Koch (2009, p. 13) afirma que “Comum a

estes modelos é a busca de conexões determinadas por regras, entre textos e seu contexto comunicativo-situacional, mas tendo sempre o texto como ponto de partida dessa representação.”

Segundo essa mesma autora, a partir dessa abordagem, a Linguística Textual ganha uma nova dimensão, ou seja, “já não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta.” (*Ibidem*, p. 14)

Citando Heinemann (1982), Koch enfatiza que nessa fase da virada pragmática

os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (*Ibidem*, p.14).

Com essa concepção de texto, na metade da década de 70, o modelo de base que passa a ser desenvolvido “compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano.” (*Ibidem*, p. 14)

A partir dessa fase, na década de 80, ganham espaço os Processos de Ordem Cognitiva pelo entendimento de que em toda ação ocorre o acionamento de modelos mentais de operações. Nessa perspectiva, “o texto passa a ser considerado como o resultado de processos mentais” (*Ibidem*, p. 21).

De acordo com postulações de Heinemann & Viehweger (1991, *apud* KOCH, 2009, pp. 22 - 24), para o processamento textual convergem quatro grandes sistemas de conhecimento: **o linguístico** (conhecimentos gramatical e lexical), responsável pela articulação som-sentido; **o enciclopédico**, semântico ou conhecimento de mundo, que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, podendo ser *declarativo* (proposições a respeito dos fatos do mundo) ou *episódico* (modelos cognitivos socioculturalmente determinados); o conhecimento **sociointeracional**, que diz respeito às ações verbais, sobre as formas de inter-ação através da linguagem; e o conhecimento referente a **modelos textuais globais**, que permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo.

É pertinente enfatizar que, conforme lembra esses autores, para cada um desses sistemas de conhecimento ativados por ocasião do processamento textual, corresponde um conhecimento relacionado ao modo de efetivá-los. É o

conhecimento Procedural que “funcionaria como uma espécie de ‘sistema de controle’ dos demais sistemas, no sentido de adaptá-los ou adequá-los às necessidades dos interlocutores no momento da interação.” (*Ibidem*, p. 25, grifo da autora)

Koch especifica, ainda, que o conhecimento Procedural

engloba, entre outros, o saber sobre as práticas peculiares ao meio sociocultural em que vivem os interactantes, bem como o domínio das estratégias de interação, como preservação das faces, representação positiva do *self* [ego/personalidade], polidez, negociação, atribuição de causas a mal-entendidos ou fracassos na comunicação, entre outras. Concretiza-se através de estratégias de processamento textual (*Ibidem*, p. 25).

Essas Estratégias de Processamento Textual implicam, segundo Koch (2009, pp. 25 - 28), a mobilização *online* dos diversos sistemas de conhecimento e podem ser divididas em Cognitivas (execução de cálculo mental/inferências); Sociointeracionais (jogos de linguagem, formas de atenuação etc.); e Textualizadoras (escolhas textuais em vista da produção de determinado sentido).

Nessa percepção cognitivista, “o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, *apud* KOCH, 2009, p. 22), cabendo à Linguística Textual o desenvolvimento de modelos procedurais de descrição do texto “capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento [...]” (KOCH, 2009, p. 22).

A partir dessa fase, uma nova concepção de texto é formulada, na qual são postulados os Critérios de Textualidade apresentados por Beaugrande & Dressler (1981, *apud* KOCH), que, mais recentemente, vem sendo denominados Princípios de Construção Textual do Sentido (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009).

De acordo com Koch, essa nova perspectiva quanto aos princípios de textualidade se deve ao questionamento da divisão entre fenômenos mentais e sociais que consta nas abordagens cognitivas clássicas, uma vez que interessa ao cognitivismo “explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente” (2009, p. 29), ou seja, “a cultura e a vida social seriam parte deste ambiente e exigiriam a representação, na memória, de conhecimentos especificamente culturais” (*Ibidem*, p. 29). Dessa forma, no entender de Koch, a

cultura, subsidiária e dependente do conjunto de mentes que a compõem, seria um fenômeno passivo, sobre o qual as mentes atuam (*Ibidem*, p. 30).

No entanto, várias áreas das ciências – Neurobiologia, Antropologia – além da própria Linguística, após estudos mais profundos sobre a relação entre mente e corpo, “constatam que muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e capacidade de atuação física no mundo.” (*Ibidem*, p. 30)

Essa constatação implica entender, segundo Koch,

que muito da cognição acontece fora das mentes e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno *situado*. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa. [...] Desta forma, na base da atividade lingüística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos lingüísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz *com* os outros, conjuntamente. (*Ibidem*, p. 31, grifos da autora)

A partir desse entendimento da cognição como um fenômeno situado de inter-relação entre os eventos mentais e sociais, surge, então, a Perspectiva Interacionista da Linguística Textual, segundo a qual, a linguagem é concebida como uma ação compartilhada que percorre em duplo percurso na relação sujeito/realidade, exercendo função **intercognitiva** (sujeito/mundo) e **intracognitiva** (linguagem e outros processos) em relação ao desenvolvimento cognitivo (*Ibidem*, p. 32).

Nesse sentido, Koch reitera que a relação estabelecida entre linguagem e cognição é estreita, interna e de recíproca constitutividade, supondo que “não há possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos.” (*Ibidem*, p. 32)

No caso dessa conjectura, Koch enfatiza, em consonância com Morato (2001), que “A linguagem é tida como o principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sociocultural.” (*Ibidem*, p. 32)

Assim sendo, torna-se integrante dessa concepção uma Noção de Contexto mais ampliada, ou seja, partindo do *co-texto* – partes textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em foco – (fase das análises transfrásticas), passando pela abordagem pragmática – abrangência do *entorno sócio-histórico-cultural*, representado na memória – (modelos cognitivos), e constituindo, mais

recentemente, na perspectiva sociocognitivo-interacionista, “a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação.” (*Ibidem*, p. 32, grifo nosso)

Sendo a *noção de contexto* ampliada, a partir do ponto de vista interacional, não poderia ser diferente quanto à *concepção de texto*, o qual “passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.” (*Ibidem*, p. 33, grifo da autora)

Segundo Marcuschi<sup>4</sup>, baseado em Beaugrande (1997):

Texto não é apenas uma unidade linguística ou uma unidade contida em si mesma, mas um evento (algo que acontece quando é processado); não é um artefato linguístico pronto que se mede com os critérios da textualidade; é constituído quando está sendo processado; não possui regras de boa formação; é a convergência de três ações: lingüísticas, cognitivas e sociais.

Conforme se verifica, em vista do foco na dimensão sociointeracional da linguagem, acrescentam-se aos estudos do texto, segundo Koch (2009, p. 33), questões sobre as formas de progressão textual – referenciação, progressão referencial, articulação textual, progressão temática/tópica –, a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, o hipertexto, a intertextualidade, entre outras.

Nota-se, portanto, que a Linguística Textual, a partir dessa nova fase sociocognitivo-interacionista, tem sua tarefa intensificada, como tendência transdisciplinar e integrativa (cf. ANTOS & TIETZ, 1997 *apud* KOCH, 2009), na busca de compreender, explicar e explicitar os fenômenos relacionados ao texto, na medida em que este é concebido como processo complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem.

## **2 TRABALHO COM TEXTO NA ESCOLA: PROCESSO SOCIAL, COGNITIVO E LINGÜÍSTICO**

Antes de focar, diretamente, abordagens recentes sobre o trabalho com o texto na escola, faz-se necessário considerar os objetivos da Educação sistemática frente à tendência universal e brasileira de relacionar ciência, tecnologia e sociedade (MOLLICA, p. 148, 2003), em vista de se pontuar qual a pertinência e a relevância da Linguística Textual nesse cenário.

Tem-se postulado como desafio da Linguística no Século XXI, contribuir para a solução de problemas sociais através dos estudos e descobertas sobre a linguagem (ABAURRE, 2003, p. 24; FIORIN, 2003, p. 72, 75; MATOS, 2003, pp. 94 - 96; KOCH, 2003, pp. 127 - 129; MARCUSCHI, 2003, p. 140). Do que cabe desse desafio à Linguística Textual, a partir do enfoque sociocognitivo-interacionista, consta o pleito por

uma Linguística de Texto fundamentada numa Teoria da Evolução Cultural, cujo objeto será explicitar a evolução cultural da geração (e re-geração), organização e transmissão de formas de cognição social e de formas de uso social do conhecimento (inclusive formas de distribuição sociocomunicativa) (ANTOS & TIETZ, 1997 *apud* KOCH, 2009, p. 174).

Essa prospectiva social, em que os modos de comunicação tornam-se imprescindíveis e, até mesmo, determinantes, pela condição de organização cognitiva do mundo (*Ibidem*), evidencia a necessidade de o sistema educacional fazer jus ao alcance dos objetivos gerais que constam nos documentos e diretrizes oficiais do país: formar integralmente cidadãos conscientes, autônomos, participativos, com condição de intervir na sociedade, de modo a garantir seus direitos, bem como reivindicar melhores condições de vida (PCNs, 1998). Isso, a partir do entendimento de que a escola, de um modo geral, é um dos principais domínios no qual se verifica a possibilidade de favorecer, sistematicamente, a ampliação da competência comunicativa dos sujeitos, principalmente, através das aulas de língua materna.

Nesse sentido, de acordo com as postulações recentes da Linguística Textual, há um certo consenso sobre o papel central que o estudo e explicitação dos princípios de construção textual do sentido desempenham na busca de favorecer maior sucesso das interações sociais, bem como a construção social dos sujeitos e saberes, na medida em que se concebe o texto como unidade básica de produção do conhecimento.

Os PCNs, já citados neste artigo, estão em consonância com essa perspectiva da Linguística Textual, como se verifica em seus postulados sobre o ensino e natureza da linguagem:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens [*sic*] e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de

mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (PCNs, 1998, p. 19).

Reiteram ainda, que, nesse enfoque, “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (*Ibidem*, p. 23), e que, nas aulas de Língua Portuguesa, “o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a *tarefas globais e complexas*”, tornando-se necessário, “para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos [...] reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção.” (*Ibidem*, p. 66, grifo nosso)

Enfatizando a importância da Linguística Textual, a partir da abordagem evidenciada neste artigo, Marcuschi (2008, p. 74) afirma que “Hoje é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula.”

Também Koch (2003, p. 2), discorrendo sobre o benefício desse subdomínio da Linguística para as aulas de língua materna, assegura que sua principal contribuição

é dotar o professor de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição - e que, portanto, é preciso conhecer -, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a construção do sentido.

É importante salientar que a *construção do sentido*, sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista, está intrinsecamente relacionada à participação do outro. No caso das produções escolares, um dos principais problemas constatado “é precisamente este: não se define com precisão a quem o autor se dirige. [...] Ele [o aluno] não tem um *outro* (o *auditório*) bem determinado [...] escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor.” (MARCUSCHI, 2008, p. 78, grifo do autor)

Essa problemática quanto às redações escolares, bem como as constatações mais gerais sobre os baixos índices da educação, postas diante do aporte teórico-prático que vem sendo viabilizado pela Linguística Textual, reiteram a necessidade, assim como a possibilidade de os integrantes do sistema educacional, em especial

os que atuam na área de língua materna, reverem os procedimentos didáticos que, ainda, não primam por uma concepção de textualidade tal como a que vem sendo, aqui, abordada. Dessa forma, favoreceriam uma prática produtiva, capaz de, realmente, prover os sujeitos dos instrumentos sociais, cognitivos e linguísticos, necessários ao exercício da cidadania.

### **3 ANÁLISE DE TEXTO: PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONAISTA**

Intenciona-se com a análise que segue, a partir da perspectiva sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual, fazer uma breve demonstração sobre a relevância das estratégias de processamento textual utilizadas com a finalidade de se produzir alguns sentidos específicos, considerando o envolvimento dos interactantes no evento comunicativo (cf. KOCH, 2009, p. 25).

#### **3.1 CORPUS DA ANÁLISE**

Trata-se de uma história ribeirinha – “*O Gato Preto*” – relativa ao contexto amazônico, reinterpretada sob a óptica de uma ex-moradora das margens do Rio Jacy-Paraná, Querla Mota dos Santos, hoje, aluna especial do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Porto Velho, 16/06/10.

Nome: <sup>S.T.P.</sup> <sup>S.P.D.</sup> Querla Mota dos Santos

## O gato preto

Quando eu era criança, morei às margens do rio Jacu-Paraná. Onde morávamos, não havia energia elétrica.

Depois da janta, os adultos se reuniam próximos a um lampião para contar histórias. As crianças ficavam por perto para ouvir.

Um dia meu pai contou a história de um gato preto que andava na mata.

Esse gato preto seguia os seringueiros dentro da mata e nunca se deixava ver até o momento ideal para a sua aparição: a hora do almoço.

Meu pai contava que o gato seguia o seringueiro pulando por cima das árvores e, bem na hora que este se sentava para comer, o felino aparecia bem maguinho e faminto. Miava bastante para conseguir comida. Se o seringueiro lhe dava comida, o gato adentrava a mata e sumia.

Mas, se o seringueiro lhe negava a comida, o gato se transformava no diabo e fazia o homem se perder na mata até o pôr-do-sol.

E, na mata fechada, sem a luz do sol, o gato reaparecia, agora muito gordo, e comia o homem.

Por causa desse gato, muitos seringueiros sumiram. E, por causa dessa história, eu e as outras crianças do sítio nunca íamos sequer até a entrada do seringal.

Nunca esqueci dessa história, porque fiquei muitas noites sem dormir por causa dela.

Meu pai disse que nunca viu o gato, mas che-

gue a ouvir seus miados enquanto andava no seringal.

## Transcrição:

Porto Velho, 16/06/2010.  
Nome: Querla Mota dos Santos

### O gato preto

1. Quando eu era criança, morei às margens do
2. rio Jacy-Paraná. Onde morávamos, não havia e-
3. nergia elétrica.
4. Depois da janta, os adultos se reuniam próxi-
5. mos a um lampião para contar histórias. As crianças
6. ficavam por perto para ouvir.
7. Um dia meu pai contou a história de um gato
8. preto que andava na mata.
9. Esse gato preto seguia os seringueiros dentro da
10. mata e nunca se deixava ver até o momento ideal
11. para a sua aparição: a hora do almoço.
12. Meu pai contava que o gato seguia o seringuei-
13. ro pulando por cima das árvores e, bem na hora
14. que este se sentava para comer, o felino aparecia
15. bem magrinho e faminto. Miava bastante para con-
16. seguir comida. Se o seringueiro lhe dava comida,
17. o gato adentrava a mata e sumia.
18. Mas, se o seringueiro lhe negava a comida, o
19. gato se transformava no diabo e fazia o homem
20. se perder na mata até o pôr-do-sol.
21. E, na mata fechada, sem a luz do sol, o
22. gato reaparecia, agora muito gordo, e comia o ho-
23. mem.
24. Por causa desse gato, muitos seringueiros sumi-
25. ram. E, por causa dessa história, eu e as outras
26. crianças do sítio nunca íamos sequer até a entra-
27. da do seringal.
28. Nunca esqueci dessa história, porque fiquei
29. muitas noites sem dormir por causa dela.
30. Meu pai disse que nunca viu o gato, mas che-
31. gou a ouvir seus miados enquanto andava no
32. seringal.

Fazem parte desse **evento interativo**, os seguintes constituintes:

**a. Contexto de produção:** conforme exposto acima, trata-se da descrição de uma lenda ribeirinha fornecida por uma aluna especial do Mestrado Acadêmico em Letras/UNIR com a finalidade de atender a um critério da Disciplina “A Linguística Textual no Contexto Amazônico”, mediante a exigência de um *corpus* integrante da Cultura Amazônica<sup>5</sup> para a produção de um artigo científico.

**b. Autora/produtora:** Querla Mota dos Santos/28 anos – por sua condição de ex-ribeirinha e, portanto, de integrante nata da cultura amazônica, segundo preceitua Loureiro (1995, p. 55), dispõe-se, voluntariamente, a descrever uma das lendas com a qual conviveu em sua infância, e pela qual, recorda alguns comportamentos, tanto

dela quanto de outras personagens mencionadas, que foram influenciados pela “força” do mito. Para tanto, a autora recorre a seu *conhecimento procedural*, conforme descrito neste artigo, ativando seus saberes sobre as práticas peculiares dos ribeirinhos, relacionando-as ao objetivo de se descrever a referida história, que, nesse caso, foi o de fornecer um *corpus* de análise pertencente ao contexto amazônico.

**c. Texto/Tipo/Gênero:** constitui-se, como já mencionado, da reinterpretação de uma história ribeirinha, em que esta é apresentada sob um novo ponto de vista, em forma de *paráfrase*. Através de *procedimentos específicos* de descrição e de formas discretas de apreciação crítica, a autora/personagem se empenha por manter a tipologia de *narrativa* (linhas 1 a 6: tempo/espaço/personagens), ao mesmo tempo em que expressa, discretamente por meio de *inserções*<sup>6</sup>, pareceres sutis sobre a possível “intenção/consequência” da lenda (linhas 24 a 29: “Por causa *desse gato* [...] *dessa história*”).

**d. Leitores/Interlocutores:** inicialmente, os produtores do presente artigo, no qual, conforme dito acima, deveria constar um *corpus* de análise integrante da Cultura Amazônica. Posteriormente, o professor (também coautor deste artigo) ministrante da disciplina supracitada, que faria avaliação do trabalho a partir dos pressupostos da Linguística Textual.

Considerando os constituintes da situação comunicativa ora descritos, percebe-se que a autora da história “O *gato preto*” mobilizou durante o processamento textual, alguns sistemas de conhecimento por meio das seguintes **estratégias:**

 **Estratégias Cognitivas** (*execução de cálculo mental/inferências*)

É possível verificar que, dadas as circunstâncias em que a história foi *parafraseada*, consta, implicitamente, a possível “intenção” da autora de *focar* o caráter utilitário do mito, através de seu *conhecimento episódico*.

Desde o início, na descrição do ambiente, (linhas 1 e 2), enfatiza-se a ausência de “energia elétrica”, condição que favorece e, até, justifica a reunião de pessoas para se reproduzir histórias.

No seguimento da narrativa, nota-se que o “gato” era visto sempre em condições verossímeis, na “hora do almoço” (linha 11), “bem magrinho e faminto/Miava bastante” (linha 15), mas quando “se transformava no diabo” “e comia o homem” (linhas 19 a 23), devido ao ato “*insensível*” da negação do alimento, já era

“na mata fechada, sem a luz do sol”, sendo possível *inferir* uma certa dificuldade para se visualizar o gato, “agora muito gordo” (linha 22), transformado no diabo.

Daí a dedução quanto aos “intuitos” da autora em realçar, via *reiteração* “desse gato/dessa história” (linhas 24, 25 e 28) a *explicação* do mito, uma vez que, por causa daquele gato “muitos seringueiros sumiram” (24 e 25) e ela, própria, junto às outras crianças, mantinha a proximidade da família.

#### **Estratégias Sociointeracionais** (*jogos de linguagem, formas de atenuação*)

Algumas dessas estratégias observadas na história estão relacionadas aos critérios escolhidos pela autora para organização das informações, a fim de que sua *reinterpretação* da lenda *não causasse estranhamento ou impacto*.

Isso é possível verificar pela forma programada com que descreve o ambiente, as condições do espaço, as personagens, o gato, os seringueiros, ela própria, *remetida* à infância, bem como as possíveis razões do mito, conforme exposto no item anterior. Todo esse cuidado, em vista de se *preservar a face* (*facework*) (KOCK, 2009, pp. 27 - 28), nesse caso, social, configurada na própria *cultura ribeirinha*.

Nota-se que a autora/narradora, em nenhum momento, questionou, explicitamente, o caráter “verídico” do mito. Nem mesmo no desfecho, quando ela, resguardando a própria face, expressa, através da *remissão* à declaração do pai, a falta de dados concretos que respaldariam a história: “*Meu pai disse que nunca viu o gato*” (linha 30). Ainda assim, deixa espaço para indagações e especulações, quando complementa o relato do pai: “*mas chegou a ouvir seus miados enquanto andava no seringa*” (linhas 30 a 32).

#### **Estratégias Textualizadoras** (*escolhas textuais/produção de sentidos*).

Verifica-se que as estratégias textuais mobilizadas no processamento da história “*O gato preto*” não são diversas das cognitivas e sociointeracionais descritas anteriormente. Isso reitera a postulação de Kock (2002, p. 51), segundo a qual as estratégias textuais não deixam de ser também cognitivas e interacionais, uma vez que dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam tendo em vista a produção de determinados sentidos.

Por se tratar de uma *paráfrase* – como *estratégia metacomunicacional* (cf. KOCH, 2002, p. 49; 2009, p. 24) –, nota-se, na organização das informações da

referida história, constantes *retomadas* entre o *dado/novo* e o *tema/rema*, que se dão entre a história contada pelo pai da narradora/personagem e as *inserções* feitas pela mesma, em tom de reinterpretação. Essa articulação é expressa, predominantemente, por *remissões anafóricas* marcadas pelo *demonstrativo* – *esse/desse gato, dessa história* – (linhas 9, 24 e 25).

Além desses casos, constam vários outros, no *corpus* de análise, concernentes às estratégias de processamento textual que visam à produção do sentido. No entanto, como a intenção era apenas fazer uma breve demonstração, a análise não se estenderá.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com este trabalho contribuir para a disseminação das novas perspectivas teórico-práticas da Linguística Textual, visando favorecer a efetivação de seus postulados nas aulas de língua materna. Para isso, retomou-se, inicialmente, a trajetória desse subdomínio da Linguística, enfatizando-se que, desde o seu surgimento, na década de 60, com as *análises interfrásticas*, passando pela fase das *gramáticas de texto* e configurando-se, recentemente, na tendência *sociocognitivo-interacionista*, o estudo do texto sempre foi seu foco, mesmo que, com concepções e abordagens variadas.

Em seguida, frisou-se que a concepção atual de texto como processo intrínseco de atividade interacional bem como as postulações da Linguística Textual decorrente dessa abordagem são endossadas pelos PCNs, carecendo, entretanto, de mais empreendimento nas aulas de língua materna. E, por fim, a partir da análise de uma história ribeirinha, procedeu-se a uma demonstração das estratégias de referência mobilizadas durante o processamento textual visando à produção de determinados sentidos.

Assim, espera-se, pelas considerações constantes neste trabalho, que a perspectiva sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual esteja mais acessível e ganhe mais adeptos, principalmente no sistema educacional, em face da produtividade que se verificou nas postulações, aqui, abordadas.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela UNIR/Bolsista CAPES; Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes – UCAM e em Linguagem e Educação pela UNIR; Graduada em Letras/Português pela UNIR; membro do “Grupo de Estudos Integrados sobre Aquisição da Linguagem” – GEAL/UNIR; Tutora Presencial do Curso de Letras pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UNIR, Polo de Ariquemes/RO. E-mail: avanygarcia@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Letras/Linguística, Professor do Departamento de Línguas Vernáculas da UNIR/PVH. E-mail: vvegini@gmail.com.

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>4</sup> Palestra proferida na FALE/UFMG, 28 out. 1998.

<sup>5</sup> A Cultura Amazônica onde predomina a motivação de origem rural ribeirinha é aquela na qual melhor se expressam, mais vivas se mantêm as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletido nos mitos, na expressão artística propriamente dita e na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário – casas, barcos (LOUREIRO, 1995, p. 56).

<sup>6</sup> “caracterizam-se [...] pela macrofunção cognitivo-interativa de facilitar a comunicação dos parceiros, pelo acréscimo de elementos necessários para esse fim.” (KOCH, 2009, p. 107)

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. In: XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 13 - 24.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIORIN, José Luiz. In: XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 71 - 76.

KOCK, Ingedore G. Villassa. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. In: XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 123 - 129.

\_\_\_\_\_. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: retrospectiva e prospectiva.** Palestra proferida na FALE/UFMG. 28 out. 1998.

\_\_\_\_\_. In: XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 131 - 140.

MATOS, Francisco Gomes de. In: XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 91 - 96.

MOLLICA, Maria Cecília. In: XAVIER, Antonio Carlos & CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003, pp. 141 - 148.