

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

INÊS MARIA LOPES SILVA

**ESTRATÉGIAS PARA *ESCREVER HISTÓRIAS* -
ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO**

Dissertação realizada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Linguística – Sociolinguística, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria de Lourdes Crispim

LISBOA, SETEMBRO DE 2008

RESUMO – RESUMÉ – ABSTRACT
DISSERTAÇÃO
INÊS MARIA LOPES SILVA

Aos meus *pequenos heróis*,
Pedro Miguel e Francisca

AGRADECIMENTOS

Nesta página, pretendo manifestar a minha estima por todos os que me acompanharam em mais este desafio, ciente de que as palavras, embora poderosas, pouco traduzem os sentimentos de gratidão e de apreço que me invadem. Agradeço profundamente:

À minha família, em especial aos **meus filhos e ao meu marido**, pelo apoio, pela paciência e pelo amor manifestados nos momentos de maior trabalho. Eles sabem que, sem eles, nada teria sido possível.

Ao **Externato Cooperativo da Benedita**, ao **Departamento de Linguística** e ao **Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa**, pela confiança e incentivo constantes.

A todos os **alunos e professores** que colaboraram na produção do *corpus* que serviu de base à realização deste trabalho, pela disponibilidade e empenho com que o fizeram.

À **Ana**, à **Rosário**, à **Carla** e à **Paula**, colegas de Doutoramento e amigas de sempre, pela força e companheirismo.

À **Professora Doutora Maria de Lourdes Crispim**, por me ter acompanhado no meu percurso de investigadora desde 1998; por me ter sabiamente orientado na dissertação de Mestrado e agora na de Doutoramento; pela riqueza de perspectivas de que sou devedora; pela disponibilidade e pelo estímulo; pela amizade com que me chamou e continua a chamar para o campo da investigação.

Dedico-lhe o meu trabalho e esforço.

RESUMO

Palavras-chave: tipologias de textos, plano do texto, intenção comunicativa, sociolinguística

O objectivo deste trabalho prende-se com o interesse em conhecer a competência textual dos alunos do ensino secundário face às recomendações programáticas, pelo que se apresenta o resultado da análise de um *corpus* de textos escritos.

A partir do conceito de analista-interpretante, foi desenvolvida uma análise visando dar conta de possíveis estratégias seguidas por alunos na organização do texto escrito. O estudo incidiu sobre um *corpus* constituído para o efeito, composto por 288 textos e que se subdividiu em três subconjuntos.

A tipologia dos textos pedida foi previamente definida através do tema ESCREVE UMA HISTÓRIA QUE OUVISTE CONTAR / LESTE / VIVESTE NOS ÚLTIMOS DIAS, mas a análise mostra que os estudantes nem sempre obedecem à tipologia da narração, quer pela organização geral e específica dos textos quer pela inserção de outras tipologias, associadas a intenções comunicativas próprias.

Para se chegar ao sentido dos textos, a interpretação assenta na análise das partes que, no conjunto, constituem a continuidade estrutural do texto. Entende-se que o *plano de texto*, que tem origem na *dispositio* da retórica, tem um papel fundamental na composição macrotextual do sentido.

Numa perspectiva sociolinguística, pretende-se compreender a relação entre a instituição escolar, através dos seus conteúdos programáticos, e as aquisições dos alunos no ensino secundário.

A dissertação, nas quatro primeiras partes, está estruturada em objectivos, suportes teóricos e conteúdos metodológicos. A análise textual do *corpus* e a conclusão constituem, respectivamente, a quinta e a sexta partes deste trabalho.

RESUMÉ

Mot-clés: typologies de textes, plan de texte, intention communicative, sociolinguistique

Ce travail, dont l'objectif a pour finalité de connaître la compétence textuelle des élèves de l'enseignement secondaire face aux recommandations des programmes scolaires, présente le résultat de l'analyse d'un *corpus* de 288 textes écrits par des élèves de ce niveau d'enseignement.

A partir du concept d'analyste-interprétant, nous avons procédé à une analyse qui visait à identifier les différentes stratégies que les élèves avaient mises en œuvre pour organiser leur texte.

La typologie textuelle demandée avait été définie au préalable à travers le thème ECRIS UNE HISTOIRE QUE TU AS ENTENDUE / LUE / VÉCUE CES DERNIERS JOURS. Toutefois, l'analyse a montré que les élèves n'ont pas toujours suivi la typologie de la *narration*, soit dans l'organisation générale et spécifique des textes, soit par l'insertion d'autres typologies associées à des intentions communicatives personnelles.

Pour atteindre le sens des textes, l'interprétation s'est appuyée sur l'analyse des parties qui, dans leur ensemble, constituent la continuité structurale du texte. On croit que le *plan du texte*, qui est fondé sur la *dispositio* de la rhétorique, joue un rôle essentiel dans la composition macrotextuelle du sens.

Dans une perspective sociolinguistique, nous prétendons comprendre le rapport entre l'institution scolaire, à travers les contenus de ses programmes, et les acquisitions des élèves au cours de cet enseignement.

La dissertation présente, dans les quatre premières parties, les objectifs, les supports théoriques et les contenus méthodologiques. L'analyse textuelle du *corpus* et la conclusion constituent respectivement la cinquième et la sixième partie de ce travail.

ABSTRACT

Keywords: typologies of the texts, text plan, communicative intention, sociolinguistic

This study aims to apprehend the textual competence of secondary education students with regard to programme aims. Therefore the analysis outcome of a *corpus* of written texts will be presented.

Working from the concept of interpreting-analyst, an analysis was developed in order to provide possible strategies used by students when organising the written text. This study was based on a *corpus* produced for the effect, being composed of 288 texts, and subdivided into three subsections.

The required typology of the texts was previously defined by the theme “WRITE A STORY THAT YOU HEARD SOMEONE TELL / THAT YOU READ / THAT YOU EXPERIENCED IN THE LAST FEW DAYS.” However, the analysis depicts that students sometimes deviate from the narration typology, be it within the overall and specific organisation of the texts, or within the introduction of other typologies, being this associated to personal communicative intentions.

In order to capture the meaning of the texts, the interpretation resides in the analysis of the parts, which together constitute the structural continuity of the text. It is observed that the *text plan*, which originates from the rhetorical *dispositio*, has a fundamental role in a macro-textual composition of the meaning.

Within a sociolinguistic perspective, it is intended to understand the relation between the educational institution, through its programming contents, and the students’ acquisition in the secondary education.

The dissertation is structured, in the first four parts, in objectives, theoretical supports and methodological contents. Parts V to VI consist of textual analysis of the *corpus* and conclusion.

Índice

I. Aspectos introdutórios.....	1
1. Objectivos e estrutura do trabalho.....	7
2. Uma abordagem sociolinguística.....	11
2.1. A <i>competência linguística</i>	19
2.2. A <i>competência comunicativa</i>	21
2.3. A <i>competência textual</i>	25
2.3.1. A <i>competência textual</i> e os programas escolares.....	27
2.3.2. A problemática dos tipos de texto nos programas escolares e textos didácticos.....	31
II. Textos	44
1. O texto e o discurso.....	47
2. Textualidade.....	53
3. Complexidade textual.....	59
III. A análise dos textos.....	65
1. Estrutura(s) dos textos e funções.....	67
2. Configuração textual.....	79
IV. Organização geral e específica dos textos.....	81
1. Os planos textuais: o plano fixo e o plano ocasional.....	83
2. Estruturas globais formais, semânticas e pragmáticas.....	91
2.1. Estruturas <i>elementares</i> de textualidade.....	93
2.1.1 Narração.....	93
2.1.2 Descrição.....	106
2.1.3 Explicação.....	114

2.1.4	Argumentação.....	118
3.	Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas.....	125
3.1.	A sequência e a sua constituição: enunciado/proposição.....	125
3.2.	Fenómenos de marcação do plano do texto.....	135
V.	Análise textual do <i>corpus</i>	145
1.	Apresentação do <i>corpus</i>	146
2.	Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário.....	149
2.1.	Procedimento de análise.....	149
2.2.	Análise de textos do subconjunto I – <i>Escreve uma história que leste</i>	152
2.2.1.	Organização composicional dos textos da Escola A.....	152
2.2.2.	Organização composicional dos textos da Escola L.....	175
2.2.3.	Organização composicional dos textos da Escola M.....	200
2.2.4.	Conclusão da análise de textos do subconjunto I.....	220
2.3.	Análise de textos do subconjunto II – <i>Escreve uma história que ouviste</i>	243
2.3.1.	Organização composicional dos textos da Escola A.....	243
2.3.2.	Organização composicional dos textos da Escola G.....	260
2.3.3.	Conclusão da análise de textos do subconjunto II.....	279
2.4.	Análise de textos do subconjunto III – <i>Escreve uma história que viveste</i>	293
2.4.1.	Organização composicional dos textos da Escola A.....	293
2.4.2.	Organização composicional dos textos da Escola E.....	315
2.4.3.	Conclusão da análise de textos do subconjunto III.....	348

VI. Notas conclusivas.....	361
-----------------------------------	------------

VII. Bibliografia.....	369
-------------------------------	------------

I. Aspectos introdutórios

Sendo os textos, como veremos de seguida, formas específicas da utilização da língua, o domínio da ciência do texto cobre parcialmente o da linguística. Enquanto esta última se dedicou, antes de mais nada, ao estudo das frases (e dos seus constituintes) e se preocupa sobretudo com a elaboração dos princípios da(s) gramática(s), a ciência do texto, pelo seu lado, estuda os enunciados da língua na sua totalidade e as formas e estruturas que lhes são específicas e que só podem ser descritas através da gramática. Deste ponto de vista, a ciência do texto vem da mesma linha que a retórica, de que se pode dizer ser o representante moderno.

van Dijk, [s.d.]1981: 66

Na continuidade do trabalho desenvolvido no curso de Mestrado, que culminou numa dissertação intitulada *A Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*, senti necessidade de aprofundar a análise efectuada da produção da escrita dos jovens, em Portugal. Afirmei, no estudo anterior (2001), que:

“tenho constatado que subsistem postulados ou ideias generalizadas, entre professores, pais e sociedade, de que os alunos «não conseguem escrever correctamente, cometendo cada vez mais erros», ou que «não conseguem memorizar determinadas regras de ortografia, de pontuação ou de sintaxe...» ou ainda que «usam um vocabulário muitíssimo pobre e até inadequado». Estas apreciações subjectivas sujeitam a escrita dos alunos a avaliações pouco fundamentadas e pouco precisas, não permitindo qualquer acção válida, por parte dos docentes, para alterar essa situação dita «desastrosa» para uma sociedade que se quer instruída e desenvolvida”

Silva, 2001: 5-6

Tendo já considerado três níveis de análise da produção escrita – espaço gráfico, pontuação e ortografia – em textos constituintes do *Corpus ECB*¹, o meu percurso como investigadora, formadora, professora e autora vem a suscitar-me o interesse pelo léxico juvenil.

Com a consciência de que muitos estudos e perspectivas de abordagem do domínio do léxico² têm sido motivados por interesses de índole diversa, parecia-me da maior utilidade um trabalho que contribuísse para esclarecer qual o léxico que deve ser ensinado (procurando especificar os conceitos indicados pelos Programas de Ensino), que deve ser aprendido e que é realmente usado (verificável em textos escritos, produzidos por alunos).

Procurei reunir textos de alunos do ensino secundário para formar o *corpus*³ a analisar, dado que o léxico por eles usado supostamente apresenta uma maior *precisão*, *expressividade* e *apropriação*⁴, se comparado ao dos alunos do ensino básico.

Decidir qual o texto que deveria ser produzido pelos alunos fez-me reflectir um pouco. Centrei-me no objectivo inicial de procurar que eles dessem conta do léxico geral (e de especialidade, se fosse possível) que utilizam. Este léxico parte da sua experiência como utilizadores da linguagem verbal oral e escrita, como cidadãos do mundo que são, com vida própria, com gostos e interesses pessoais, com conhecimentos gerais e específicos que se constroem a partir do que fazem e do que gostam de fazer, do que lêem, do que ouvem e do

¹ ECB – *Corpus* informatizado de textos de alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, escolarizados na Benedita (Externato Cooperativo da Benedita) e originários ou residentes nesta localidade ou em povoações circundantes (concelho de Alcobaça, distrito de Leiria). Este *corpus* integra actualmente o *Corpus Informatizado de Composições Juvenis* (CICJ), em construção no Centro Linguístico da Universidade Nova de Lisboa (Linha de Investigação 1), sob responsabilidade da Prof. Maria de Lourdes Crispim.

² Numa perspectiva sócio-cultural, tem sido exigido quer pela sociedade, em geral, quer pela escola, em particular, que um sujeito falante adquira e desenvolva a componente lexical, como ser inserido dentro de um universo social cada vez mais comunicante, onde vence o que melhor uso da palavra consegue fazer. Neste sentido, Genouvrier e Peytard (1974: 277) afirmam que “O vocabulário aparece como o complemento da gramática. Essa é, pelo menos, a opinião comumente aceite. Conhecer, além das regras de gramática, o maior número possível de palavras, permite «falar bem»”.

³ Biderman e Bacelar do Nascimento (in Lopes e Martins (org.), 1999: 175) afirmam: « Nos últimos dez anos tem-se observado um interesse crescente pela criação de recursos linguísticos, nomeadamente de *corpora* e de léxicos de grandes dimensões que constituem hoje infra-estruturas indispensáveis à realização de projectos de investigação e desenvolvimento sobre as línguas, assim como à criação de aplicações baseadas em dados reais.”

⁴ No programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos (ME 2001, 2002), leia-se, nos *Processos de Operacionalização das competências* “Utilizar vocabulário apropriado e expressivo”, nas *Sugestões Metodológicas Gerais* “Usar vocabulário apropriado e preciso” e nos **conteúdos declarativos para a expressão oral** “- vocabulário (valorativo e depreciativo)”.

que vivem, integrados numa família, numa sociedade...⁵ Foi, então, pedida uma *história* (texto narrativo) que partisse de experiências pessoais.

Ao iniciar este estudo pela recolha de textos escritos (que teve início em 2003), em contexto escolar, e ao proceder a uma primeira leitura, verifiquei que cada texto manifestava uma determinada organização, cada texto revelava um plano próprio (*disposição*) – no sentido de ser constituído por unidades textuais/partes que, no conjunto, davam conta de intenções diferenciadas e que interferiam com o modelo de texto por mim solicitado e/ou esperado – o **texto narrativo**, embora partisse para a actividade consciente de que esse modelo seria sempre maleável e adaptável. Percebi que seria mais profícuo trabalhar o léxico, numa primeira instância, associado à *disposição* textual, tentando perceber por que razão foi “este” (o que consta dos textos do *corpus*) o léxico escolhido e não outro, relacionando-o com as diferentes partes textuais⁶.

Assim, após uma leitura rápida dos 288 textos que integram o *corpus*, há essencialmente duas questões relativas à *organização global* das produções escritas, que vou explicitar em duas alíneas: a) De acordo com a *intenção comunicativa* dos alunos, como organizaram eles os seus textos? Isto é, quais os *objectivos pragmáticos* visados na construção dos textos? b) Que plano de texto está na base da *figura dos textos*⁷ que foi percebida/detectada?

Perante estas dúvidas, tornou-se imperativo trabalhar o *corpus* numa perspectiva composicional.

⁵ No trabalho anterior (Silva, 2001: 91-92), tinha pedido um reconto, o que fundamentei da seguinte forma: “O reconto é um tipo de escrita que tem como base um texto-fonte, que pertence a um género textual específico – o conto (daí a designação de reconto). (...) Escolhi o conto tradicional como texto-fonte porque, por um lado, ele traduz momentos de magia e de descoberta de todo o ser humano, logo é do agrado dos alunos e, por outro, o próprio *incipit* leva ao reconhecimento do género textual e traz à memória toda uma herança cultural facilmente entendida e memorizada, o que facilitaria esta tarefa de escrever. Estou certa de que uma escrita *fluente* dependerá não só das orientações acerca da tarefa pretendida como também da motivação e da informação de que o aluno dispõe (o “não ter nada para dizer” pode dificultar a produção escrita, tornando-a mesmo numa tarefa impossível de realizar).”

⁶ Este aspecto prende-se com o facto de ter também verificado, nesta primeira leitura do *corpus*, que havia coincidência entre mudança de vocabulário e mudanças estruturais.

⁷ Cf. Coutinho (2003: 343) “(...) a figura do texto corresponde a uma estruturação que implica momentos ou lugares de texto – unidades em interacção, no cumprimento de um programa mais ou menos explicitamente formulado. É certo que o género de texto funciona como um modelo composicional – mas um modelo maleável (...).”

“Na ambivalência entre reprodução e criação do género emerge a **figura do texto**, ou a sua **disposição particular** – a ser vista, em última análise, como uma questão de **estilo** (...)” (2003: 346).

A disposição dos textos (partes, que incluem o tema seleccionado e o título escolhido), revela transições de registo⁸, não apenas do *reconto* para a *descrição*, do *reconto* para a *síntese* ou da *constatação* para a *explicação*, mas também da *síntese* para o *comentário*, ou deste para a *opinião*... O que me levou a perceber estas mudanças? Que expressões ou construções marcaram a sua transição?

O ponto de partida para a análise do *corpus* é o *efeito* que cada texto tem em mim.⁹

Como leitora, estou ao serviço do texto para procurar as estratégias usadas na sua estruturação (configuração), dando atenção a cada uma das partes em função do todo, de forma a reconhecer o conteúdo nele proposto. É uma tarefa de **compreender** o propósito do texto, num confronto com a intenção do escrevente, que, no acto da produção, teve em mente o leitor. Mas, de acordo com Paul Ricoeur (1976), o trabalho do leitor só termina com a **apropriação** da mensagem interpretada. Assim, o leitor procura discernir o sentido pretendido, procede a uma avaliação do rigor da compreensão desse sentido mas actualiza a significação (apropria-se dela).

Um aspecto importante do discurso é que ele é dirigido a alguém. Há outro falante que é o endereçado do discurso. A presença do par, locutor e ouvinte, constitui a linguagem como comunicação. (...) A minha experiência não pode tornar-se directamente a vossa experiência. Um acontecimento que pertence a uma corrente de consciência não pode transferir-se como tal para outra corrente de consciência. E, no entanto, algo se passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação. Eis o milagre. A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação torna-se pública. A comunicação é, deste modo, a superação da radical não comunicabilidade da experiência vivida enquanto vivida.

Ricoeur 1976: 26-28

A apropriação permanece o conceito para a actualização do sentido enquanto endereçado a alguém. Potencialmente um texto dirige-se a quem quer que possa ler. Na realidade, é-me dirigido a mim, *hic et nunc*. A interpretação é levada a cabo como apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento.

Ricoeur 1976: 103-104

⁸ Entendo por *registo* a acção de anotar, de passar à forma escrita um facto, uma observação, um fenómeno, uma ocorrência. Acto ou efeito de registar, mencionar ou contar por escrito uma história, algo sucedido. Cf. *Academia das Ciências de Lisboa*, 2001: 3158, II vol.

⁹ Alexandre Júnior, na sua obra intitulada *Hermenêutica Retórica* (2004), considera que cada texto possui uma **função de efeito**. Os efeitos do texto são considerados pela retórica como fenómenos hermêuticos de recepção. A retórica, numa perspectiva científica moderna, representa, para o autor, um método de produção e compreensão textual – “Enquanto técnica ou arte do discurso, a retórica é, pois, um método que se caracteriza por um *corpus* de regras, não só para produzir textos de carácter mais ou menos persuasivo, mas também para analisar e interpretar os textos produzidos” (2004: 14). E acrescenta: “Por isso que a fronteira entre a retórica e a hermenêutica é hoje tão ténue, e a ênfase sobriamente se foi transferindo da noção de retórica como teoria da construção de um discurso para a noção da retórica como código hermenêutico de interpretação de textos, não só dos textos expressamente reconhecidos como retóricos, mas de todo e qualquer texto, no pressuposto de que todo o texto contempla em si uma **função retórica de efeito**” (2004: 24) (sublinhado meu).

Como analista-interpretante dos textos do *corpus*, capto o significado (entendido como *interpretação*) que cada aluno impõe ao seu texto e aproprio-me dele, no sentido de tornar essa interpretação como acontecimento.

Da interpretação dos textos do *corpus*, como professora de Português, é possível chegar à didáctica da construção do texto e avançar respostas para eventuais problemas detectados na sua organização global, e que se prendem com a intenção comunicativa.

Considero, pois, que a descrição que resultará da análise textual do *corpus* é uma **necessidade social**, na esteira de van Dijk. Para este autor, há três tipos de análise textual: a teórica, a descritiva e a da aplicação da descritiva em situações sociais, cuja articulação manifesta um carácter social:

Em última instância trata-se, como é óbvio, de permitir, numa base de conhecimentos teóricos e de experiências práticas de descrição dos textos, a aplicação desta descrição em situações sociais, por exemplo numa turma de alunos, nas empresas, nos *mass-media* ou no âmbito da assistência social e psíquica.

van Dijk, [s.d.] 1981: 67

I. 1. Objectivos e estrutura do trabalho

1. Objectivos e estrutura do trabalho

O objectivo principal do presente trabalho é descrever como o aluno construiu o texto e qual a intenção. A linguagem tem um fim e ela tem de ser analisada nos textos com este propósito.

Como já referi, o analista-interpretante, mais do que procurar a intenção do autor, tem como objectivo apreender um mundo possível descortinado pela referência do texto. No dizer de Alexandre Júnior, que segue a teoria da interpretação de Ricoeur, compreender um texto é sempre *aplicar*.

O modo como o leitor vê, sente e responde ao sentido do texto reflecte os contrangimentos do seu mundo, do seu tempo, e da sua própria realidade e problemática existencial, mas não lhe altera o sentido. O seu significado pode variar em termos de aplicação concreta, mas só na medida em que esta se enquadra no âmbito do padrão de sentido pretendido. Por um lado, a compreensão de um texto envolve a percepção mental correcta do seu sentido. Por outro, **a interpretação, enquanto expressão verbal ou escrita do que foi compreendido, pode fazer-se de várias maneiras e com aplicações distintas, desde que permaneçam fiéis ao padrão original de sentido.**

Alexandre Júnior, 2004: 146 (destaque meu)

Sendo assim, o leitor procura essencialmente **apropriar-se do sentido do texto** e não a intenção do autor.

O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível, graças à referência não ostensiva do texto. A compreensão tem menos do que nunca a ver com o autor e a situação. Procura apreender as posições do mundo descortinadas pela referência do texto. Compreender um texto é seguir o seu movimento de sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala.

Ricoeur 1976: 99

Não é a intenção do autor, que se encontra supostamente oculta por detrás do texto; (...) Aquilo de que importa apropriar-se é o sentido do próprio texto, concebido de um modo dinâmico como a direcção do pensamento aberta pelo texto.

Ricoeur 1976: 104

I. 1. Objectivos e estrutura do trabalho

Ao ter em vista a análise da organização de textos de estudantes de ensino secundário, integrada na complexa actividade da linguagem, sou consequentemente levada a reflectir sobre o papel da escola na regulação linguística da sociedade e a enquadrar o presente trabalho na área disciplinar da sociolinguística, que consta do capítulo 2. dos *Aspectos Introdutórios*.

Contudo, estou ciente de que esta análise resultará de um trabalho interdisciplinar, uma vez que haverá sempre uma associação entre a organização textual e a situação de comunicação, que, de acordo com Maingueneau, é o ponto de vista da análise do discurso.

Une des caractéristiques de la recherche actuelle sur le langage, c'est l'émergence de travaux qui, au lieu de replier le langage sur l'arbitraire de ses unités et de ses règles, abordent les énoncés comme *discours*. Ces travaux ne relèvent pas à proprement parler d'une discipline, mais participent d'un espace d'échanges instable entre diverses disciplines, chacune étudiant le discours à travers un point de vue qui lui est propre: analyse de la conversation, théories de l'argumentation, de la communication, sociolinguistique, ethnolinguistique, analyse du discours... (la liste n'est pas exhaustive) se partagent, souvent de manière conflictuelle, ce domaine d'investigation ouvert sur les champs connexes (sociologie, psychologie, histoire...).

Maingueneau 2007: 1

Ao procurar dar conta de aspectos organizacionais dos textos do *corpus*, tentei, em primeiro lugar, perceber de que forma os textos reflectem regularidades relacionadas directamente com o ensino do “texto escrito”. Sabemos que este ensino é regulado por ideais normativos, determinados quer pela comunidade linguística quer por programas escolares oficiais. Centrei-me, pois, no ensino do(s) texto(s), que pressupõe o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (**I.2.2 Competência comunicativa**) e da competência textual (**I.2.3 Competência textual**). Como estas duas noções se entrecruzam com noção de **Competência Linguística**, abordo-a sumariamente no sub-capítulo **I.2.1.**, explorando ainda um conceito com o qual se relaciona - o de *competência normativa*, que se prende com o valor social das variedades.

Na parte **II**, explicito algumas noções relativas aos textos, como a textualidade e a complexidade textual, a partir de uma abordagem ao próprio termo **texto**, em conjugação com o de discurso. O objectivo é evidenciar que estes conceitos, aprofundados sob o prisma

de diferentes disciplinas da linguística, são essenciais para o trabalho do analista-interpretante.

Na parte **III**, é feita uma breve abordagem à matriz da retórica clássica, na sua intenção de facultar regras para a construção de textos, que, em comparação com os objectivos dos trabalhos do âmbito da linguística, de descrever o produto, pode ser aproximada à didáctica (ensino do texto escrito).

A anteceder a análise do *corpus* propriamente dita, que figura na parte **V - Análise textual do corpus**, são descritas, na parte **IV**, as estruturas globais e específicas (formais, semânticas e pragmáticas) que vão servir de base à análise. Esta parte do trabalho, que envolve as duas secções referidas, dá total primazia às questões da organização geral e específica dos textos, no sentido de perceber se a forma como os alunos organizaram o seu texto

- contempla normas textuais organizadas socialmente;
- revela uma gramática implícita, que os sujeitos usam, que difere da ensinada nas escolas, em confronto com os programas escolares;
- manifesta um plano de texto que indica, por diferentes aspectos organizacionais, as funções e os objectivos pragmáticos visados pelo escrevente.

Finalmente, na parte **VI – Notas conclusivas** – retomo os aspectos mais relevantes na análise do *corpus*, em termos da organização geral e específica de cada texto explorado, com sugestões/hipóteses para aplicação na didáctica do texto escrito na sala de aulas.

I. 1. Objectivos e estrutura do trabalho

2. Uma abordagem sociolinguística

A sociolinguística estuda as relações entre a **língua e a estrutura e funcionamento da sociedade**. Ocupa-se dos usos da língua (variedades individuais, sociais), numa relação com factores culturais, sociais, institucionais, caracterizadores de uma dada comunidade de falantes. Insiro o presente trabalho neste ramo da linguística, uma vez que pretendo analisar um *corpus* de textos de alunos do ensino secundário, produzido na escola, cabendo a esta instituição o papel de **regular** a actividade linguística dos sujeitos. Ou seja, está estabelecido que a **escola** é um interveniente activo e reconhecido na regulação da actividade linguística das pessoas. A ela é atribuída uma quase total responsabilização e obrigação no ensino específico da produção escrita.

Foi nos anos 60 que a sociolinguística ganhou impulso, como refere Trudgill (1974: 32), que acompanhou o seu desenvolvimento: “In the past ten or fifteen years, increasing recognition of the importance of this relationship [language and society] has led to the growth of a relatively new sub-discipline within linguistics: *sociolinguistics*”. E prossegue: “Sociolinguistic, then, is the part of linguistics which is concerned with language as a social and cultural phenomenon”.

Entendendo-se a sociolinguística como uma disciplina que estuda as relações língua/sociedade e língua/cultura, o que a separa de outras como a sociologia da linguagem, linguística pragmática ou etnolinguística?

Fishman (1971: 18, 19), em relação à primeira distinção (sociolinguística /sociologia da linguagem), traça em linhas gerais o objectivo da sociologia da linguagem, dizendo que ela determina quem fala que variedade, com quem e a que propósito, ou seja, procura descrever um certo número de variedades em função da sua natureza e do seu papel na interacção social, esclarecendo se elas dependem da profissão, da classe social, da região, se possuem diferentes valores simbólicos para os seus utentes ou ainda se os dialectos representam diferenças sociais, entre outros aspectos... Assim, a sociologia da linguagem tem por objecto a língua em relação com os intervenientes num acto de fala. Por outro lado, e para o mesmo autor, a sociolinguística vai mais longe:

“La sociolinguistique est l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une communauté linguistique”.

Fishman 1971: 20

No entanto, Sílvia Elia (1987) diz não encontrar uma verdadeira diferença entre as razões evocadas por Fishman em relação às diferenças entre a sociologia da linguagem e a sociolinguística, o que o leva a recorrer a outros autores para o fazer¹⁰, e chega à seguinte conclusão: se tanto a sociolinguística como a sociologia da linguagem procuram estudar as relações entre língua e sociedade, o que as separa é o entendimento que têm sobre *língua*: para a sociolinguística, *língua* é um sistema de vários níveis integrados num todo historicamente estruturado; para a sociologia da linguagem, *língua* é uma forma verbal de comunicação social, institucionalizada por uma comunidade de falantes, onde existem forças sociais que actuam sobre a conjugação *variedades/ unificação linguística*.

Outra distinção que importa esclarecer é entre sociolinguística e linguística pragmática. Schmidt ([1973] 1978: 38, 39) fá-lo, alegando que as pesquisas sobre a competência e o desempenho sociais continuam delegadas à sociolinguística, enquanto a linguística pragmática, e cita H.P. Althaus e H. Henne (1970), “descreve os sinais linguísticos e suas combinações, próprios ao processo da comunicação verbal”.

¹⁰ Segundo Sílvia Elia (1987: 20), Bell alega que a sociolinguística inclui dados de natureza social nos modelos de linguística descritiva, enquanto a sociologia da linguagem procura integrar interdisciplinarmente linguística e ciências humanas. Mas, para Sílvia Elia, há também quem defenda o afastamento da sociolinguística da sociologia da linguagem por uma questão de “ênfase” (1987: 20, 21), e retoma as palavras de R.A. Hudson: “A diferença entre Sociolinguística e a Sociologia da Linguagem é em grande parte de ênfase, conforme o investigador esteja mais interessado na linguagem ou na sociedade, e também de acordo com a sua maior ou menor habilidade em analisar estruturas linguísticas ou sociais. Há uma área bastante ampla de transbordamento entre as duas e parece irrelevante tentar dividir as disciplinas mais claramente do que ora se faz.”

Segundo os autores [Althaus e Henne], a lingüística pragmática analisa a atuação lingüística, para se voltar, a partir desta, à sua virtualidade, ou seja, ao código lingüístico. Trata-se, nesta tarefa, de elaborar uma “tipificação do comportamento lingüístico-discursivo adotado pelos usuários de uma língua” e, portanto, de tipificar a mensagem verbal “em referência à comunicação lingüística no que diz respeito às intenções e aos efeitos nela envolvidos. Os “tipos de mensagem verbal” sugeridos por *Althaus & Henne* correspondem aproximadamente aos atos elocutórios de Searle (...).

Por bem sucedida que possa ser esta tentativa de esclarecer os termos envolvidos numa lingüística pragmática, os autores não se desprendem do ponto de vista segundo o qual a lingüística pragmática é considerada uma “disciplina parcial da lingüística geral.” O conceito de competência social, com todos os problemas que lhe são inerentes, não leva ainda a uma reformulação da lingüística como um todo, no sentido de uma orientação para a aplicabilidade e funcionalidade. As pesquisas sobre a competência e o desempenho sociais continuam ainda delegadas a uma disciplina parcial distinta, que é a sociolingüística.

Schmidt ([1973] 1978: 39

Por fim, há a separação entre sociolinguística e etnolinguística¹¹. Sabe-se que as relações entre sociedade e cultura, cujos primeiros trabalhos começaram com Sapir e Worf, têm a sua configuração em várias disciplinas: sociolinguística, antropologia, etnolinguística...

Um dos objectivos da etnolinguística é reflectir sobre as visões do mundo através da linguagem. Em 1970, a revista *Languages* n.º 18¹² apresenta uma variedade de possibilidades de se estudar a linguagem e a sua integração no conjunto mais lato da vida cultural e social. Consiste essa variedade em estudos sobre as línguas e linguagens, as literaturas orais, o léxico, o multilinguismo, os empréstimos... Décadas depois, Baylon (1996) vem referir que os estudos podem ser considerados etnolinguísticos desde que dêem conta das relações entre língua, sociedade e as concepções do mundo, no sentido de se estudar a mensagem lingüística integrada no conjunto lato das circunstâncias da comunicação. Há aqui a ter em conta a relação entre língua e cultura/visão do mundo, enquanto a sociolinguística estuda as relações entre língua e sociedade. Isto é, sabe-se que a sociedade é heterogénea e que essa heterogeneidade pode dar origem a linguagens

¹¹ A revista *Languages* n.º 18, organizada por Pottier (1970), mostra que esta disciplina estava em voga nos anos 70. Nesta, Ferry apresenta um artigo intitulado “Sapir et l’ethnolinguistique”, onde evidencia bem a importância deste antropólogo, aqui relacionado com a etnolinguística, uma vez que ligou a **linguagem à cultura** de forma íntima – “L’apport de Sapir à l’ethnolinguistique est d’avoir souligné, dans tous des travaux, l’importance du langage saisi dans la société, parlé par des hommes qui sont entre eux dans un certain rapport et qui l’utilisent souvent pour exprimer davantage que ne le laisserait supposer la seule signification du message échangé” (Ferry, Pottier (org.) 1970: 19).

¹² Pottier (org.), 1970.

diferentes, de acordo com os grupos sociais, sexo, profissões¹³... Mas, para lá desta possibilidade de fazer corresponder, no campo de estudos da sociolinguística, uma determinada estrutura linguística a uma estrutura social e de demonstrar como a mudança linguística pode estar associada a mudanças efectuadas na estrutura social, há que considerar uma outra possibilidade na etnolinguística: o da revelação dos modos de vida, valores culturais e conjunto de práticas e de comportamentos sociais através da língua.¹⁴

A língua foi entendida por muitos como **sistema formal** oposto a discurso (manifestação da língua no próprio processo de comunicação)¹⁵. Mas refiro aqui a concepção de língua para Coseriu (1978: 68), que não só a entende como um sistema formal mas também como uma realização *normal*.¹⁶ E para além disso, não a considera também como um sistema autónomo em relação à fala, ao contrário de, por exemplo, Saussure, que a define, já no início do séc. XX, como património social abstracto, que preexiste ao ser falante, sendo por este actualizada através da fala, mas não se confundindo com ela. Assim, há para Saussure duas realidades: o sistema abstracto *língua* e a manifestação concreta da *fala*.

¹³ Baylon, 1996, 49: “On a parfois affirmé que *la langue représente d’une certaine manière* le monde extérieur, en particulier *la société vue dans son unité et dans ses contradictions*. Phénomène de classe, elle serait déterminée par un système d’idées, un ensemble d’institutions politiques dépendant de l’infrastructure économique de la société. Instrument d’oppression, son développement correspondrait à la désintégration de la communauté primitive et à l’apparition des classes sociales.”

¹⁴ Baylon, 1996: 50: “Dans les villages de l’arrière-pays niçois, les contes, les histoires que les gens se racontent, les surnoms collectifs qu’ils attribuent aux habitants des villages voisins, reflètent les réflexions d’un groupe, ses centres d’intérêts, et constituent en quelques sorte l’autobiographie du groupe.”

¹⁵ Kristeva, na *História da Linguagem* (1969: 23), reconhece que a linguagem é um sistema complexo cujo estudo acarreta problemas de vária ordem, e separa por dicotomias vários ramos que se relacionam com diferentes aspectos que dão conta do seu funcionamento: “(...) Portanto, é necessário conhecer tanto a linguagem vocal como a escrita, tanto a língua como o discurso, a sistemática interna dos enunciados e a sua relação com os sujeitos da comunicação, a lógica das mudanças históricas e a ligação entre o nível linguístico e o real.”

¹⁶ O adjetivo “normal” integra-se no conceito de norma veiculado pelo autor. Norma padrão é o processo de valorização de uma dada variedade social, que se institui como língua padrão. Coseriu (1978: 90) explica este conceito, alegando que a norma padrão é definida por critérios essencialmente sociais - “no se trata de la norma en el sentido corriente, establecida o impuesta según criterios de corrección y de valoración subjetiva de lo expresado, sino de la norma objetivamente comprobable en una lengua, la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística, y no aquella según la cual se reconoce que «hablamos bien» o de manera ejemplar, en la misma comunidad. Al comprobar la norma a la que nos referimos, se comprueba *cómo se dice*, y no se indica *como se debe decir*: los conceptos que, con respecto a ella, se oponen son normal y anormal, y no correcto e incorrecto.”

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objectivo a língua, que é social na sua essência e independente do indivíduo; este estudo é unicamente psíquico; a outra, secundária, tem por objectivo a parte individual da linguagem, isto é, a fala, incluindo a fonação; esta é psicofísica. (...) Há, portanto, interdependência da língua e da fala; aquela é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto desta. Mas tudo isto não as impede de serem duas coisas absolutamente distintas.

Saussure 1986: 48, 49

Já para Coseriu, a língua só se manifesta na fala, sendo esta uma realização da língua. Na realidade, só existem actos linguísticos, inerentes à actividade da fala, que é considerada simultaneamente individual e social. Não se pode, assim, conceber que o sistema da língua, mais ou menos estável, seja distinto do dos actos linguísticos. Aliás, considerando a dicotomia saussureana insuficiente, Coseriu apresenta uma oposição tríplice entre sistema linguístico, norma e fala, que melhor daria conta dos factos linguísticos:

- Sistema: constituído por elementos essenciais e indispensáveis, de oposições funcionais – “El *sistema* es sistema de posibilidades, de coordenadas que indican caminos abiertos y caminos cerrados: puede considerarse como conjunto de «imposiciones», pêro también, y quizá mejor, como *conjunto de libertades*, puesto que admite infinitas realizaciones y sólo exige que no se afecten las condiciones funcionales des instrumento linguístico: más bien que «imperativa», su índole es consultiva.” (1978: 98)
- Norma: constituída pelos usos linguísticos normais numa certa comunidade; é a “língua anterior” ou o sistema precedente dos actos linguísticos: “los actos lingüísticos son actos de creación inédita, por corresponder a intuiciones inéditas, pêro son, al mismo tiempo (...) actos de re-creación (...). Es decir que el hablante utiliza, para la expresión de sus intuiciones inéditas, modelos, formas ideales que encuentra en lo que llamamos «lengua anterior» (sistema precedente de actos lingüísticos. (...) esas estructuras son simplemente normales y tradicionales en la comunidad, constituyen lo que llamamos *norma*.” (1978: 94)
- Fala: conjunto dos factos linguísticos produzidos pelos falantes de uma língua: “El hablar concreto puede, a su vez, considerarse en su realidad inmediata, como acto lingüístico, o como suma de actos linguísticos registrados, a la que llamaremos material lingüístico.” (1978: 91)

Neste estudo, verifico que cabe à escola uma função reguladora, niveladora e “opressora” no que respeita à **norma** que se impõe, sendo esta, portanto, um sistema de imposições sociais e culturais. Há uma norma geral e as normas parciais, regionais e, dentro destas, normas de níveis linguísticos diferentes (fonético, morfológico, sintáctico, lexical).

Se a sociolinguística estuda as relações entre língua e sociedade, vai procurar trabalhar as pluralidades de normas dentro de uma comunidade, admitindo ainda uma estreita correlação entre língua e cultura social. Essa *língua* não é apenas um meio de comunicação ou um meio de influenciar o outro, nem é portadora de conteúdos – ela é **um conteúdo**, segundo Fishman (1971: 17), a partir do qual se determina a posição social dos seus falantes, as relações inter-pessoais, as aspirações de uma classe... Cada comunidade possui várias variedades linguísticas, que correspondem a diversas especializações, de acordo com a profissão ou outros interesses. Os falantes utilizam-nas para comunicar de acordo com as convenções de comunicação da sua comunidade, devendo aprender na escola a norma-padrão para maiores garantias de emprego (e não só), em todas as suas vertentes.¹⁷ Falo aqui de convenções de comunicação porque, se uma determinada pessoa participa em trocas verbais, ela necessita de ser detentora de capacidades que vão para lá da simples competência gramatical, que é fundamental para produzir e entender falas curtas e isoladas, mas não para descodificar os actos de fala.¹⁸ Searle (1981: 59) separa a emissão de sons, por um lado, e os actos de fala, por outro, a partir da seguinte questão: “Qual é a diferença entre emitir apenas sons, ou escrever, e realizar um acto ilocutório? Uma diferença é que os sons ou signos gráficos produzidos na execução de um acto ilocucional *têm uma significação*, e uma segunda diferença, ligada à primeira, é que, pela enunciação daqueles sons ou signos gráficos, *se quer dizer alguma coisa*.”¹⁹

¹⁷ Cf. Gumperz (1989: cap.3).

¹⁸ Gumperz (1989: 3) justifica esta ideia: “Le formalisme grammatical de la linguistique continue à clarifier avec succès les processus cognitifs impliqués dans le décodage d’un mot ou d’une phrase. Toutefois, conscients des limites des théories grammaticales existantes, les linguistes se sont mis à rechercher des approches nouvelles dans l’étude des processus de la conversation. (...) les chercheurs en anthropologie linguistique emploient des méthodes ethnographiques pour étudier ce qu’ils appellent les règles du langage telles qu’elles s’appliquent aux actes de paroles. Ils ont montré que l’usage langagier, les normes qui entrent en jeu dans un comportement adéquat de la parole, ainsi que les définitions mêmes de tels actes, variant d’une culture à une autre et d’un contexte à un autre.”

¹⁹ Para Rodrigues (1998: 35), não se pode confundir o conceito de acto de fala e o de acto conversacional: “o conceito de acto de fala como definido por Austin (1962) e Searle (1969) apresenta-se afastado da realidade interaccional e vem, a esta nova luz, sofrer um alargamento. Esta unidade, formada por força ilocutiva e conteúdo proposicional, é entendida como redutora da realidade da conversação, visto considerá-la somente a partir da perspectiva do falante, não abranger os comportamentos não-linguísticos, nem dar conta de sequencialidade do diálogo.”

Sabe-se, então, que os interlocutores elaboram as suas falas em função quer da sua competência gramatical quer do seu conhecimento da cultura, entendimento das regras sociais e usos convencionais da língua. E para que os falantes sejam bem sucedidos, é necessário respeitar algumas regras ou condições que advêm do contexto de interacção social em que um determinado uso ocorre.²⁰ A língua é aqui entendida como forma verbal de comunicação social, institucionalizada por um conjunto de falantes.

Nesta exposição, fiz intervir indirectamente alguns conceitos de gramática que importa explicitar, atendendo ao facto de que considero esta uma palavra polissémica.

Pode entender-se gramática como a “gramática da língua”, também designada “**gramática implícita**”, que se relaciona com a interiorização do sistema verbal de uma língua natural, que é desenvolvida espontaneamente numa comunidade linguística como resultado do processo de aquisição da linguagem. É o conhecimento que os falantes de uma dada língua desenvolvem espontaneamente, daí que seja considerado intuitivo ou **implícito**, e este conhecimento da língua permite a actividade linguística prática, dotando os falantes de **competência linguística**. Mas gramática significa também reflectir e sistematizar, tomar consciência do funcionamento das regras da língua (**gramática normativa**), e aí a língua é um objecto de aprendizagem. Neste entendimento do conhecimento explícito da língua, há que compreender o uso oral e o escrito dessa língua. Deve a escola dotar o indivíduo da capacidade de utilização da língua em contextos de uso - **competência comunicativa** - e da capacidade de organização de textos orais ou escritos - **competência textual**. Estas competências são abordadas nos subcapítulos seguintes.

²⁰ A noção de linguagem como jogo aparece pela primeira vez em Wittgenstein (cf. Wittgenstein [1967] 1987).

É o uso, e não a lógica, que fornece as regras da linguagem, segundo Meyer (1982: 75): “Se as regras da linguagem vulgar não são fornecidas pela lógica, se a relação ao real não é explicável por si, se o uso é por si fonte de significação, como dá este uso as regras, e ao fazê-lo, nos coloca em relação com o real? Resposta: a linguagem utiliza-se como jogo, e os jogos têm as suas próprias regras; muitos são os jogos porque muitos são os usos.” Também Searle (1984: 47) dá o exemplo do jogo para referir que há certas regras a que obedecemos quando falamos, sendo estas normativas e constitutivas. As primeiras (caso das regras de cortesia) “governam formas de comportamento pré-existent”, ao passo que as segundas, em vez de governar, criam ou definem novas formas de comportamento. Assim, se alguém diz que *aquela equipa jogou futebol*, criou um acto de fala que pressupõe o conhecimento de um jogo de futebol pré-existente, pois não teria lógica descrever o comportamento da equipa se a regra não tivesse sido criada. O mesmo quando se diz *olá*, que tem significado, mas que deve contudo ser descrito a partir do acto de fala que ele está a praticar. Assim, *Olá* usa-se para cumprimentar em Português, constituindo esta uma regra semântica.

Por vezes, o indivíduo age segundo uma regra semântica sem estar consciente de que o faz, havendo a hipótese de que ele apenas a aprendeu ou interiorizou. No entanto, e no dizer de Searle (1981: 57, 58), “falar uma língua é comprometer-se com uma forma de comportamento governada por regras”, evocando a “existência na língua de regras que *descobrimos*, embora nós obedecemos a elas desde sempre.”

É, pois, neste contexto de aquisição e aprendizagem da língua no uso oral e escrito e das relações entre língua e o funcionamento da sociedade que integro este estudo. E para proceder a uma análise da estruturação global dos textos, interpreto-os individualmente como acto social produzido num processo de interacção comunicativa. Isto quer dizer que a situação social, formatada pelas relações professor-aluno e pelo contexto sócio-cultural do escrevente, a sua idade e sexo, o universo social e cultural em que se integra..., determinou o que os alunos escreveram.

A propósito das **relações professor-aluno**, e para finalizar este capítulo, refiro as **imagens** que um escrevente (neste caso o aluno) e o leitor (o professor) fazem mutuamente (de si próprio e do outro) e que constituem um aspecto fundamental na organização de um discurso. No processo das escolhas linguísticas para registar a história, há quatro imagens que vão ter influência sobre o emissor, que vão participar num *jogo de espelhos*. Represento-o e descrevo-o da seguinte forma²¹:

E----- R			
	[Tema]		
H +	[I] ²²		
1.	I _E [E]	1'.	I _R [R]
2.	I _E [R]	2'.	I _R [E]
3.	I _E [I _R E]	3'.	I _R [I _E R]
4.	I _E [I _R R]	4'.	I _R [I _E E]

1. a imagem que o emissor tem de si próprio
2. a imagem que o emissor tem do receptor
3. a imagem que o emissor pensa que o receptor tem dele próprio – emissor
4. a imagem que o emissor pensa que o receptor tem de si próprio – receptor
- 1'. a imagem que o receptor tem de si próprio
- 2'. a imagem que o receptor tem do emissor
- 3'. a imagem que o receptor pensa que o emissor tem dele próprio – receptor

²¹ Este jogo foi-me descrito pela Prof. Dra. Maria de Lourdes Crispim, numa sessão de trabalho no âmbito do doutoramento. Trata-se de um *jogo de espelhos*, criado a partir do esquema de comunicação de Jakobson, que circulou com base em apontamentos de seminários em que participou Michel Pêcheux.

²² O emissor tem uma Intencionalidade sobre o Tema (e uma imagem desse tema) e uma História; o receptor tem a intenção de receber a História.

4'. A imagem que o receptor pensa que o emissor tem de si próprio - emissor

Santana Neto (2005: 19) também faz referência a este jogo de imagens mútuas que se pressupõem fazer locutor e alocutário. Segundo o autor, é destas imagens mútuas que depende a organização argumentativa de um discurso, e acrescenta: “É o conjunto que permite a cada um justificar-se na sua função pragmática, isto é, na relação com um fim determinado que o locutor visa obter no alocutário”.

2.1. A competência linguística

A competência linguística prende-se com a gramática interiorizada que cada falante tem e que é adquirida inconscientemente. Envolve o conhecimento do modo de funcionamento das estruturas gramaticais e lexicais da sua língua e o uso que faz da *faculdade da linguagem*²³ que lhe é própria.

Chomsky ([1986] 1994: 23) considera que o grande interesse do estudo da linguagem reside precisamente na descoberta de elementos que contribuem para a construção dos princípios da **faculdade da linguagem humana**, sendo este o tema básico da chamada «gramática universal» (GU), considerada pelo autor como *teoria geral acerca da estrutura da linguagem*. Na caracterização da faculdade da linguagem geneticamente determinada, o objecto a ser investigado pela gramática é a **língua interna (Língua-I)**, que o autor associa à «noção de estrutura» na mente do falante, abordada por Otto Jespersen.

²³ Ver Eduardo Paiva Raposo, 1998.

Cf. Mateus e Villalva 2006: 96: “Faculdade da linguagem – Capacidade humana, inata e universal, que permite a aquisição rápida das regras de funcionamento da língua que a criança ouve nos primeiros anos de vida e que lhe possibilita a construção da respectiva gramática.”

Vamos referir-nos a esta «noção de estrutura» na mente do falante, como «língua interna» (língua-I). A língua-I é, pois, um elemento que existe na mente da pessoa que conhece a língua, adquirido por quem aprende e usado pelo falante-ouvinte.

Considerando a língua como língua-I, a gramática seria, então, uma teoria da língua-I, que é o objecto a ser investigado.

É natural que se considere L como sendo a língua-I, a «noção de estrutura» de Jespersen, encarando-a como uma entidade abstraída de um estado de faculdade da linguagem, sendo este último uma componente da mente.

As GU está agora construída como teoria das línguas-I humanas, um sistema de condições que deriva do equipamento biológico humano que identifica as línguas-I que são humanamente acessíveis em condições normais.

Chomsky [1986] 1994: 41-43

Maria de Lourdes Crispim (s.d.: 6) relaciona a *competência linguística* com as características e possibilidades do sistema, dizendo que “é adquirida simultaneamente com ele, ou seja, a aquisição da competência é concomitante com a aquisição do sistema” e contrasta-a com a *competência normativa*, adquirida posteriormente. Esta, ao invés da primeira, não é activamente dominada pela totalidade dos falantes e depende de factores como

- Frequência e variedade de actos de fala em que é feito o uso da língua
- Contacto com os juízos de valor expressos pela comunidade dominante.

Crispim s.d.: 6

Assim sendo, considera que há duas **capacidades intuitivas** que os falantes de uma língua possuem, semelhantes, embora de natureza diferente.

- A capacidade designada por *competência linguística* ou *gramática implícita* que os torna capazes de reconhecer e identificar as unidades (reais ou virtuais) do sistema.
- A capacidade que designamos por *competência normativa*, *sentimento de normalidade* ou *de normatividade* que lhes permite considerar que essas unidades, dentro do sistema, são mais ou menos *normais*, mais ou menos *correctas*.

Crispim s.d.: 5

Entendo que a *competência normativa*, tal como Crispim a define, pode ser associada às **competências comunicativa e textual**, que assumem especificidades

especiais no contexto escolar, porque os códigos internos da instituição são-lhes particulares. Procuro agora explicitar o que entendo por estas duas competências.

2.2. A competência comunicativa

Todas as gramáticas admitidas pelo sistema linguístico são igualmente importantes, podendo constituir variedades geográficas, sociais e situacionais. Cada falante poderá ser detentor de diversas variedades, usando-as consoante a sua **competência comunicativa** e o **contexto situacional**²⁴ em que se encontra.

Começo por explicitar o que se entende por competência comunicativa, e para tal recorro às palavras de Emília Ribeiro Pedro (in Faria *et alii.* 1996). A autora mostra que ter competência comunicativa é saber usar formas em contextos interacionais, *adequadas* social e linguisticamente a esses contextos.

Há, portanto, regras que regulam o que se diz, a quem, quando, onde... de acordo com o contexto particular e global em que a interacção se desenrola. O termo competência comunicativa foi estabelecido por Dell Hymes (1971). A competência comunicativa é o conhecimento que um falante de uma dada língua natural necessita possuir, de como usar as formas linguísticas apropriadamente. De acordo com Hymes, devemos ser capazes de dar conta do facto de que uma criança adquire conhecimentos de frases, não apenas enquanto são gramaticais, mas também quando são *adequadas*. Adquire competência relativamente a *quando falar* ou não, e *sobre que falar*, *com quem*, *onde* e *de que modo*.

Emília Ribeiro Pedro in Faria *et alii.* 1996: 450

A variação linguística constitui uma propriedade que as línguas têm de se distinguirem de acordo com a geografia, a sociedade e o tempo, originando variantes que contrastam com a norma, sendo também esta uma variedade social mas que é convertida em *língua padrão* – meio de comunicação normativo ou normatizado. Se a variação existe ao lado da norma padrão, cabe à escola ensinar o aluno a gerir esta complexidade de normas de que ele é detentor, para que na vida activa ele não seja julgado socialmente por

²⁴ Ao falar-se em contexto situacional, entra-se no domínio da pragmática que “encara as línguas como instrumento de acção e de comportamento, também eles regidos por regras, dando simultaneamente conta da relação existente entre as línguas enquanto sistemas formais e a sua actualização em situações de uso” (Gouveia, C. in Faria *et alii.*, 1996: 383, 384).

não o conseguir fazer; além disso, deve a escola interiorizar no aprendiz a ideia de que a norma padrão é considerada prestigiante, devendo ela ser usada em certos contextos institucionais, formais ou profissionais, o que pode ser motor de uma maior integração social e sucesso no mundo do trabalho.²⁵

A gestão das variedades de uma língua (usada pelos falantes de uma comunidade), por parte do professor na sala de aulas, não é tarefa fácil. Todas as diferenças que o aprendente leva de casa para a escola, de acordo com os diferentes estratos sociais dos sujeitos de uma turma, meio cultural, origem étnica... são matéria a explorar, no campo das normas, numa atitude de respeito, integração, mas também de diferenciação em relação à norma padrão (considerada sociolecto). Esta *integração e diferenciação*, feita na escola, inscreve-se no normativismo gramatical do oral formal, da escrita e da leitura, e contrasta com as pedagogias não directivas. O conceito de *Gramática*, associado à *instituição escolar*, significa reflectir e sistematizar, tomar consciência do funcionamento e regras da língua.

Manusear este instrumento precioso que é a Língua Materna é o objectivo máximo da aprendizagem formal da língua, inscrito logo na “Nota Prévia” do documento *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho* (1997)²⁶. Ao procurar enunciar-se as capacidades e competências em que assenta a “mestria linguística”, a denominação *funcionamento da língua* é substituída por *conhecimento explícito*, pelo qual se entende “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua”, logo vai servir, entre outros, propósitos instrumentais: reflexão sobre a língua e seu funcionamento; consciencialização do conhecimento implícito; definição dos conteúdos a trabalhar; explicitação de regras gramaticais (usadas e a usar); identificação das dificuldades e modos de operacionalização para as superar.

²⁵ Em Portugal, e nos anos 80, Celso Cunha e Lindley Cintra ([1984] 1987: 3,4) assumiram que uma língua histórica não pode constituir um sistema unitário, mas antes um diassistema, isto é, um conjunto de sistemas linguísticos estruturados, e que dentro das três diferenças internas que uma língua apresenta estão as variações diatópicas – “falares locais, variantes regionais e, até, intercontinentais”, que conduz a uma pluralidades de normas. No entanto, os autores alegam que, de entre estas normas, a língua padrão, que é uma das variedades, é a “mais prestigiosa, porque actua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade.” E se “do valor normativo decorre a sua função coercitiva sobre as outras variedades”, é neste sentido que se pode classificar a pronúncia do plural de “aborto” – “/abórtos/” como “falar mal”.

²⁶ Este documento foi publicado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Cada vez mais é reclamado um enquadramento normativo para a gramática da língua no ensino do Português. Segundo Morais Barbosa (2007), é necessário “fixar” essa gramática, escolher e uniformizar a doutrina que constitui a sua base. Na sua opinião, nenhum dos quadros teóricos da linguística, muitas vezes concorrentes e conflituosos entre si, é manifestamente preferível a outro para ser trabalhado na escola, logo eles devem ser deixados para o estudante universitário. Está o linguista convicto de que a gramática tradicional é o ponto de partida para quem frequentar cadeiras de linguística na universidade (passa-se mais facilmente da gramática para a linguística do que desta para aquela) e remata:

Far-me-ão a justiça de acreditar que eu não defendo nem penso que o estudo da língua se esgotará no da gramática. Claro que ele se prolongará na leitura, na chamada interpretação de texto, com relevo para o texto literário e neste para a variedade dos recursos estilísticos, na prática da composição escrita e da oralidade, uma e outra em diferentes registos, etc. Mas tudo isso, tudo o que aí se encontra encontra-se na gramática ou dela decorre, e o que se pretende não será formar Camilos ou Eças, Camões ou Pessoas, Vieiras ou Josés Estêvão, apenas ajudar os alunos a entendê-los e a escrever com propriedade.

Morais Barbosa 2007: 4

Ao separar gramática, linguística e comunicação, Morais Barbosa defende, na e pela escola, uma reflexão prescritiva do funcionamento da língua portuguesa, a partir de um metadiscurso pedagógico, ou melhor, normativo, que não se confina a nenhuma corrente teórica específica. No seu entender, a ausência de uma gramática normativa é responsável pelo desconhecimento da língua por parte dos alunos, uma vez que tem sido substituída por “laivos” de teorias.²⁷

Neste cenário, a gramática normativa permitirá construir e reconstruir textos variados (literários e não literários), formar a personalidade, aceder ao conhecimento, ocupar lugar na sociedade, preservar o património cultural identitário, ler, compreender os recursos estilísticos, interpretar os desvios dos clássicos portugueses, praticar a composição escrita e a oralidade, em diferentes registos, etc.

Por vezes, a opinião pública ou mesmo vozes de investigadores, que levaram a cabo estudos para aferir a competência comunicativa dos sujeitos em situação de escolaridade

²⁷ Mattoso Câmara Jr. (1986: 15) fala na confusão que existe entre duas disciplinas da Linguística: a gramática descritiva e a gramática normativa. Diz ainda que é um erro “misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer linguística sincrónica com preocupações normativas.”

(ou não) registam críticas depreciativas em relação ao papel da escola no ensino do Português, e, para o demonstrar, recupero um texto de Alina Villalva (2003), intitulado “Falar mal, escrever mal, ler pior e não saber ouvir”.

Para que as quatro competências – falar, escrever, ler e ouvir sejam avaliadas com “mal”, há que ter critérios que o permitam fazer, a não acreditar que tais apreciações tenham tido origem no sentimento pessimista ou na rabugice de alguns.

Em primeiro lugar, há o critério social – o senso-comum, que leva muitos utentes da língua a reconhecer (e por vezes a hetero-corriger) erros de vária ordem – “o sentimento partilhado é o de que há cada vez mais gente que fala cada vez pior, não sabe escrever, tem dificuldades em ler e não consegue compreender o que se lhe diz” (Villalva, 2003). Depois, refere, no mesmo artigo, exemplos que se ouvem ou que são retirados de livros e crónicas, que dão conta de “erros de construção das frases, a flexão deficiente dos verbos, as palavras inventadas, os atropelos fonéticos, as confusões semânticas, os erros ortográficos, os erros de pontuação, os mal-entendidos”. Em terceiro lugar, vêm os estudos encomendados pela Comissão Europeia, os dados fornecidos pela OCDE e *O Estudo Nacional de Literacia*²⁸: nestes, Portugal é retratado como o país da UE que lê menos jornais e que menos vai ao cinema; que manifesta um elevado grau de incultura geral; que apresenta 67% de população que não leu qualquer livro durante o último ano e 80% que não ultrapassa o nível de formação escolar básica; que contém uma elevado número de pessoas que atingiu o nível de ensino superior e que não foi capaz de realizar tarefas que implicavam o processamento e integração de informação múltipla em textos complexos (nível 4 de um conjunto de 5 níveis na classificação do *Estudo Nacional de Literacia*).

Face a estes dados, com certeza que os erros linguísticos e de comunicação e as dificuldades em compreender mensagens não são impressões vagas por parte de alguns cidadãos nem vêm de espíritos mais agoirentos; são, antes, fruto da elevada taxa de analfabetismo e de abandono precoce da escola, da qualidade da aprendizagem e do valor dos graus académicos.

É aqui que se evidencia o papel da escola: os erros ocorrem porque as “regras” não foram ensinadas ou não foram aprendidas. Assim sendo, a escola aparece como normalizadora do conhecimento específico de uma dada língua de que um sujeito falante é

²⁸ OCDE 1994 – Dados fornecidos em *Education et a Glance*.
Estudo Nacional de Literacia: relatório preliminar (coord. Ana Benavente) 1995.

detentor, devido a estímulos linguísticos que foi recebendo da família, amigos, sociedade em geral²⁹. Contudo, Alina Villalva (2003) considera que os meios de comunicação social são “os mais normalizadores” (em relação à escola) “no sentido em que maior número de falantes é mais sistematicamente exposto aos mesmos estímulos”, acrescentando que “aos poucos e poucos, os microfones da rádio e da televisão começaram a transmitir toda a espécie de registos linguísticos”, para, finalmente, após evocar este poderoso fenómeno do crescendo dos registos discursivos orais espontâneos, formais e informais, formular a seguinte questão: “Ora com tanta estimulação da oralidade, da espontaneidade, da informalidade, da legitimação do disparate e da impreparação, como esperar que a qualidade dos enunciados linguísticos produzidos pela maioria da população tenda a subir, em vez de descer?”

Posso, pois, concluir, e face ao exposto, que não é só à escola que cabe a gestão do processo de normalização linguística – a ela juntam-se os meios de comunicação social. Mas o que pretendi demonstrar neste subcapítulo foi o seguinte: a escola tem a função e a responsabilidade de “regular” a variação linguística, em função da norma padrão (que deve ser ensinada e aprendida na escola), e cabe-lhe identificar o desvio linguístico; a escola tem a tarefa de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, no sentido de lhes ensinar a usar um conjunto de normas (que se aprendem a seguir) *adequadamente*, de modo a que todo o comportamento falante tenha êxito em diferentes contextos.

2.3. A competência textual

No entendimento do conhecimento explícito da língua, abordado em I.2.2, defendido por estudiosos da língua, há que compreender o uso oral e o uso escrito dessa mesma língua.

Esta separação dos dois usos da língua pretende minimizar a importância que a escrita sempre teve e tem na educação dos indivíduos, integrados num mundo científico e tecnológico cada vez mais avançado, e a ideia de que o uso oral não é “matéria” a considerar no ensino de uma língua. De facto, a compreensão e a expressão oral são

²⁹ Boyer (1996: 22): “Face aux variations individuelles et collectives, la langue normée se veut homogène et tire sa légitimité de l’École. Dans un pays aussi fortement scolarisé que la France, où la notion de correction linguistique est une notion profondément ancrée et intériorisée, il n’est pas rare d’entendre des jugements sans appel du type: «ce n’est pas français» à propos d’un emploi non normé, et donc illégitimé, de la langue.”

consideradas competências nos programas oficiais³⁰ do ensino da Língua Portuguesa e de Português, a par da leitura, escrita e funcionamento da língua.³¹

Domínios distintos, há que entendê-los ainda mediante situações diferenciadas do uso da língua: informais e formais. Mais uma vez se justifica a sua integração plena no ensino, isto é, na prática da sala de aula. A reflexão gramatical permite trabalhar a escrita com estratégias próprias e adequadas e a oralidade pela consciencialização das propriedades específicas do português padrão face às variedades dos alunos.

Maria Antónia Coutinho, num importante estudo intitulado *Texto(s) e Competência Textual* (2003), começa por referir que, para a *boa formação textual* (organização de textos orais e escritos), é forçoso haver **competência de organização textual**: esta, por um lado, e na linha de pensamento de Bakhtine, prevê o “aprender a falar” mas, segundo a autora, agudiza-se com o aprender a escrever.

Eu própria, num estudo já citado (Silva, 2001), e num capítulo subordinado ao tema “A Aprendizagem da Escrita”, reflecti sobre o facto de a língua escrita ser uma faculdade que o homem civilizado deve **aprender** por direito, não sendo inata nem precoce, ao contrário da língua oral.

A linguagem oral vai-se desenvolvendo num processo de “refinamento” e cabe não só à família, aos meios de comunicação social, ao grupo social ou grupos onde se insere determinado indivíduo participar desse refinamento como também a escola. Isto porque, se, por um lado, a **competência da expressão oral** resulta de um processo de aquisição natural (estando o indivíduo inserido numa comunidade linguística), por outro cabe à escola explicitar os *princípios* da língua em geral que regem os diversos níveis que a língua materna desse indivíduo oferece, ensinando assim a mobilizar os recursos de língua já adquiridos pelo falante, a fim de este os poder utilizar nos vários tipos de discurso. (...)

A **aprendizagem da escrita** processa-se de forma diferente: primeiro porque é feita mais tardiamente e depende exclusivamente da escolaridade de um indivíduo (seja ela doméstica ou institucional); segundo, porque há níveis de escrita que nem sempre se adquirem e desenvolvem simultaneamente; terceiro, porque o escritor enfrenta um problema – deve saber utilizar os recursos da gramática da escrita mais sistematicamente do que os da oralidade.

Silva, 2001: 33-34

Assim sendo, para poder utilizar a **língua** no processo de comunicação e ser bem sucedido socialmente, o aluno tem de ter, para além da competência comunicativa,

³⁰ ME-DGEBS 1991; ME 2001-2002

³¹ Giasson (2000: 26) refere que os conhecimentos que se têm sobre a língua oral e que a criança desenvolve no seu meio familiar (fonológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos) são muito úteis na compreensão da leitura.

competência textual, que Maria Antónia Coutinho associa plenamente à competência retórica.

A competência textual aparece assim ligada a uma competência retórica – na dupla vertente de uma moderna concepção da disposição (enquanto estruturação discursivo-composicional), e de uma concepção linguístico-textual do estilo. Isso significa recuperar também, para a noção de competência textual, a própria concepção da retórica como arte ou técnica, conhecimento dirigido para a produção ou faculdade criativa. A competência textual não se reduz, nessa medida, a um conhecimento estandardizado, associado a um saber-fazer sistematicamente reutilizável: é antes uma capacidade de criação e recriação, susceptível de ser trabalhada e desenvolvida.

Coutinho 2003: 346, 347

Para Coutinho, são dois os aspectos a integrarem o processo de organização textual: o género e as possibilidades de organização (denominadas *sequencialização* e *metassequencialização*³²) que lhes estão associadas.

Segundo a autora, essa competência é desenvolvida não só pelos próprios percursos individuais mas também por **percursos de ensino/aprendizagem**, logo, é pertinente verificar se está contemplada nos programas escolares e material didáctico.

2.3.1. A competência textual e os programas escolares

Sem pretender de todo levar este trabalho para o campo da didáctica, não posso escamotear o facto de que, estando a trabalhar com **textos escritos** por alunos do ensino secundário, produzidos num contexto escolar para um professor, posso defini-los antes de mais como um **conteúdo programático declarativo**, radicado em **competências nucleares** que foram/estão a ser desenvolvidas em disciplinas como Língua Portuguesa, Português e Literatura Portuguesa, cujos programas são da responsabilidade do Ministério da Educação.

Os alunos produziram um texto supostamente “previsto” nos documentos oficiais - enquanto instrumento regulador do ensino/aprendizagem. Dado que os autores dos textos

³² Cf. Coutinho 2003, 133: “ Distinta da noção de *sequencialidade* (narrativa, argumentativa ou outra), tal como a definiu Adam e como, na sequência do trabalho deste mesmo autor, tende a ser entendida, a noção de sequencialização pareceu necessária para dar conta do **trabalho de organização textual que estrutura, como figura de texto, a actividade discursiva** (a ser vista, na perspetivação da lógica natural, como esquematização)”.

do *corpus* estavam a frequentar cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário, começo por fazer uma breve leitura das páginas iniciais do programa a que estão sujeitos (ME 2001-2002). Destas, destaco desde já o facto de estar patente a ideia de que a escola, dentro da competência de comunicação, dever promover a **competência textual** (designada no documento por *competência discursiva/textual*), no que respeita ao “conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram propriedades da textualidade” (ME 2001-2002: 8).

Sendo dever da escola proporcionar o desenvolvimento da capacidade da produção textual, então o *tipo de texto* solicitado aos alunos e produzido por eles foi/está a ser *trabalhado* na sala de aula, depois de traçadas as “Finalidades”, os “Objectivos” e as “Competências”.

Importa explicitar as duas expressões assinaladas em itálico e começo precisamente pela segunda. A ideia de *trabalhar o texto* está evidente no ponto 2. *Apresentação do Programa* (de Português para os cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário ME 2001-2002): “Quanto à expressão escrita, pretende-se que seja instituída uma **oficina da escrita**, em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas, a partir das quais se desenvolverão as competências naturalmente envolvidas neste tipo de actividades. Propõe-se que esta oficina seja entendida como um trabalho laboratorial (...)”. Por sua vez, *tipo de texto* é uma noção presente no mesmo Programa, uma noção operatória evidente

- para a leitura em particular: “No âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias” (ME 2001-2002: 4)
- para a escrita em particular: “pretende-se que seja instituída uma oficina de escrita, em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas” (ME 2001-2002: 4)
- para a interacção entre diferentes competências: “seleccionaram-se vários tipos de textos onde há uma evidente articulação entre os protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional)³³ e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais). (ME 2001-2002: 4)

³³ Os protótipos enumerados reenviam à análise tipológica elaborada por Jean-Michel Adam no quadro teórico da linguística do texto. Por estar tão evidente neste programa, a sua proposta sequencial vai ser descrita ao longo das partes II, III e IV deste trabalho.

Parece-me que a articulação forjada neste último ponto entre protótipos textuais e textos das relações dos domínios sociais de comunicação é dúbia e levanta algumas dúvidas sobre que *tipologia* para o ensino do Português: trata-se de uma articulação, no mesmo programa, entre *várias tipologias* de natureza diferenciada? Ou um mesmo texto articulará sempre uma tipologia de dimensão praxiológica e uma outra de dimensão sequencial (*protótipos textuais*)? Pela seguinte transcrição, é mais evidente a segunda hipótese, mas sem contornos explícitos.

(...) a tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, **cabendo numa das categorias de protótipos textuais**, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional.

ME 2001-2002: 4 (destaque meu)

Dentro deste cenário da tipologia(s), Daniel Coste (1991) diz que a própria escola *tem necessidade de criar os seus próprios géneros*.

C'est dire aussi que l'école en vient à créer et à entretenir ses propres genres,
- tantôt spécifiques: des exercices comme le commentaire composé ou l'explication de textes, pour ne pas parler ici de la dissertation, sont des types de productions textuelles en quelque sort inventés, développés, affinés et réglementés par le contexte scolaire lui-même;
- tantôt composites ou bâtards par rapport à ceux prévalant hors classe: le dialogue tel que représenté dans les manuels de langue est moins un analogon de la conversation authentique – qu'on ne saurait considérer comme un genre – qu'un artefact fortement homogénéisé – qui devient lisible comme genre;
- tantôt sélectionnés et purifiés au point de fonctionner comme modèles canoniques de productions en séries, matrices textuelles à créativité limitée: (...).

Daniel Coste, 1991: 77

Os géneros são necessários a uma certa concepção de trabalho da língua, que o autor relaciona com a *integração pedagógica* e com a *eficácia linguística*³⁴, o que leva muitas

³⁴ Cf. Coste (1991: 78): “Intégration pédagogique dans la mesure où, pour un enseignement aux débutants, description et narration correspondent très exactement à ce qu'on va «naturellement» attendre des élèves dans leur activité langagière scolaire aussi bien orale qu'écrite (»Raconte ta journée d'hier...»), («Je vais vous raconter une belle histoire», «Dis-moi comment est ta maison», «Décrivez vos parents»).

Efficacité linguistique parce que, du fait même des caractéristiques majeures de chacune, description et narration s'intègrent parfaitement à une certaine conception du travail de la langue. La description sert de support privilégié à l'apprentissage et à l'affinement du vocabulaire (différenciation des substantifs, variété des verbes présentatifs, deixis et outils linguistiques de la localisation dans l'espace, avec des bénéfices

vezes, e a nível da didáctica, a seleccionar-se **extractos** que exemplifiquem estes géneros. Levanta, a este propósito, algumas questões, como o facto de os extractos poderem confundir a noção de texto, a que acrescenta ainda outro aspecto: a mudança das tradições propriamente educativas também acarreta divergência em relação às representações do que é um texto e o que é um género.

O importante, para o autor (1991), e em relação a este assunto da diversidade de propostas no campo da didáctica, enraizadas numa cultura escolar, é que ela permita o reconhecimento de uma **proliferação de textos**, num trabalho sociopragmático de explicitação sobre como os classificar, sobre o que os distingue e aproxima.

De la description canonique au commentaire composé, du résumé au jeu de rôles, la tradition et la innovation pédagogique offrent un large éventail de genres textuels, propres à une culture scolaire, et qu'il serait dommageable de ne pas prendre aussi en compte, là où ils existent, pour les faire entrer dans une réflexion conduisant à des classements et des distinctions, étant entendu que les critères sont nécessairement différents de ceux convoqués pour les documents dits « authentiques » et renvoient plutôt à des règles rhétoriques qu'il convient justement de mettre mieux au jour.

Et c'est bien là qu'est l'enjeu dans une perspective didactique. Les différents ordres de classement, tous insuffisants sous quelque aspect, servent avant tout à doter les apprenants, qui sont aussi des usagers, d'un ensemble d'outils heuristiques à même, non pas de catégoriser de manière exhaustive et cohérente la prolifération des textes, mais bien de procéder à une reconnaissance de cette prolifération, à une mise en évidence de la diversification et de l'hétérogénéité qui la constituent;

Daniel Coste 1991: 87, 88

Será então que a situação referida por Daniel Coste - de que há diferentes ordens de classificações na didáctica da língua - está contemplada nos programas oficiais de ensino do Português? Ou estes apenas contemplam uma tipologia normativa que resulta de uma única posição teórica ou perspectiva de análise textual? Ainda uma outra questão: permitirão o(s) esquema(s) classificatório(s) uma reflexão, na sala de aula, sobre a *proliferação de textos*, de forma a permitir o seu reconhecimento? Finalmente: que tipologia(s) utilizam os alunos para classificar os textos que lêem e que produzem? E que critérios lhe(s) estão subjacentes?

seconds pour la mise en place des adjectifs). Le récit se prête à la construction d'une structure temporelle, de moyens d'expression de l'époque, de la durée, de l'aspect."

2.3.2. A problemática dos tipos de texto nos programas escolares e textos didácticos

Pretendo perceber quais os tipos de texto que devem ser ensinados aos alunos do ensino secundário e que constam dos programas escolares e textos didácticos.

Começo por observar o seguinte quadro baseado no Programa de Literatura Portuguesa.

Programa de Literatura Portuguesa 10.º e 11.º ou 11.º e 12.º anos Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas Homologação 26/03/2001	
Da <i>Introdução</i> p. 3	Através do encontro com os textos de diversos géneros e tipologias, (...)
Da <i>Apresentação do Programa</i> p.5	(...) apresenta-se um elenco de autores e de textos da nossa herança (...)
Das <i>Competências Essenciais</i> p.8	(...) Distinguir as formas naturais da literatura.
Dos <i>Objectivos</i> p. 10	Desenvolver a competência de leitura crítica a partir do contacto com vários modos, géneros e convenções textuais. Produzir textos de diferentes tipologias , escrevendo sobre o texto, a partir do texto e com o texto, integrando competência textual e expressão pessoal.
Do <i>Desenvolvimento do Programa</i> p.11	(...) Quadro de Referências I, onde é facilmente reconhecível um cânone definido por épocas, períodos, modos e géneros literários , que apresenta um conjunto de autores e obras representativos da literatura portuguesa (...)
Dos <i>Conteúdos</i> <i>Quadro de Referências I.</i> p.13	Poesia / Prosa / Texto de Teatro
<i>Quadro de Referência II</i> p. 15	Poesia Textos de teatro Prosa: contos, novelas, romances crónicas, cartas, biografias, autobiografias, memórias, diários
<i>Quadro de Referência III</i> p.18	Modo dramático: modo e géneros dramáticos Modo narrativo: modo e géneros narrativos Modo lírico: modo e géneros líricos Título, Subtítulo, Prefácio, Pós-fácio, Epígrafe, Dedicatória, <i>Incipit</i> , <i>Explicit</i>
Do <i>Tempo de escrita</i> p.34	Escrita sobre a literatura informal formal: analítica, impressionista, argumentativa Escrita com a literatura reescrita/prolongamento imitação transformação escrita motivada de poemas, cartas, textos de teatro, crónicas, contos, biografias, autobiografias, páginas de diário, retratos

De acordo com os destaques por mim feitos, os alunos do secundário que frequentam a disciplina de Literatura Portuguesa contactam com os termos relativos aos *géneros literários*, mas o termo *género* co-ocorre com outros que pretendem designar o mesmo conceito: *modo*, *tipo*, *formas naturais*, *convenções*. Percebe-se, então, que o termo *género* ora designa as formas naturais da literatura (a lírica, a narrativa e a dramática), ora as que se inserem naquelas (romance, conto, novela...). No entanto, e atendendo à ordenação feita na parte *Desenvolvimento do programa*: “**cânone definido por épocas, períodos, modos e géneros literários**”, parece que os autores do Programa de Literatura Portuguesa começam do mais genérico para o mais específico, isto é, começam por fazer referência às “épocas” – entendido o vocábulo *época* aqui como *era*, seguido do vocábulo “períodos” - intervalos de tempo mais ou menos regulares; “modos” será a designação a atribuir às formas naturais de literatura acrónicas e universais, passando-se ao termo “géneros”, determináveis entre os modos. Sendo assim, poderá dizer-se que os autores seguiram a perspectiva defendida por Vítor Aguiar e Silva, na sua conhecida *Teoria da Literatura* ([1983] 1988):

A distinção entre *modos literários*, entendidos como categorias meta-históricas, e os *géneros literários*, concebidos como categorias históricas, parece-nos lógica e semioticamente fundamentada e necessária. (...)

Os modos literários representam, por um lado, a nível da forma de expressão, possibilidades ou virtualidades transtemporais da enunciação e do discurso – uma longa tradição teórica, de Platão aos nossos dias, tem caracterizado assim, embora com variações conceptuais e terminológicas, o modo *narrativo*, o modo *lírico* e o modo *dramático* – e, por outra parte, a nível da forma do conteúdo, representam configurações semântico-pragmáticas constantes que promanam de atitudes substancialmente invariáveis do homem perante o universo, perante a vida e perante si próprio. (...)

Os modos literários, na sua invariância, articulam-se polimorficamente com os textos literários concretos e individualizados pela mediação dos géneros literários. Os géneros literários (...) são constituídos por códigos que resultam da correlação peculiar de códigos fónicos-rítmicos, métricos, estilísticos, técnico-compositivos, por um lado, e de códigos semântico-pragmáticos, por outra parte, sob o influxo e o condicionalismo de determinada tradição literária e no âmbito de certas coordenadas socioculturais. (...)

Os géneros literários, por sua vez, podem dividir-se em subgéneros (...). O género romance, por exemplo, comporta subgéneros como o romance picaresco, o romance pastoral (...).

Vítor Aguiar e Silva [1983] 1988: 389-399

Sabe-se que a questão dos géneros é muito antiga e requer uma reflexão profunda sobre o desenvolvimento dos textos, nomeadamente os literários. Desta problemática dos

géneros, destaco o facto de ela partir de um princípio ordenador, uma vez que se está a classificar a literatura e a história literária quer em função de uma época ou de um lugar quer em função de formas de organização estruturais específicas. Logo, e pelo que se lê nos programas escolares, os professores explicitam nas suas aulas certos critérios formais, ideológicos, funcionais... que levam à definição dos tais modos/géneros; os alunos, por sua vez, situam-se nesse princípio ordenador.

Atente-se, agora, no Programa de Português, de cuja leitura resultou o seguinte quadro.

Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos Autores: João Seixas, José Pascoal, Maria da Conceição Coelho (Coord.), Maria Joana Campos Homologação 23/05/2001 (10º Ano), 25/03/2002 (11º e 12º Ano)			
Da <i>Introdução</i> p.2	(...) promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos , realizações linguísticas e estratégias de comunicação.		
Da <i>Apresentação do programa</i> p. 4	Para realizar a interacção entre as diferentes competências, seleccionaram-se vários tipos de textos em que há uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais). Desta forma, a tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais , preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional.		
Dos <i>Objectivos</i> p. 7	Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática ; Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal , como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo;		
Das <i>Competências</i> p. 8	(...) no que respeita a competência discursiva/textual, o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades da textualidade (...)		
Dos <i>Processos de Operacionalização das Competências</i> p. 10	Distinguir / Produzir diferentes tipos de texto.		
Da <i>Visão Geral dos conteúdos declarativos – escrita</i> p. 12	Textos – 10.º ano: . Declaração . Requerimento . Carta . Resumo de textos informativo-expositivos . Síntese de textos	Textos – 11.º ano: . Comunicado . Reclamação/Protesto . Resumo de texto expositivo-argumentativo . Síntese de texto expositivo-argumentativo	Textos - 12.º ano: • Textos do domínio profissional . <i>Curriculum vitae</i> • Textos argumentativos/expositivos-argumentativos

Leitura	informativo-expositivos • Textos narrativos e descritivos: . Relatório . Reconto . Relato de vivências/experiências . Descrição/retrato . Textos expressivos e criativos Textos - 10.º ano . Textos informativos diversos e os seguintes dos domínios transaccional e educativo: – artigos científicos e técnicos – verbetes de dicionários e enciclopédias – declaração – requerimento – contrato – regulamento – relatório . Textos de carácter autobiográfico – memórias – diários – cartas – autobiografias . leitura literária . textos literários de carácter autobiográfico . Camões lírico . Textos expressivos e criativos; textos de apreciação crítica . leitura literária - poesia lírica: Poetas do século XX (breve antologia) . Textos dos media – artigos científicos e técnicos – artigos de apreciação crítica (exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes) – crónicas . leitura literária	. Textos de apreciação crítica . Textos expositivo-argumentativos Textos - 11.º ano: . Textos informativos diversos e os seguintes dos domínios transaccional e educativo: – artigos científicos e técnicos – comunicado – reclamação – protesto . Textos dos media – artigos de apreciação crítica (sociedade, economia, política, cultura) – publicidade . Textos argumentativos - discurso político . leitura literária - <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>, Pe António Vieira (excertos) . Textos de teatro . leitura literária - <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett (leitura integral) - Textos narrativos e descritivos . leitura literária - Um romance de Eça de Queirós (leitura integral) - Textos líricos - leitura literária: poesia de Cesário Verde	Textos de reflexão • Dissertação Textos - 12.º ano: . Textos informativos diversos e dos domínios transaccional e educativo: - artigos científicos e técnicos . Textos líricos . leitura literária: Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos . Textos épicos e épico-líricos . leitura literária - Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i> . Textos de teatro . leitura literária: <i>Felizmente Há Luar!</i>, de L. de Sttau Monteiro (leitura integral) . Textos narrativos/descritivos . leitura literária – <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago (leitura integral)
-----------------------	--	---	---

- crónicas literárias
- . Textos narrativos e descritivos
- . leitura literária
- contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal
- . Textos para leitura em regime contratual

Neste Programa, nem o termo “género” ocorre, nem “formas naturais de literatura”. Para além da designação “**textos de literatura**”, regista-se em exclusivo a expressão “**tipos de textos**”, quer em oficina de escrita quer no domínio da leitura (que inclui aqui os «textos de literatura»). Recordo também a presença da expressão “**várias tipologias**”.

“Quanto à expressão escrita, pretende-se que seja instituída uma **oficina de escrita**, em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas, a partir das quais se desenvolverão as competências naturalmente envolvidas neste tipo de actividade.

No âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania.”

Programa de Português do Ensino Secundário 2001-2002: 4 (sublinhados meus)

Os textos para as actividades de leitura são os seguintes³⁵.

³⁵ Os tipos de texto foram retirados do Programa de Português dos 10.º, 11.º e 12.º anos (ME 2001-2002).

1. Textos informativos diversos e os seguintes dos domínios transaccional e educativo	
– artigos científicos e técnicos – comunicado – contrato – declaração – protesto – reclamação – regulamento – relatório – requerimento - verbetes de dicionários e enciclopédias	
2. Textos de carácter autobiográfico	
– autobiografias – cartas – diários – memórias	textos literários de carácter autobiográfico: Camões lírico
3. Textos argumentativos	
- discurso político	leitura literária - <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> , Pe António Vieira (excertos)
4. Textos de teatro	
	leitura literária - <i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett (leitura integral) - <i>Felizmente Há Luar</i> , de L. de Sttau Monteiro (leitura integral)
5. Textos narrativos e descritivos	
	leitura literária - contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal - Um romance de Eça de Queirós (leitura integral) - <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago (leitura integral)
6. Textos líricos	
	leitura literária: - poesia de Cesário Verde - Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos
7. Textos épicos e épico-líricos	
	Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i>
8. Textos expressivos e criativos; textos de apreciação crítica	
	leitura literária: poesia lírica: Poetas do século XX
9. Textos dos media	
– artigos científicos e técnicos – artigos de apreciação crítica (exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes, sociedade, economia, política, cultura) – crónicas – publicidade	leitura literária - crónicas literárias
10. Textos para leitura em regime contratual	

A **nível da escrita**, os alunos produzem os seguintes textos em oficina de escrita.

1. Textos informativos diversos e dos domínios transaccional e educativo
– comunicado – contrato – declaração – protesto – reclamação – relatório – requerimento - resumos de textos informativos-expositivos - sínteses de textos informativos-expositivos
2. Textos de carácter autobiográfico
3. Carta
4. Relato de vivências/experiências
5. Textos expositivos-argumentativos
6. Textos narrativos e descritivos
7. Reconto
8. Textos de apreciação crítica
9. Textos expressivos e criativos
10. Textos de reflexão
11. Dissertação
12. Curriculum vitae

Após uma breve análise dos textos propostos para a leitura e para a escrita, inventariados a partir do Programa de Português, retira-se uma importante conclusão: pela listagem, não se nota uma “articulação” explícita (tal como está dito na “Apresentação do Programa”, pág. 4, e que transcrevi)³⁶ entre os protótipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais), uma vez que há, por exemplo, “textos narrativos e descritivos”, cuja designação remete para o

³⁶ Já tinha referido que está questão da articulação entre protótipos textuais e textos das relações dos domínios sociais de comunicação se afigurava dúbia e levantei mesmo a hipótese de se prever no Programa que um mesmo texto pudesse revelar ser de *muitos tipos*, articulando uma tipologia de dimensão praxiológica e uma outra de dimensão sequencial (*protótipos textuais*). Mas, de acordo com o quadro apresentado, a hipótese é anulada.

predomínio de protótipos sequenciais narrativos e descritivos³⁷, e “textos informativos diversos e dos domínios transaccional e educativo”, que, não fazendo referência a qualquer protótipo textual, evoca a vertente comunicativa, funcional, utilitária e institucional. Há uma multiplicidade de critérios não articulados entre si, mas justapostos, a saber:

- Critérios baseados no predomínio de protótipos sequenciais num determinado texto (textos narrativos e descritivos; textos expositivos e argumentativos; reconto);
- Critérios baseados nos domínios sociais de comunicação (textos informativos diversos e dos domínios transaccional e educativo; textos de reflexão; textos de apreciação crítica; carta; *curriculum vitae*);
- Outros critérios não explícitos no programa (textos de carácter autobiográfico; relato de vivências/experiências, textos expressivos e criativos, textos de reflexão).

A questão das tipologias pode estender-se a outros documentos que não os programas, como, por exemplo, os textos didácticos. Para o exemplificar, procurei outras propostas tipológicas.

Esteves Rei (1994), na “Nota do Autor” do *Curso de Redacção II - O texto*, refere o seguinte:

Este segundo volume do *Curso de Redacção* é constituído por uma tipologia de textos que abarca três grandes áreas da vida actual: a **escola**, que produz e consome uma escrita cuja finalidade é cada vez menos clara, tanto para ela como para a sociedade; a **comunicação social**, cuja escrita e leitura, teoricamente, estariam ao cargo da anterior, mas que, na prática, observamos estar longe de ser cumprida tal tarefa; a **empresa** ou **qualquer instituição**, nas quais uma tipologia textual se encontra em renovação permanente, seguindo de perto as necessidades da vida concreta, e de cuja aprendizagem a escola ou se encontra afastada ou desconhece as cores da autenticidade e do realismo que a enformam.

Esteves Rei 1994: 9

A partir das três grandes áreas destacadas, o autor constitui a seguinte tipologia:

³⁷ De acordo com a proposta de Jean-Michel Adam, a retomar e a desenvolver ao longo deste trabalho.

Os textos escolares	Os textos jornalísticos	Os textos administrativos
• Biografia • Comentário (literário) • Diálogo • Dissertação • Episódio • Ficha biográfica e ficha de leitura • Guião de entrevista • Resumo • Retrato • Síntese • Sumário • Texto argumentativo • Texto descritivo • Texto explicativo • Texto expositivo ou exposição • Texto informativo • Texto narrativo	• Artigo (de jornal) • Comentário (jornalístico) • Crítica • Crónica • Editorial • Entrevista • <i>Fait-Divers</i> • Notícia • Reportagem • Texto publicitário	• Acta • Carta • Circular • Comunicado (Comunicação/Informação, Nota informativa) • <i>Curriculum Vitae</i> • Inquérito • Memorando • Nota de serviço • Reclamação (carta de) • Regulamento • Relatório • Requerimento

O adjetivo “escolares” reporta-se a textos que são objecto de exercício da escrita na sala de aulas, com várias funções: testar as competências da leitura e da escrita a nível de exames, estar ao serviço da competência da leitura e do estudo em geral. O autor refere, assim, três subgrupos que correspondem a estas três funções: um grupo de textos escolares considerado “nobre”, que contempla a *análise de texto*, o *comentário de texto*, a *dissertação* e a *exposição*; um segundo grupo de textos trabalhados em termos de compreensão, segundo o autor, e não de produção – *texto explicativo*, *texto (relato) informativo*, *texto argumentativo*, *texto narrativo*, *diálogo*, *episódio*, *texto descritivo*, *(auto)biografia* e *retrato*; um terceiro grupo de actividades de escrita, a saber: *ficha bibliográfica* e de *leitura*; *guião de entrevista*, *resumo*.

Tanto os textos jornalísticos como os administrativos têm uma função diferente: os primeiros referenciam e interpretam factos e acontecimentos actuais, apresentam pontos de vista e tomadas de posição relativamente a esses factos e acontecimentos, manifestam posição ideológica a nível editorial; os segundos propõem uma escrita impessoal, formal e tipologizada, a nível do sector dos serviços.

Recuperando esta bipartição entre textos escolares e não escolares, Maria Antónia Coutinho *et alii*. (2005) distanciam-se de Esteves Rei e distinguem-nos da seguinte forma:

(...) os *gêneros não escolares* abarcam a variedade de gêneros que circulam socialmente (...). Do mesmo modo, entender-se-ão os *gêneros escolares* como gêneros de texto produzidos em contexto escolar, isto é, associados a um conjunto de actividades sociais e linguísticas delimitado pelo espaço institucional que é a *escola* (embora não necessariamente confinado ao espaço físico da escola). Deste ponto de vista, poderão ser tomados como exemplos de gêneros escolares a *redacção*, a *pauta* de avaliação, a *acta* (no caso de uma reunião de professores, por exemplo), o *aviso* ou a *informação* (do director de turma para o encarregado de educação ou vice-versa).

Maria Antónia Coutinho *et alii*. 2005: 7

Coutinho *et alii*. (2007: 7) criticam, contudo, na esteira de Schneuwly e Dolz, o facto de os gêneros escolares serem apenas o que a própria instituição escolar elabora e sustenta, “como instrumento de avaliação e de desenvolvimento de saberes ou de competências, nomeadamente a da escrita”, e propõem, seguindo os autores referidos, o estudo de outros gêneros (dentro dos escolares e não escolares) como instrumento de trabalho nas aulas de Português – através de *modelos didácticos* dos gêneros.

(...) a categoria *gênero* determina o funcionamento e a organização de um texto sob múltiplos aspectos – a incluir a textura micro-linguística. (...)

Assim, reiterando o princípio (reiteradamente defendido por Rastier) de que o global determina o local, consideramos que o gênero determina as ocorrências/escolhas linguísticas, tendo em conta os recursos da língua em questão. Como recentemente afirmou o mesmo autor: "Aucun texte n'est écrit seulement «dans une langue»: il est écrit dans un genre, en tenant compte des contraintes d'une langue" (Rastier 2004: 126). Deste ponto de vista, a reflexão sobre o funcionamento da língua não pode deixar de ser, simultaneamente, reflexão sobre os textos e sobre as condicionantes genéricas de que eles dependem.

Maria Antónia Coutinho *et alii*. 2005: 6

A tarefa de escrita de um dado texto está, assim, dependente de um factor externo ao aluno: o do **conhecimento** (tanto para a produção como para a recepção) de *gêneros de texto*, que, por sua vez, depende de um trabalho de sistematização realizado na escola.

O gênero constitui assim, em relação ao texto, uma espécie de formato pré- estabelecido – válido no âmbito de uma determinada actividade (ou discurso), na relativa estabilidade de uma época e de uma cultura, disponível através de uma memória de textos (que, segundo Bronckart, se poderá designar como *arquitexto*). O indivíduo que tem entre mãos a tarefa de produzir um texto avaliará a situação concreta (do ponto de vista temático e do ponto de vista do contexto de produção) e escolherá, de entre os gêneros que tem à sua disposição (coincidentes ou não com os gêneros disponíveis no *arquitexto*), o que considera mais adequado – optando também por o

reproduzir (de forma mais ou menos fiel) ou por o adaptar (de forma mais ou menos radical). **Do mesmo modo, quem faz face à tarefa de compreender um texto fará intervir, mais ou menos conscientemente, um conjunto de conhecimentos relevantes, de forma a evitar dificuldades de compreensão ou antecipar soluções: o conhecimento da situação e o conhecimento dos géneros disponíveis permite antecipar hipóteses sobre o género do texto em causa**, da mesma forma que o conhecimento das características do género permite antecipar aspectos da estruturação global do texto.

Maria Antónia Coutinho *et alii*. 2005: 3, 4 (destaque meu)

Analisando, porém, uma gramática escolar (*Da Palavra ao Texto*, 2002, de Figueiredo e Bizarro), destinada a alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do secundário, verifica-se que os estudantes que a consultem são confrontados com a seguinte proposta: por um lado, há os **tipos de discurso** (equivalentes a géneros) e os **tipos de textos**, o que mais uma vez denota diversidade de critérios.

Os **tipos de texto** são as várias formas em que se materializa uma mensagem. São vários os tipos de texto: **publicitários, científicos, informativos, anúncios, entrevistas, cartas administrativas, modos de emprego, receitas**, etc.

Os **tipos de texto** não se confundirão com os **tipos de discurso** dado que um mesmo tipo de texto pode conter vários modos de organização do discurso. Um tipo de texto, como o **anúncio**, pode conter um modo de organização do discurso **descritivo-narrativo**:

Cadeia de lojas com grande projecção internacional procura director, com mais de 30 anos, com experiência de gestão e falando inglês e francês.

(...)

Apesar de os discursos se caracterizarem pela sua heterogeneidade – a homogeneidade textual quase não existe – poder-se-á classificar os textos de acordo com a predominância do discurso que eles apresentam. São três os modos principais de organização do discurso:

- descritivo**;
- narrativo**;
- argumentativo**.

Figueiredo e Bizarro 2002: 182-183

Para as autoras, os **tipos de texto** equivalem a *géneros*, tal como estes são entendidos por Coutinho *et alii*.

No dizer de Maingueneau (2007), os **géneros de discurso** estão associados à forma como o texto se organiza, ao local de onde emergem, ao canal por onde passam (oral, escrito, televisivo...), ao tipo de difusão que implicam. O autor refere ainda que a denominação dos *géneros* se apoia sobre critérios muito heterogéneos, associados à predominância do discurso que eles apresentam e aos usos.

On notera que la dénomination de ces genres s'appuie sur des critères très hétérogènes: «roman sentimental» renvoie à un type de contenu (sentimental), «récit» à un mode d'organisation narratif, «journal» au caractère périodique de la publication, «sonnet» à une certaine disposition des vers d'un poème... Ces catégories varient en fonction des usages qu'on en fait: les catégories dont dispose un lecteur qui cherche un livre dans une librairie ne sont pas les mêmes que celles des librairies, des critiques littéraires des journaux ou encore celles des théoriciens de la littérature. Il existe des dénominations qui n'appartiennent pas au lexique courant mais sont propres à certains métiers: les journalistes de la presse écrite, par exemple, utilisent un vocabulaire spécifique, enseigné dans les écoles professionnelles: «une», «brève», «chapeau»...

Maingueneau 2007: 36

Face aos exposto, as tipologias textuais apoiam-se em critérios muito heterogêneos. Por isso, é possível incluir um texto numa dada tipologia pela **forma de organização**, ou seja, a partir do modo como o escrevente o organizou, tendo por bases os protótipos textuais implicados no Programa de Português. Como não há textos homogêneos, eles podem ser classificados com base no protótipo sequencial dominante que apresentam, se o texto for considerado como uma estrutura sequencial hierárquica complexa (que compreende um número *n* de sequências elípticas ou completas), tal como defende J-M. Adam³⁸ nos seus estudos de linguística textual. São, portanto, classificados quanto ao tipo, seguindo o critério da predominância de uma sequência tipo *x* em relação a outras de outros tipos. Assim, se o escrevente, no texto, utiliza maioritariamente sequências relativas a factos ou experiências, temos um texto narrativo; se ele descreve coisas e seres através de um maior número de sequências descritivas em relação a outros protótipos sequenciais, produz um texto descritivo; se ele argumenta predominantemente, demonstrando relações ao longo do texto, redige um texto argumentativo.³⁹

Mas o texto também pode ser estudado para lá da sua estrutura textual, do seu encadeamento coerente de signos verbais, segundo Maingueneau (2007: 2), mais precisamente “comme activité énonciative rapportée à un *genre de discours*”, sendo estes géneros, no dizer de Maria Antónia Coutinho (2003: 125), “formas comunicativas

³⁸ Diversos estudos do autor vão ser referidos ao longo deste trabalho.

³⁹ Esta tipologia é alargada por Olívia Figueiredo e Eunice Figueiredo, num livro de referência mais recente (2005: 316-317): “Um protótipo textual é um esquema abstracto (arquétipo) construído a partir dos modos fundamentais de estruturação que se combinam nos textos efectivos. A elaboração de diferentes tipologias textuais pode dar conta de como as estruturas linguísticas se organizam segundo as finalidades ou as intenções que se pretendem. (...)”

De acordo com a mobilização das marcas linguísticas específicas à superfície dos textos, distinguem-se seis protótipos fundamentais: narrativo; descritivo; argumentativo; expositivo-explicativo; injuntivo-instrucional; dialogal-conversacional.

Obs.: Um texto classifica-se de narrativo, argumentativo, etc., de acordo com a predominância do tipo de sequência.”

relativamente instáveis” que “dão forma, literalmente falando, ao controle social e institucional da produção linguística, oferecendo um repertório de soluções para diferentes práticas sociais.”

Chego ao fim desta discussão em torno das tipologias textuais nos programas e textos didáticos, concluindo que existem muitas tipologias que seguem critérios variados e estes decorrem de formas distintas de *apreender* o discurso.

A questão da tipologia textual está contemplada nos documentos programáticos vigentes no ensino do Português mas é evidente que o que falha é a determinação de critérios explícitos, que orientem a categorização de textos a trabalhar no âmbito da leitura e da escrita, e que possam, especificamente, contribuir para o desenvolvimento da competência textual dos alunos.

O meu propósito de tentar perceber a forma como os textos dos alunos estão organizados a nível geral e específico não irá ser travado por essa ausência de critérios nem pela confusão de termos para categorizar a imensa variedade de textos que constituem conteúdos de leitura e de escrita do Programa de Português para o 10.º, 11.º e 12.º⁴⁰. Pretendo aprofundar a designação de **tipos de texto** e **protótipos textuais** porque é ela que está em supremacia neste Programa escolar. Após este passo, e pela análise do *corpus*, vou procurar perceber de que forma o seu ensino surge reflectido nas produções escritas dos alunos, a nível da sua organização global, tendo sempre em conta o objectivo comunicativo e o contexto escolar em que foram produzidos (que inclui o tema dado e a forma como os alunos manifestam tê-lo interpretado), para dar conta do que os aproxima (generalidade) e do que os distingue (singularidade).

⁴⁰ Na análise textual que proponho, terei em conta os *tipos de texto* e *protótipos textuais* contemplados no Programa de Português para cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário, dado serem estes os cursos frequentados pelos autores dos textos do *corpus*.

II. Textos

Este trabalho parte da análise de textos concretos. Mas antes da apresentação dessa análise, torna-se necessário clarificar questões relacionadas com o conceito de texto, a par do de discurso, por um lado, e, por outro, com aspectos centrados nas estruturas, efeitos e funções dos textos. Procuro perceber de que forma se encontram desenvolvidos em diferentes disciplinas da linguística, cuja abordagem pluridisciplinar tem todo o interesse para o analista-interpretante.

A partir do momento em que li os textos do *corpus*, fiquei com dúvidas sobre se havia um esquema canónico global comum a todos (uma vez que foi dado aos escreventes um só tema), ao mesmo tempo que tentava entender a especificidade de cada texto e a sua função. Isto é, sendo eu professora de Português, e dado que conheço os programas escolares e fui eu mesma que fiz o pedido para a produção escrita⁴¹, poderia desde logo antecipar hipóteses sobre o *tipo de texto* em causa; da mesma forma, os alunos que produziram os textos situaram-se a nível temático e contextual e escolheram o tipo de texto mais adequado à produção.

A anteceder a leitura, previ que os textos produzidos fossem do *tipo narrativo*. No entanto, perante determinadas produções, como a que a seguir apresento, percebi que, ao colocar-me ao serviço de certos textos para reconhecer o conteúdo neles proposto, não os interpretei simplesmente como *narrativos*.

Atente-se, pois, no texto retirado do *corpus*.

⁴¹ Embora o pedido feito seja descrito com pormenor na parte **V. *Análise Textual do Corpus***, posso desde já referi-lo: “Escreve uma história que ouviste contar/leste/viveste nos últimos dias.”

TG13

O homem que inventou o LSD faz 100 anos, e vai comemorá-los na presença dos seus amigos e de um unicórnio de 2 metros e 70 centímetros. O unicórnio chama-se Zé Manel, é taxista e nas horas livres dá aulas de Geometria.

Moral da história: não consumam drogas.

Tema – Não consumam drogas

- Ouvi contar.

Impôs-se-me desde logo a seguinte interpretação: trata-se de uma narração, que o enunciador ouviu contar, de uma alucinação, que funciona como ilustração dos efeitos do LSD. Com ela, procura persuadir ao não consumo de drogas.

Resultante de uma primeira leitura, considero o texto do tipo narrativo, estando a narração ao serviço da argumentação.

Solicitei a dez professores de Língua Portuguesa, Português, Didáctica do Português e de Linguística, de todos os graus de ensino, que indicassem o tipo textual (do TG13)⁴², após ter contextualizado esta produção textual (indicando os objectivos subjacentes ao *corpus*, tema dado e público escrevente). No quadro abaixo, apresento os resultados.

Nível de ensino do professor	Tipo
Ensino Básico (3.º ciclo) e Secundário	descritivo (género jornalístico)
Ensino Básico (3.º ciclo) e Secundário	narrativo ou argumentativo
Ensino Universitário	informativo ou narrativo
Ensino Secundário	argumentativo (género narrativo (explicativo))
Ensino Básico (2.º ciclo)	argumentativo (género comentário)
Ensino Secundário	narrativo (género paródia)
Ensino Universitário	narrativa de eventos
Ensino Universitário	texto onírico
Ensino Básico (1.º ciclo)	narrativo (género moralístico)
Ensino Secundário	narrativo (género anedótico)

⁴² Alguns docentes indicaram *género* e *tipo de texto*.

Para lá do facto de o conhecimento dos *tipos* de texto não ser coincidente por parte dos docentes, o que pode estar em causa é a apropriação da mensagem interpretada⁴³.

O interpretante tem de conhecer as *regras* que o escrevente usou no seu texto para o poder interpretar. Mas, para além disso, é importante proceder à busca de estratégias no texto, que o levem ao significado do mesmo (que, de acordo com Ricoeur, é o modo como o interpretante responde ao sentido do texto). Essas estratégias passam, a meu ver, pela organização global do texto. Como foi o texto organizado?

Mas antes de responder a esta questão, há uma outra, que se prende com o seguinte: nenhum dos inquiridos pôs em causa o facto de este texto ser *um texto*; apenas um dos docentes solicitou que eu escolhesse outro texto “mais fácil” para esta tarefa de o classificar quanto ao tipo.

Afinal, o que é um texto?

⁴³ Cf. Ricoeur, 1976.

1. O texto e o discurso

Pretendo tecer algumas considerações sobre os conceitos de texto e discurso, para que me possa posicionar em relação ao objecto de análise (*corpus* de textos escritos) seleccionado para este trabalho.

É em meados do século XX que a análise linguística começa a centrar-se no **texto**, o que acaba por revelar a necessidade de ir para além da frase, unidade linguística de análise por excelência até então⁴⁴. Já na década de 70, Jean-Michel Adam levantara certos problemas linguísticos do âmbito do texto, num capítulo que ele intitula “*Éléments pour une grammaire de texte*”. Ao procurar respostas para as questões “O que é um texto?” e “O que é um discurso?”, começa por defender uma *extensão da gramática*, que vá da frase ao encadeamento de frases. Este encadeamento, que assegura uma existência concreta, material do texto, deve ser explicado enquanto *discurso*.

⁴⁴ Nas últimas décadas tem-se considerado o *texto* enquanto um todo estruturado, que constitui uma **unidade comunicacional**, frequente e largamente utilizada no quadro da linguística. Assistiu-se, de facto, a uma evolução da sintaxe da frase isolada à semântica a à pragmática do discurso em contexto.

Cf. Bernárdez ((1982: 40): “ De manera que el pasar a considerar el texto desde un nuevo punto de vista, trae consigo un profundo cambio en la consideración de los elementos lingüísticos (...) En esta nueva segunda fase de la lingüística textual, el texto no es fundamentalmente (aunque sí secundariamente) un conjunto de frases con una determinada estructuración, sino la unidad fundamental del lenguaje entendido comunicativamente.”

Cf. ainda Kintsch e Van Dijk (1975), Van Dijk (1973, 1981), Mateus, M. *et alii* (1989), Joaquim Fonseca (1992), entre outros.

Ni le signe (Saussure), ni la phrase (N. Chomsky) ne sont le lieu adéquate d'une théorie du discours. La phrase ne constitue ni la plus petite ni la plus grande unité linguistique puisqu'en aval se trouve le phonème et en amont le texte. Une opération linguistique sur le discours consiste à replacer sur le terrain du texte tous les problèmes linguistiques. Mais qu'est-ce qu'un texte? doit-on parler de *texte* ou de *discours*? (...)

Le texte est qui assure à une séquence d'éléments linguistiques une existence concrète, matérielle. Le *texte* ou *énoncé* «devient discours lorsque l'on peut formuler des règles d'enchaînement des suites de phrases» (J. Sumpf et J. Dubois, 1969, p.3). Le problème premier est bien le suivant: comment expliquer la *suite* des phrases P1, P2, P3, P4,... Pn? L'analyse du discours, et surtout l'analyse du discours littéraire, ont tout à gagner d'une extension de la grammaire, tant il est devenu évident que l'univers de la phrase et celui du discours sont différents.

Jean-Michel Adam, 1976: 195, 196

As definições de texto e de discurso podem depender da forma como os linguistas se posicionam face à descrição que pretendem fazer sobre a língua. Os que propõem uma análise da «linguagem em contexto» estão, segundo Maingueneau (1996: 3), no campo da **pragmática linguística**, que muitas vezes ultrapassa o contexto do discurso para ser uma teoria geral da acção humana. Afirma o autor que a pragmática não chama a si apenas linguistas, mas também sociólogos e psicólogos, daí que não sejam, nesta acepção alargada do termo, as propriedades das línguas naturais que interessam, mas sim a natureza e função da linguagem. Neste sentido, a ênfase da análise pragmática desloca-se para o *discurso*, entendido como *comunicação*⁴⁵. Esta concepção de **discurso** é reiterada pelo mesmo autor um ano depois, numa obra cujo título aponta para outra disciplina – **análise do discurso**:

DISCURSO – Tomado na sua mais lata acepção, aquela que tem precisamente na análise do discurso, este termo designa menos um campo limitado de investigação do que um certo MODO DE CONSIDERAR A LINGUAGEM: este último não é aí considerado uma estrutura arbitrária, mas a ACTIVIDADE de sujeitos inseridos em CONTEXTOS determinados. Neste caso, *discurso* não é susceptível de plural: diz-se «o discurso», «o domínio do discurso», etc. Como pressupõe a articulação da linguagem em parâmetros de ordem não linguística, o discurso não pode ser objecto de uma abordagem exclusivamente linguística.

Maingueneau 1997a: 33-34

Ao considerar o discurso como uma actividade de sujeitos que ocorre num dado contexto e ao reivindicar para o texto duas propriedades que o especificam em relação a

⁴⁵ O autor, referindo-se aos dois volumes que produziu - *Elementos de Linguística para o Texto Literário* (1996a) e *Pragmática para o Discurso Literário* (1996b), reforça a distinção entre texto e discurso: enquanto que na primeira obra trabalhou o **texto** literário ao nível dos *elementos e conceitos gramaticais* esclarecedores dos factos de estilo, na segunda centrou-se no discurso e consequentemente no *rito da comunicação literária*.

discurso, estruturação forte e independência do contexto, Maingueneau (1997a) insiste na distinção entre os dois conceitos, que resume do seguinte modo:

Falando de *discurso*, articula-se o enunciado numa situação de enunciação singular; falando de *texto*, coloca-se a tónica naquilo que lhe confere a SUA UNIDADE e que faz dele uma totalidade, e não um simples grupo de frases.

Maingueneau 1997a: 100

Mas, ao contrário de Maingueneau, Schaeffer (1995) insurge-se contra esta separação entre discurso e texto, a nível da pragmática textual, alegando que eles podem não diferir um do outro. Começa por não limitar a aplicação do conceito de **texto** ao discurso escrito e define-o como **unidade funcional de ordem comunicacional**:

"(...) on définira le texte ici comme une *chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle*, peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une phrase unique ou d'un fragment de phrase. (...) Les structures textuelles, bien que réalisées par des entités linguistiques, constituent des entités communicationnelles."

Schaeffer 1995: 494

Quanto a **discurso**, e se este for definido como *um conjunto de enunciados de um enunciador caracterizado por uma unidade global de tema (tópico)*, pode não diferir de texto. Para justificar o facto de poder haver coincidência entre os dois termos, são apresentados dois exemplos:

- caso de uma comunicação escrita: a unidade comunicacional (texto) e a unidade temática (discurso) coincidem no geral;
- caso de uma conversação: cada réplica de troca constitui uma unidade comunicacional (vários textos) e há interacção de um ou mais discursos centrados sobre um tema global (vários discursos).

Sendo assim, **discurso** deve ser entendido como a inclusão de um **texto no seu contexto** (contexto este que equivale às condições de produção e de recepção), o que leva Jean-Michel Adam (2006) a substituir o termo “análise do texto” por “análise textual dos discursos”. O autor situa, assim, a teoria da produção co(n)textual de sentido

na linguística textual, cujo objecto de estudo é a análise de textos concretos, i.e., análise textual de discursos. Posiciona teórica e metodologicamente a **linguística textual** na **análise do discurso**.

E. Coseriu, qui semble avoir été un des premiers, dès les années 1950, à employer le terme «linguistique textuelle», propose très justement, dans ses derniers travaux, de distinguer la «grammaire transphrastique» de la «linguistique textuelle» (1994). Si la première peut être considérée comme une extension de la linguistique classique, la linguistique textuelle est, en revanche, une théorie de la production co(n)textuelle de sens, qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse de textes concrets. C'est cette démarche que nous nommons **analyse textuelle des discours**.

(...)

Les pages qui suivent s'inscrivent dans la perspective d'un positionnement théorique et méthodologique qui situe résolument la linguistique textuelle dans l'analyse de discours.

Jean-Michel Adam 2006: 3

O autor explica que renunciou à descontextualização e à dissociação entre texto e discurso que levou a cabo em trabalhos anteriores (ver, por exemplo, Adam 1990). Só admite separação caso os projectos de investigação ponham a tónica

- i) ou sobre a articulação do enunciado e de uma situação de enunciação particular (discurso)
- ii) ou sobre aquilo que dá *unidade* ao texto (texto).

Chaque texte se présente comme un énoncé complet, mais non isolé, et comme le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine. Confrontée à un événement singulier de parole, l'analyse textuelle du discours ne peut faire l'économie de l'articulation du textuel (a)⁴⁶ et du discursif (b)⁴⁷ car ces deux points de vue complémentaires ne sont séparés que pour des raisons méthodologiques. Cette séparation est liée à des programmes de recherche qui mettent l'accent sur l'articulation de l'énoncé et d'une situation d'énonciation singulière (dimension proprement discursive) ou qui insistent plutôt sur ce qui donne au texte une certaine unité, sur ce qui en fait un tout et non une simple suite de phrases. Dans la pratique d'analyse textuelle des discours, cette distinction est appelée à s'estomper.

Jean-Michel Adam 2006: 29

Reitero, neste trabalho, a posição de Schaeffer, para quem o texto é uma unidade funcional de ordem comunicacional. Assim sendo, o texto incluído no seu contexto pode

⁴⁶ J.-M. Adam 2006: 28 – “**a. Le texte comme objet abstrait** révèle de la «grammaire transphrastique», qui est une extension de la linguistique classique.”

⁴⁷ J.-M. Adam 2006: 28 – “**b. Parler de discours**, c'est considérer la situation d'énonciation-interaction toujours singulière et l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris.”

não diferir de discurso. Considero também pertinente o posicionamento teórico e metodológico da linguística textual na análise do discurso, na abordagem de textos concretos, preconizado por Adam.

Este autor refere que, desde os anos 80, a linguística textual tem procurado trabalhar sobre aspectos como a *textualidade*, *estrutura*, *intencionalidade* e *aceitabilidade* do texto. Uma vez que vou proceder à análise textual de um *corpus*, é importante que os aborde no presente trabalho.

2. Textualidade

O termo *textualidade* designa o conjunto de propriedades que levam a considerar o texto como uma unidade muito complexa.

Rastier (1989) não admite que o texto possa ser constituído por um conjunto de frases, como se tivesse por base um sistema funcional da língua em sentido restrito, mas integra-o no amplo campo da comunicação verbal, onde confluem várias codificações sociais, como o *gênero*, e é precisamente o gênero, que, segundo o autor, liga o *texto* ao *discurso*⁴⁸. Assim, não podendo o texto ser reduzido a um conjunto de frases, isto é, apenas à sua “forma” linguística, ele contém **propriedades** que o tornam numa **unidade dita comunicacional** porque se inscreve numa situação de comunicação determinada por práticas sociais, e uma dessas propriedades é, de facto, o *gênero*: “Bref, aucun texte, aucune phrase même, *a fortiori* aucun énoncé n’échappe aux conventions d’un genre” (Rastier, 1989: 8).

A par das questões do gênero defendidas por este autor, há outras propriedades frequentemente associadas ao termo *textualidade*, como as da **coesão** e **coerência**: a coesão, estudada pela linguística textual, integra o domínio gramatical, uma vez que incide sobre os meios linguísticos responsáveis pela ligação intra e interfrásica; a coerência relaciona-se com aspectos de aceitabilidade (que remetem para as ligações de ordem lógico-semântica, situação comunicativa, universo de referência, conhecimento enciclopédico dos sujeitos envolvidos, gênero discursivo...) e é abordada pela análise do discurso.

São apresentadas por Joaquim Fonseca (1992) como noções distintas e inconfundíveis, mas o autor procede também à sua interligação, num capítulo precisamente intitulado “Coerência **vs** coesão; coerência **e** coesão”, como pretendo mostrar no seguinte quadro.

⁴⁸ Cf. Rastier (1989:10): “En somme, un discours s’articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l’intérieur d’un même champ. Si bien qu’un *genre* est ce qui rattache un *texte* à un *discours*. Une typologie des genres doit tenir compte de l’incidence des pratiques sociales sur les codifications linguistiques.”

Coerência vs. Coesão	Coerência e Coesão
Coerência: “princípio que domina a produção verbal, independentemente da LN em que se concretiza, e nela acautela a conformidade do mundo recriado nos signos com o <i>mundo cognitivamente ordenado</i> para que apontam”	“Todos os <i>signos extensos</i> se revelam na interacção verbal ao mesmo tempo <i>coerentes</i> e <i>coesos</i>: <i>coerentes</i>, porque o mundo neles criado <i>se conforma</i> ao mundo («real» ou «possível») cognitivamente ordenado para que apontam; <i>coesos</i>, porque eles se mostram percorridos por um complexo de conexões (umas explicitamente marcadas, outras implicitamente <i>compresentes</i> com as primeiras) que asseguram a sua configuração como <i>unidade semântico-pragmática</i>, conferindo-lhe ao mesmo tempo uma consistência própria de bloco sintagmático.”
Coesão: “Reservo, em contrapartida, a designação de <i>coesão</i> para os nexos que, por um lado, suportam a constituição das unidades extensas por que uma LN se actualiza em discurso (respondendo imediatamente pela «boa formação» do Sintagma, do EN, e do transfrástico) e, por outro lado, para os que, em congregação com os primeiros, e de modo explícito ou implícito, se instauram entre as informações (de que são, de resto, uma das componentes) veiculadas nesses mesmos <i>signos extensos</i>.”⁴⁹	

Adaptado de Fonseca, 1992: 73-75

Correspondendo, respectivamente, à *textualidade* quanto à **forma** e à textualidade quanto ao **conteúdo**⁵⁰, estas duas propriedades podem ser entendidas como *inseparáveis* nos estudos linguísticos do texto.

Schaeffer (1995: 501) associa-as à actividade processual de *textualização*, actividade que obedece, segundo a autora, a **regras de ordem cognitiva e comunicativa**. É referindo-se a esta actividade de *textualização* que reivindica a substituição da linguística textual pela pragmática textual, uma vez que muitos trabalhos recentes, que procuram dar conta de **fenómenos linguísticos**, se inscrevem numa **perspectiva pragmática**. Na lista desses fenómenos, inclui precisamente a coesão e a coerência.

1. **La cohésion** (voir Halliday et Hasan 1976). Le terme désigne les moyens proprement verbaux qui régissent les relations mutuelles entre syntagmes intraphrastiques ou entre phrases, notamment les substitutions syntagmatiques qui maintiennent l'identité de référence, mais aussi les parallélismes, les récurrences ou les paraphrases. La cohésion transphrastique relève directement de l'analyse textuelle. (...)
2. **La cohérence**. Elle ne concerne pas le niveau de la réalisation linguistique mais plutôt la configuration des concepts qui organise l'univers textuel comme séquence progressant vers une fin (Adam 1989): la cohérence garantit la continuité et l'intégration progressive des significations autour d'un *topic*, ce qui présuppose une accessibilité réciproque des concepts qui déterminent la configuration de l'univers textuel conçu comme construction mentale. (...)
3. **L'intentionnalité et l'acceptabilité**. Tout texte est une structure intentionnelle qui en tant que

⁴⁹ Para o autor, a coesão é uma propriedade básica das unidades linguísticas designadas **signos extensos** (o sintagma, o enunciado e o texto). Apresentarei a sua definição, de acordo com Fonseca, no capítulo seguinte.

⁵⁰ Segundo Charaudeau e Maingueneau, 2002: 99, Beaugrande refere-se à coesão como “textualité basée sur la forme” e à coerência como “textualité basée sur l’information”.

telle est soumise à des standards d'acceptabilité. L'intentionnalité discursive a été étudiée notamment dans le cadre de la théorie des actes de langage (Austin, Searle)(...).

4. *La différenciation générique.* L'analyse de la textualisation ne saurait faire l'épargne d'une diversification aussi large que possible des genres de textes étudiés. (...)
5. *La poétique du texte.* Il existe au moins deux domaines d'activités verbales que les linguistiques du texte ont généralement négligés (...): il s'agit de la littérature orale, (...) ainsi que des *avant-textes* littéraires (notes, manuscrits préparatoires, etc.) (...). Certes, il s'agit de deux types de textualisation bien spécifiques, et on ne saurait extrapoler à partir d'eux: (...). Par ailleurs, dans la mesure où *toute* activité de textualisation s'inscrit dans le cadre d'un genre discursif spécifique (déterminé pragmatiquement), multiplier les études détaillées de genres particuliers devrait justement permettre d'éviter les extrapolations abusives dont les théories du texte n'ont été que trop coutumières.

Schaeffer 1995: 501

Todos estes fenómenos linguísticos registados são, segundo a autora, comumente englobados no primeiro termo referido – **coesão**, mas, como se viu, este não deve ser trabalhado individualmente ou mesmo inscrito numa noção como “gramaticalidade textual”, mas sim no domínio da pragmática textual, em que há uma comunhão profícua entre ele e outros conceitos, como o da **aceitabilidade**, que é determinado pelo **contexto situacional de emissão e recepção**.

Depois do que foi exposto, é possível perceber que por detrás do termo *textualidade* há um conjunto de conceitos que levam a considerar o texto como objecto complexo, que é determinado por práticas sócio-comunicativas. Já na década de setenta do século XX, o problema era o de encontrar uma teoria da comunicação verbal sociologicamente considerada e é neste contexto que Schmidt define *textualidade* como “o *modo de manifestação* social universal, válido para qualquer língua e necessário para a efectivação de qualquer tipo de comunicação” ([1973] 1978: 164), excluindo da concepção dos textos o facto de serem considerados apenas “estruturas puramente verbais e abordáveis exclusivamente por factores lingüísticos”⁵¹; na década seguinte, van Dijk, por exemplo,

⁵¹ Num outro texto, Schimdt (1978b) refere que a projecção de um modelo de comunicação verbal, na qual estivessem explícitos os factores da actividade comunicativa e suas relações (teoria heurística do texto), e a complementaridade deste modelo com teorias e modelos linguísticos já disponíveis em novos (teoria explícita do texto) são dois níveis de elaboração teórica no campo da teoria do texto.

Na mesma década, Petöfi (1975: 1) inclui no campo de estudos da teoria do texto os aspectos co-textuais e con-textuais do objecto de análise. “Parmi les aspects co-textuels on compte les problèmes de la structure grammaticale (syntaxique-sémantique (intensionnelle) et phonologique/graphique) ainsi que ceux de la structure formelle non-grammaticale mais appartenant néanmoins à l’objet verbal (métrique-rythmique et euphonique); parmi les aspects con-textuels, on compte tous les autres: ceux concernant l’interprétation sémantique extensionnelle, la production des textes, la réception des textes etc.”

preconiza para o texto uma visão interdisciplinar ou pluridisciplinar, o que o leva a considerações fundamentais sobre texto como um conjunto de sequências de actos de linguagem (que dependem de uma função global), que funcionam num **contexto pragmático**, em interacção com outros **contextos**:

O contexto pragmático: o texto como acto(s) de linguagem

“Um estudo pragmático dos textos assenta numa interpretação do texto como acto de linguagem ou como *sequência de actos de linguagem*”. p. 83

O contexto cognitivo: a compreensão dos textos

“Grosso modo, pode dizer-se que o processo de compreensão consiste, no fundo, numa análise da informação veiculada pela estrutura de superfície do texto e na sua “tradução” em termos de conteúdo, ou seja, a nível conceptual.” p. 85

O contexto sociopsicológico: a influência dos textos

“(…) quais são os factores sociais que contam para a compreensão textual – e inversamente, quais são os aspectos da compreensão textual que podem ter implicações sociais.” p.88

O contexto social: o texto na interacção e na instituição

“Os actos de linguagem são actos sociais. São produzidos em processos de *interacção comunicativa*, e essa interacção enquadra-se em situações sociais.” p.89

O contexto cultural: o texto como fenómeno cultural

“Além de ser uma componente culturalmente variável da interacção social, o texto é em si mesmo – um fenómeno cultural a partir do qual é possível tirar algumas conclusões sobre a estrutura social das comunidades culturais.” p. 92

Adaptado de van Dijk [s.d.] 1981: 83-92

Dando continuidade a esta perspectiva, Jean-Michel Adam (2006), que posicionou a linguística textual na análise do discurso, defende que ela se deve tornar ainda numa *pragmática textual*, cabendo-lhe descrever o **texto como um todo configurado sequencialmente para um fim**, cujo factor unificador (tanto da unidade temática como da unidade ilocutória) é o **plano de texto**⁵², que tem um papel fundamental na composição macrotextual do sentido e que tem origem na *dispositio* da retórica. O plano de texto, por

⁵² Cf. J.-M. Adam (2006: 175): “Pour reconnaître un texte comme un tout, il faut percevoir un plan de texte, avec ses parties et/ou un agencement de séquences. Cette perception d’une **succession** est inséparable d’une compréhension synthétique des parties et de l’ensemble qu’elles forment: «comprendre un texte signifie le comprendre comme *un tout*» (Meyer, 1992: 88).”

um lado, está relacionado com as suas partes e/ou sequências, e, por outro, com práticas discursivas institucionalizadas – os géneros do discurso. Mas, no meu ponto de vista, embora Adam reforce teoricamente a necessidade de se contemplar o plano de texto na análise textual, ele parece ter sido escamoteado da tipologia sequencial (protótipos) tal como consta do Programa de Português, e que discuti no subcapítulo “I.2.3.2. A *Problemática dos tipos de texto nos programas escolares e textos didácticos*”.

Recuperando o que foi dito neste sub-capítulo dedicado à *textualidade*, posso dizer que os diferentes conceitos que lhe estão associados exigem um estudo da realização linguística, não a partir de regras puramente linguísticas, mas sim com base em critérios de coerência (aceitabilidade), determinados pelo contexto situacional (de emissão e de recepção), sendo esta a perspectiva que defendo. Desde já sublinho o facto de a linguística do texto procurar estudar não só as microestruturas (aspectos de coesão: tempos verbais, anáforas, continuidade-progressão...) mas também a estrutura de significação global do texto (macroestrutura) e a estrutura formal (superestrutura), organizadas em conformidade com uma determinada intenção comunicativa. Essa *organização* das estruturas textuais⁵³ nos seus vários níveis estão em conformidade com as **estratégias** utilizadas pelo escrevente, contribuindo estas para configurar o plano de texto.

⁵³ Desenvolvo esta questão das *estruturas textuais* nos subcapítulos IV.2 *Estruturas globais formais, semânticas e pragmáticas* e IV.3. *Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas*.

3. Complexidade textual

Na descrição da *complexidade* de textos concretos, em que texto é associado a discurso, uma vez que o *sentido* é produzido ao nível contextual, Adam (2006) reutiliza a designação **análise textual dos discursos** de Jeandilou, segundo o próprio Adam (2006: 5), e o seu caminho é o de dar conta de dois tipos de operações de textualização: operações de **segmentação** das unidades textuais e operações de **ligação**, que formam unidades mais complexas.

E quais as unidades textuais que contribuem para formar o texto como **todo**, a tal unidade complexa, significativa, dotado de “pertinência” contextual? Note-se que estas unidades não são apenas as pequenas, entendidas no plano microestrutural, mas correspondem também às de um plano de organização mais global: macro e superestrutural.

Em 1988, Charolles refere-se a **quatro planos de organização textual** (“*période, chaîne, portée, séquence*”⁵⁴), pondo o enfoque no facto de eles **coabitarem**, sendo primeiramente necessário estudar cada um deles isoladamente para determinar os princípios que estão na base da configuração das unidades que lhes correspondem, para depois analisar o grau de incidência da configuração de um plano sobre os outros. Mais tarde, em 1991, Jean-Michel Adam sobrepõe a estes quatro planos uma **proposta de organização sequencial da textualidade**, mas o texto não deve, a partir desta mesma proposta, ser interpretado como um seguimento de enunciados ou mesmo como uma sequência de unidades ligadas, tal como ele afirmara um ano antes (1990):

Pour comprendre un texte, il faut être capable de passer de la séquence (lire-comprendre les propositions comme venant les unes après les autres conformément à la contrainte de la linéarité de la langue) à la figure. Il faut, comme P. Ricoeur l’a montré, être capable de comprendre le texte comme faisant sens dans sa globalité configurationnelle.

Jean Michel-Adam 1990: 48

⁵⁴ Cf. Charolles (1988: 6-9): “La période est *une unité d’énonciation dont les membres ou composants (phrastiques) entretiennent des rapports de dépendance*”; “les chaînes sont constituées par des *suites d’expressions coréférentielles*”; “Par portée nous entendons *toute portion de texte dont l’interprétation est indexée comme devant s’effectuer dans un certain cadre (ou espace) de véridiction*”; “Les séquences résultent du *découpage du matériau discursif*. Il y a création d’une séquence lorsque le sujet, par exemple écrivain, indique comment il fractionne son texte. A l’écrit, les séquences sont faciles à repérer, elles correspondent notamment au découpage en paragraphes qui est une marque linguistique comme un autre, faisant sens au même titre par exemple qu’une expression relationnelle quelconque ”.

A proposta de organização sequencial é apresentada como uma estrutura hierárquica, em 1990, da seguinte forma:

Seis planos de organização textual

- 1- As cadeias (os fenómenos locais de ligação)
- 2- Os espaços semânticos (fen. de “prise en charge” e de polifonia)
- 3- A segmentação textual (pontuação, parágrafos)
- 4- O período
- 5- A estrutura sequencial
- 6- A dimensão pragmático-configuracional

Jean-Michel Adam 1990: 51

Em relação ao primeiro plano (1. *Fenómenos locais de ligação*), o que ressalta são fenómenos de retoma-repetição, que constituem as cadeias de ligação e asseguram a continuidade local de toda a sequência linguística. Já com os espaços semânticos, segundo plano (2. *Os espaços semânticos*), é posta em evidência a estrutura semântica e enunciativa do discurso. A nível do terceiro plano (3. *A segmentação textual*), Adam refere-se ao processo de segmentação e ao segmento, que é toda a unidade *vi-legível* que marca um plano de texto. Quanto ao período (4. *Período*), este é considerado um modo de agrupamento das proposições complementares ou distintas, assim como a parentetização. O penúltimo plano apontado (5. *A estrutura sequencial*) refere-se, por sua vez, à sequência como uma unidade constituinte do texto, formada por grupos de proposições (as macro-proposições, constituídas estas de *n* micro-proposições). Finalmente, o último plano (6. *A dimensão pragmático-configuracional*) define o **texto** como unidade composicional e configuracional, visando um objectivo (explícito ou não), que é o de agir sobre as crenças e comportamentos.

Esta organização do texto, de acordo com os planos apresentados, leva a considerar o texto como **unidade** composicional e configuracional, pois estabelece uma articulação do texto com o contexto pragmático de interacção – de onde resulta definitivamente a coerência.⁵⁵

⁵⁵ Para Van Dijk (1981), e tal como o próprio afirma, “o critério mais importante para definir esta **unidade** do texto diz respeito ao seu conteúdo: por outras palavras, o texto, para formar uma unidade, deve ser *coerente*.”

Rastier (2001) interroga o papel das *linguísticas do texto* (que se multiplicaram durante os últimos trinta anos na Europa), na **descrição da complexidade textual**, nomeadamente da propriedade textual do *sentido* (*sens*), que ele opõe a *significação* (*signification*), propriedade dos signos que resulta de um processo de descontextualização, ao invés do *sentido* que pressupõe o contexto⁵⁶. Neste sentido, uma **linguística** que trabalhe a complexidade do seu objecto (os textos) deve ir, por um lado, mais além do que a **linguística textual**, que ele considera forte por mostrar que o texto é “a dimensão fundamental das línguas”, mas fraca por não dar conta “du mot à la phrase et au texte, puis du texte au genre, au discours, au corpus” (2001: 9); por outro, não deve ser tão restrita como a **análise do discurso**, que opõe discurso a texto, invocando a enunciação: o discurso (*l'énonciation*) é entendido como um conjunto de *condições da produção* do texto, e o texto (*énoncé*) como o produto, e, por isso, ao descrever a *actividade discursiva* (a expressão pura de um locutor), a análise do discurso debruça-se somente nas condições de produção que determinam o sentido, sem ter em conta os géneros⁵⁷, que permanecem subordinados aos discursos:

Anos antes, Charrolles (1978) já desenvolvera um trabalho relativo ao problema da coerência textual e discursiva, no qual apresentou quatro meta-regras da coerência (meta-regra da repetição, meta-regra da progressão, meta-regra da não contradição e meta-regra da relação), alegando que os sujeitos revelam **competência textual** quando dominam as regras de boa formação frásica e textual. Cf. Charrolles 1978: 8 - “A l'échelle du texte ainsi qu'au plan de la phrase, il existe donc des critères efficaces de bonne formation instituant une **norme minimale de composition textuelle**. L'usage de cette norme conduit à des disqualification massives et naïves: «ce texte n'a ni queue, ni tête», «ces histoire ne tient pas debout»... (...) Ces disqualification naïves radicales sont inconcevables tant qu'on ne elles rapporte pas, elles aussi, à un système implicite de règles intériorisées également disponibles chez tous membres d'une communauté linguistique. Ce système de règles de base constitue **la compétence textuelle** des sujets, compétence qu'une théorie – ou grammaire – du texte se propose de modéliser. Une telle grammaire (dont le projet est en tout points comparable à celui des grammaires de phrase précédemment évoquées) fournit à l'intérieur d'un cadre formel et problématique déterminé l'ensemble (censément exhaustif) des règles de bonne formation textuelle.”

⁵⁶ Rastier, 2001: 7,8: “Si l'on approfondit la distinction entre *sens* et *signification*, un signe, du moins quand il est isolé, n'a pas de sens, et un texte n'a pas de signification. La notion transitoire de *contexte* peut servir à opposer ces deux concepts, car la signification résulte d'un processus de décontextualisation, comme on le voit en sémantique lexicale et en terminologie; (...) En revanche, le sens suppose une contextualisation maximale, aussi bien dans la «parole» - le contexte, c'est tout le texte – que par la situation, qui se définit par une histoire et une culture, bien au-delà du *hic et nunc* seul considéré par la pragmatique. Aussi, alors que la signification est traditionnellement présentée comme une relation, le sens peut être représenté comme un parcours.”

⁵⁷ Trabalhar o sentido textual pelo percurso interpretativo e ligar este à questão dos géneros textuais foi uma proposta lançada por Rastier, já em 1989. Para o autor, o sentido do texto advém de uma situação de comunicação concreta, que determina o género, logo, o processo de interpretação que reconstitui o sentido é condicionado por esse mesmo género. Critica o facto de a linguística *restrita* ter como objecto de estudo a “forma” e não a “substância”, sendo a “substance sémiotiquement formée” (1989: 8) o que liga a língua às outras instituições sociais. Assim, há vários sub-sistemas implicados no texto, para lá do da língua como sistema funcional ou como sistema de prescrições sociais (sociolecto) ou normas individuais (ideolecto). Os

De fait, la classification des discours en fonction des positions idéologiques suscite des distinctions comme «discours bourgeois / discours féodal; discours Jacobin / discours sans culotte» (Guilhaumon et Maldidier, 1979, p. 19). Dès lors, les genres deviennent des variables inessentiels: (...) Dans cette problématique, les discours ou formations discursives correspondent à ses positions de classe (ex. le discours féodal), quels que soient les genres dans lesquels elles s'énoncent: une même genre, comme le pamphlet, peut en effet être mis à profit par les diverses classes en présence, sans déterminer ni conditionner «ce qui peut et doit être dit».

Cependant, si l'on cesse de les rechercher dans des causes sociales externes, **les «conditions de production» d'un texte consistent notamment dans les normes de discours et de genre**, qui d'ailleurs ne peuvent prétendre au statut exorbitant de causes. Elles appartiennent simplement au niveau sémiotique de la pratique, et ne se résument pas à l'incidence d'autres niveaux, psychologique ou sociologique. Dès lors, la linguistique textuelle devient enfin indépendante de l'instance politique censée dire le vrai sur le sens.

Rastier 2001: 246 (destaque meu)

Neste mesmo ano, Détrie e *alii.* (2001: 8) manifestam a ideia de que a análise do discurso é ultrapassada de certa forma pela análise textual porque a primeira descreve os discursos através dos meios linguísticos ou paralinguísticos utilizados e a segunda trabalha as operações que intervêm na realização do sentido produzido. No entanto, referem-se a uma análise textual praxemática, como teoria geral, próxima da análise do discurso no seguinte aspecto: ambas procuram estudar textos autênticos, a partir de uma ideologia subjacente e das condições sócio-históricas de produção e de circulação.

Em síntese do que foi dito, o texto é, pois, entendido como uma unidade complexa, a estudar em articulação com o **contexto sócio-pragmático de interação** e esse estudo não se tem esgotado de forma alguma.

Recentemente, e dando continuidade ao trabalho atrás referido (planos de organização textual), Adam procura dar conta de uma reflexão teórico-prática das unidades textuais que contribuem para formar o texto como todo, indo da mais elementar (proposição-enunciado) às unidades composicionais de base (período e sequência), passando pelos vários tipos de ligação destas (ligações semânticas, o implícito, organizadores textuais, marcadores, conectores argumentativos), até chegar à descrição do

outros são os que dizem respeito ao **contexto não linguístico**: aspectos semióticos; a situação de comunicação e práticas sociais inerentes ao texto; os conhecimentos enciclopédicos da sociedade, na qual se integram o receptor e o emissor. É dentro deste universo de conhecimentos que Rastier (1989: 13) inclui o conhecimento que se tem dos géneros, indispensável para a interpretação dos textos – “Elle permet de définir des interprétants, de formuler des critères de plausibilité des lecteurs, et de contribuer à fixer la référence, fictionnelle ou non”.

texto como unidade composicional e configuracional (tendo em conta os planos do texto, a estruturação sequencial e a estruturação configuracional). No entanto, ele considera as questões do *texto*, da *textualidade* e da *complexidade textual* estão longe de se esgotar, que é também a minha perspectiva, pois conclui no final do livro (2006: 219):

En revanche, à tout moment, c'est de la langue et des usages en discours, de la complexité des agencements textuels d'énoncés qu'il a été question. On a vu que ces agencements n'ont pas la forme d'une «grammaire de texte» car, à ce niveau de complexité, on peut certes observer des régularités, mais certainement pas des règles ayant la consistance d'une «grammaire». (...)

Toutes ces questions, qui touchent à la définition même du texte et de la textualité, font partie d'un programme de travail dont le présent ouvrage n'est que le premier volet.

Jean-Michel Adam 2006: 219 (destaque meu)

III. A análise dos textos

Tanto na linguística do texto como na teoria do texto, passando pelas gramáticas textuais e análise do discurso, vários foram os autores que procuraram descrever textos e/ou discursos e os tentaram apresentar ou numa perspectiva gramatical ou tipológica ou outra. A meu ver, o conhecimento de diferentes perspectivas é fundamental para o trabalho do analista-intepretante, pois são elas que lhe facultam os instrumentos de análise para poder interpretar os textos (e ao professor as orientações para poder ensinar).

Rastier (2001: 12) divide o campo de estudo das disciplinas do texto em duas tetralogias - as que se interessam por todos os textos (linguística, semiótica, filologia, hermenêutica) e as que se debruçam sobre o discurso e textos singulares literários (retórica, estilística, temática e poética). Aliás, para lá desta divisão, há um aspecto crucial que o autor aponta e que é do maior interesse para o estudo que pretendo realizar: o facto de as disciplinas se unirem por uma **questão comum**, que é a da **interpretação**. Na actualidade, a análise do texto coloca novos desafios às disciplinas do texto (artes ou ciências do texto), de acordo com Rastier:

Convenons que *le texte* est une dimension du langage et que *les textes* constituent l'objet empirique de la linguistique. Loin d'être dépassé par des nouveaux médias, le texte connaît un nouvel âge, comparable à la révolution philologique et éditoriale de la Renaissance. Il s'enrichit par multimédia; mieux, c'est la complexité du texte qui peut permettre de comprendre les sémiotiques plurielles.

Rastier 2001: 2

La notion de linguistique textuelle n'a jamais eu que la fonction pédagogique de rappeler que le texte est la dimension fondamentale des langues. Aussi, plutôt que d'une linguistique du texte, nous avons besoin d'une linguistique tout court, qui fasse droit à tous les paliers de complexité de son objet, du mot à la phrase et au texte, puis du texte au genre, au discours, au corpus.

Rastier 2001: 9

Rastier (2001) defende, pois, uma *complementaridade de disciplinas* do texto na *interpretação textual*. Embora o objectivo dessas mesmas disciplinas, segundo o autor, caia sobre **textos empíricos**, cada uma se diferencia da outra pela sua história, pelo seu estatuto

epistemológico, métodos, objectivos próprios... À pergunta “Como se analisa um texto”, feita duas décadas antes por van Dijk ([s.d.] 1981: 66), vários autores têm respondido com trabalhos teóricos e descritivos sobre os vários níveis de análise ou sobre as várias estruturas e funções. Os elementos constituintes desses vários níveis manifestam relações de interdependência (organização em sistema), são reveladoras de um sentido configuracional e constituem um macro-acto de linguagem⁵⁸.

Iniciei este trabalho citando precisamente van Dijk ([s.d.] 1981), autor que se refere à ciência do texto como a que estuda os textos de uma forma interdisciplinar, para, através da análise das propriedades mais gerais e a utilização da língua, verificar até que ponto os textos diferem em estrutura e função. E é a partir deste critério funcional que o autor considera a ciência do texto a representante da **retórica moderna**, uma vez que esta preconizava a estruturação do texto em função dos fins a atingir. No entanto, ele afirma as suas relações originais com a linguística, particularmente com a estrutural.

Sabe-se, contudo, que os propósitos da linguística recaem na descrição do texto pelo analista e os da retórica clássica assentam na descrição dos aspectos composicionais e das regras que estiveram na base de todos os textos, para a **produção de textos de acordo com essas regras**.⁵⁹

⁵⁸ Para um melhor entendimento de conceito de macro-acto de linguagem, ver *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, de Charaudeau e Maingueneau (2002: 359): “La cohérence pragmatique d'un discours se mesure à la possibilité, pour l'interprétant, de dériver un macro-acte de langage soit de manière *progressive* (au gré de l'apparition de micro-acte explicites ou implicites), soit de manière *rétrospective* (à partir du dernier acte exprimé ou dérivable). Comprendre un discours, c'est répondre à la question: pourquoi, pour accomplir quel but, quelle visée argumentative, ce texte a-t-il été produit? **Comprendre l'action langagière engagée (macro-acte de langage implicite ou explicite), c'est une façon de résumer un texte et donc de l'interpréter dans sa globalité.**” (destaque meu)

⁵⁹ Manuel Alexandre Júnior (2004:222) acrescenta, num capítulo intitulado “Uma hermenêutica que valoriza o papel do leitor”: “A comunicação não ocorre até ao momento em que a mensagem atinge o seu destino final. Daí a razão por que a hermenêutica retórica dá igual atenção à recepção de um texto pelo seu leitor. Assim como o autor produziu o seu texto em contexto em resultado da manipulação competente das possibilidades de um sistema, também o leitor faz a sua leitura em contexto no ambiente da sua própria mundividência e cultura. O que ele não pode ignorar é os sistemas que deram estrutura, textura e vida ao texto que interpreta.”

1. Estrutura(s) dos textos e funções

Como já referi, a preocupação pelo texto não surge apenas nos anos 60, com a proliferação de trabalhos da disciplina da linguística do texto, ligados à semântica e à pragmática. Muitos autores reconhecem a importância da retórica antiga⁶⁰, no estudo da estruturação do texto, quer seja ela entendida como “retórica restrita” quer como “poética retórica”, como foi durante o Renascimento. Nesta dupla acepção, a retórica requer a *ideia de efeito* e pressupõe a *utilização de processos retóricos*. Além disso, assenta na teoria de *mimesis*. A conjugação destes três aspectos faz com que a retórica seja considerada uma “vasta ciência da sociedade”, como faz crer Varga:

Actualmente, no entanto, registam-se quase simultaneamente na Europa e nos Estados Unidos uma profusão de trabalhos históricos e sistemáticos dedicados à retórica. O motivo deste “renascimento” da retórica é, no domínio sistemático, o interesse crescente que testemunham a linguística pragmática, as teorias da comunicação, a semiótica, a crítica ideológica, assim como a poética linguística, pela descrição e avaliação do carácter persuasivo dos textos. Como consequência deste interesse, torna-se necessário verificar que a retórica começa por tornar-se uma ciência, que em segundo lugar se procura uma sistemática da retórica, e que, em terceiro, a retórica não está confinada à dimensão estritamente estética, mas que tende a tornar-se uma vasta ciência da sociedade.

Varga ([1981] s.d.:98)

A teoria de *mimesis*, um dos três aspectos acima apontados, partiu de Platão, que, na *República* (1990), ao referir-se às macroestruturas literárias, distingue diversos géneros (a simples narrativa, a imitação ou *mimesis* e a mista - narrativa/imitação), mas antes apresenta uma categoria global a que chama *diegesis* ou *diegese* - ‘narrativa’:

⁶⁰ Para alguns autores, a **retórica antiga** pode ser representada por vários nomes, como Aristóteles, Cícero e Quintiliano, que consagraram grandes obras à retórica como arte de persuadir; a **retórica clássica**, por sua vez, tem sido reduzida a uma retórica de figuras, dado que os vários autores que a representam se limitaram ao estudo das figuras de estilo e à classificação das diversas maneiras de ornamentar esse mesmo estilo. Ver, a este propósito, Perelman (1999).

III.1. Estrutura(s) dos textos e funções

- (...) Acaso tudo quanto dizem os prosadores e poetas não é uma narrativa de acontecimentos passados, presentes ou futuros?
- Pois que outra coisa poderia ser?
- Porventura eles não a executam por meio de simples narrativas, através da imitação, ou por meio de ambas?
- (...)
- Percebeste muito bem, e creio que já se tornou bem evidente para ti o que antes não pude demonstrar-te; que em poesia e em prosa **há uma espécie que é toda de imitação**, como tu dizes que é a tragédia e a comédia; outra, de **narração pelo próprio poeta** – é nos ditirambos que pode encontrar-se de preferência; e outra ainda **construída por ambas**, que se usa na **composição** da epopeia e de muitos géneros, se me estás a compreender.
- Compreendo o que há pouco querias dizer-me.
- Recorda-te ainda do que dissemos antes disso, quando afirmámos que já tínhamos tratado do tema, mas nos faltava ainda examinar a **forma**.

Platão 1990: 115-118 (destaques meus)

Assim, verifica-se uma tríade, que compreende a imitação ou *mimesis* (composta por segmentos de imitação – o dramático), a *diegese* (composta por segmentos de simples narrativa) e a *diegese* mimética (composta por segmentos de simples narrativa e segmentos de imitação - o misto). Conforme destaquei no texto de Platão, constata-se nesta divisão tripartida, a par de **questões de enunciação** - enunciação reservada ao poeta, enunciação reservada às personagens; enunciação mista -, **aspectos composicionais e formais**, que vão dar lugar à díade narrativo-dramática de Aristóteles. Este grande filósofo, por sua vez, define na *Poética* (1990: 103) a arte da imitação em verso (pelo ritmo, linguagem e melodia) e exclui a imitação em prosa, sendo que é a esta (prosa não imitativa) que vai consagrar a retórica, embora afirme na *Retórica* (1998) o seguinte:

“Sea pues retórica la facultad de considerar en cada caso lo que puede ser convincente, ya que esto no es la materia de ninguna otra disciplina. (...) La retórica en cambio parece que puede considerar lo convincente sobre cualquier cosa dada, por así decirlo. Por eso afirmamos también que **el objeto de esta disciplina no se refiere a un género específico definido**”.

Aristóteles 1998: 52, 53 Livro I, 2 (destaque meu)

Aristóteles refere-se explicitamente à estrutura composicional do discurso literário, na *Poética* (1990). Tomo o exemplo da tragédia.

III.1. Estrutura(s) dos textos e funções

27. É, pois, a tragédia imitação de uma acção de carácter elevado, completa e de certa extensão (...)
31. É, portanto, necessário que sejam as **seis partes** da tragédia que constituam a sua qualidade, designadamente: mito⁶¹, carácter, elocução, pensamento, espectáculo e melopeia. (...)
32. Porém, o elemento mais importante é a trama dos factos, pois a tragédia não é a imitação de homens, mas de acções e de vida (...); por isso, as acções e o mito constituem a **finalidade** da tragédia, e a finalidade é de tudo o que mais importa. Destaques meus
40. Assim determinados os elementos da tragédia, digamos qual deve ser a **composição dos actos**, pois é esta parte, na tragédia, a primeira e a mais importante.
41. Já ficou assente que a tragédia é imitação de uma acção completa, constituindo um **todo** que não tem grandeza.
42. “**Todo**” é aquilo que tem princípio, meio e fim. “Princípio” é o que não contém em si mesmo o que quer que siga necessariamente outra coisa, e que, pelo contrário, tem depois de si algo com que está ou estará necessariamente unido. “Fim”, ao invés, é o que naturalmente sucede a outra coisa, por necessidade ou porque assim acontece na maioria dos casos, e que, depois de si, nada tem. “Meio” é o que está depois de alguma coisa e tem outra depois de si.
43. É necessário, portanto, que os mitos bem compostos não comecem nem terminem ao acaso, mas que se conformem aos mencionados princípios”.

Aristóteles 1990: 110-113 (destaques meus)

Tendo em conta esta transcrição e os destaques que nela fiz, é possível, pois, afirmar-se que a *Poética* de Aristóteles é essencialmente uma reflexão sobre a origem e essência da poesia, a partir do conceito de *mimesis* ou *mimese*, e uma teoria a respeito das propriedades dos discursos literários - epopeia e tragédia. A arte literária é uma *imitação*, ou seja, é entendida como uma capacidade de reproduzir os mecanismos utilizados na criação primeira da realidade. Contudo, a diferenciação manifesta-se ou porque o poeta imita por meios diversos, ou porque imita coisas diversas ou porque emprega modos, maneiras diversas na imitação. Cabe ao poeta não narrar o que aconteceu mas *representar* o que poderia acontecer (aquilo que é possível segundo a verosimilhança e a necessidade).

Assim, o conceito de *mimesis* ou *mimese* deve ser interpretado como referido à **elaboração** de uma semelhança ou imagem da natureza, o que pressupõe **método** e **regras**. É esta ideia que leva Varga ([1981] s.d., 98) a considerar a retórica como uma arte:

⁶¹ Aristóteles (1990: 111): “Ora o mito é imitação das acções; e, por “mito”, entendo a composição dos actos.”

O que é a retórica? A retórica é uma arte. Arte significa aqui técnica (em grego: *Téxum*). O produto desta técnica é um artefacto, ou seja, algo que não está ligado à natureza e ao seu acaso, mas que é produzido pela racionalidade metódica do homem. Por outras palavras: a retórica é um método que toca uma característica eminente do homem: a palavra. Enquanto método, caracteriza-se por um corpus de regras. (...) Embora no decurso dos seus 2500 anos o sistema tenha sido, muitas vezes, incompleto, e tenha sofrido continuamente modificações, a sua função primária continuou, no entanto, a ser a mesma: produzir textos segundo as regras de uma arte.

Varga [1981] s.d.: 98

Pioneiro desta **ciência da retórica**, e depois de Aristóteles ter apresentado a sua teoria sobre as propriedades de certos discursos, Todorov (1971) vem dois milénios depois falar em “propriedades do verosímil”⁶², i.e. propriedades internas de cada género, limitativas da liberdade das obras que lhe pertencem. Pode, pois, dizer-se que para ele **cada género tem o seu verosímil** e as suas propriedades são objecto de estudo da **poética** (1986):

Não é a obra literária em si mesma que é **objecto da poética**: o que esta interroga são **as propriedades desse discurso particular** que é o discurso literário. Qualquer obra é então considerada como a manifestação de uma estrutura abstracta muito mais geral, de que ela não é senão uma das realizações possíveis. É nisso que esta ciência se preocupa já não com a literatura real, mas com a literatura possível; por outras palavras, com essa propriedade abstracta que faz a singularidade do facto literário, a *literariedade*. O objectivo deste estudo já não é articular uma paráfrase, um resumo lógico da obra concreta, mas propor **uma teoria da estrutura e do funcionamento do discurso literário**. (...) A palavra Poética referir-se-á, neste texto, a toda a literatura, quer em **verso quer não**. Nele, tratar-se-á mesmo quase exclusivamente de obras em prosa.

Pode também recordar-se, para defesa deste termo, que a mais célebre das Poéticas, a de Aristóteles, não era senão **uma teoria sobre as propriedades de certos tipos de discurso literário**. (...)

Todorov 1986: 11, 12 (destaques meus)

⁶² Todorov (1971) teoriza acerca do valor independente das palavras em relação às “coisas” - as palavras são mais do que “nomes transparentes das coisas” pois formam uma entidade autónoma que se rege por leis próprias e não por uma correspondência com o seu referente, sendo que essas leis da linguagem são formuladas pela **ciência da retórica**. Apoia-se, assim, no *conceito do verosímil*, palavra polissémica que significa para Platão e Aristóteles a relação de um texto particular com outro texto (sendo este a opinião pública), mas actualiza esse conceito (1971: 97, 98): “fala-se da verosimilhança de uma obra, na medida em que ela tenta fazer-nos crer que se submete ao real e não às próprias leis; quer dizer, o verosímil é a máscara com que dissimulam as leis do texto, e que nos daria a impressão de uma relação com a realidade”.

Todorov afirma aqui a necessidade de uma abordagem da literatura a partir da consideração exclusiva da estrutura e do funcionamento do próprio discurso literário, conforme destaquei. É uma poética estrutural que visa o conhecimento das leis gerais que presidem ao aparecimento de uma obra, isto é, busca a estrutura específica de uma obra. No entanto, esta poética estrutural é entendida em sentido lato por dois motivos: em primeiro lugar, **o texto é uma instância particular**, mas ele permite **descrever as propriedades gerais** da literatura de que é manifestação; em segundo lugar, os estudos que se fazem no âmbito da poética não são reservados só aos textos literários mas sim a **todos os textos**, acrescentando mesmo que é impensável o estudo da literatura fora de uma tipologia dos discursos.

Em suma, partindo da teoria da *mimesis* que concede à “palavra” um valor de **representar**, de acordo com as suas leis próprias, considera-se a retórica como um método que se caracteriza por regras, regras estas que estiveram na base da produção de **todos os textos** (de todos os géneros). Cabe-lhe então descrever os aspectos composicionais (as propriedades) dos textos, isto é, saber como é constituído um texto. E como é constituído formalmente um texto?

Recorde-se em primeiro lugar a *Poética* (1990), de Aristóteles, e a composição da tragédia, considerada como um género. A constituição de uma peça deveria partir de regras como as seguintes:

- extensão⁶³;
- adopção de uma acção complexa, em detrimento de uma simples⁶⁴;
- interligação de um todo completo⁶⁵ com os conceitos de um princípio, meio e fim, que contribuem para a unidade da acção (sendo o todo mais do que a soma das partes)

⁶³ Cf. *Poética* VII, 6: “desde que se possa apreender o conjunto, uma tragédia tanto será mais bela, quanto mais extensa”.

⁶⁴ Cf. *Poética* X, 13: “Chamo acção «simples» aquela que, sendo una e coerente, do modo acima determinado, efectua a mutação de fortuna, sem peripécia ou reconhecimento; acção «complexa» denomino aquela em que a mudança se faz pelo reconhecimento ou pela peripécia, ou por ambas conjuntamente”.

⁶⁵ Cf. *Poética* VII, 24: “Já ficou assente que a tragédia é imitação de uma acção completa, constituindo um todo que tem certa grandeza; porque pode haver um todo que não tenha grandeza”; VII, 26: “«Todo» é aquilo que tem princípio, meio e fim”; VIII, 29: “(...) também o mito, porque é imitação de acções, deve imitar as que sejam unas e completas, e todos os acontecimentos se devem suceder em conexão tal que, uma vez suprimido ou deslocado um deles, também se confunda ou mude a ordem do todo. Pois não faz parte de um todo o que, quer seja quer não seja, não altere esse todo.”

- integração e complemento de seis elementos – os que correspondem à matéria: *mito*, *carácter*, *pensamento*; os que correspondem ao meio: *elocução e melopeia*; o que corresponde ao *espectáculo*.⁶⁶

É importante que se entenda que a teoria aristotélica da poesia em geral, como teoria das propriedades **formais**, não exclui o **conteúdo**. Apresenta, sim, uma clara oscilação entre forma e conteúdo, em que o todo dotado de extensão, de princípio, meio e fim, é a imitação de acções e vida, em que as personagens efectuem certas acções como caracteres.

Volte-se, agora, à *Retórica*, ao livro III⁶⁷, em que Aristóteles se ocupa das regras subjacentes à forma dos discursos, que são as seguintes:

- adequação da “colocação em cena” (“puesta en escena”) do discurso, diferente da representação dramática
- adequação da expressão do discurso, diferente da do texto poético
- uso de expressão clara (como virtude da expressão do orador)
- discurso literariamente bem elaborado (a nível do léxico e das metáforas), utilizando-se uma naturalidade aparente
- uso de expressões apropriadas a cada tema, sem excessos de linguagem
- uso moderado de recursos literários
- utilização de aspectos fónicos e rítmicos (para melhorar a dicção do orador)
- articulação de expressões em períodos
- uso de recursos para provocar interesse ou surpresa
- ordenação do discurso em partes: proposição do assunto que se vai tratar e demonstração ⁶⁸

Tomando em conta o último aspecto, uma sequência normal e canónica de um texto prevê o preâmbulo (no discurso), o proémio (na poesia) e o prelúdio (na composição para flauta); a proposição (a parte narrativa na qual se prevêem a questão e a causa); a

⁶⁶ Cf. *Poética* VI, 8: “É, portanto, necessário que sejam seis as partes da tragédia que constituam a sua qualidade, designadamente: mito, carácter, elocução, pensamento, espectáculo e melopeia.”

⁶⁷ Cf. *Retórica* III, 1-15

⁶⁸ Cf. *Retórica* III, XIII: “En suma, las partes imprescindibles son la proposición y el argumento. Éstas son las que les son propias, y a lo más, preámbulo, proposición, argumento y epílogo. Y es que la refutación del contrario forma parte de los argumentos, y el contraste es una magnificación de los de uno mismo, de suerte que es una parte de los argumentos, y es que quien hace eso, demuestra algo. No así el preámbulo ni tampoco el epílogo, que sirve para recordar.”

argumentação (divisível em refutação de argumentos, *confirmatio*...), o epílogo (divisível em peroração, *captatio benevolentiae*...). É nesta parte que ele trabalhou de forma mais sistemática a *dispositio*, mas é bom lembrar que ele abordou outras duas partes lógicas: a *inventio*, nos dois primeiros livros, e a *elocutio*⁶⁹. Assim, se procurei realçar o entendimento do texto, na Retórica antiga, de acordo com a sua organização, estrutura e funcionamento, é bom acentuar esta articulação forma/conteúdo de que já falei. É de resto esta tendência associativa que está na base de um dos neo-retóricos do século XX, Perelman, que, embora tenha privilegiado a *inventio* e a *dispositio*, não desprezou a *elocutio*. Que entendimento tem ele, então, do discurso?

Perelman (1999) centra-se no estudo do discurso a nível das estruturas e figuras estilísticas dependentes do fim a que se destinam na argumentação, isto é, analisa o discurso de acordo com a **função do discurso em convencer ou persuadir** e é neste sentido que retoma e valoriza a Retórica de Aristóteles.⁷⁰ Pode, então, dizer-se que os parâmetros discursivos da nova retórica são determinados **em função dos fins a atingir**, segundo Perelman (1999):

Mas a nova retórica, em oposição à antiga, diz respeito aos discursos dirigidos a todas as espécies de auditórios, trate-se duma turba reunida na praça pública ou duma reunião de especialistas, quer nos dirijamos a um único indivíduo ou a toda a humanidade; ela examinará inclusivamente os argumentos que dirigimos a nós mesmos, aquando duma deliberação íntima. Considerando que o seu objecto é o estudo do discurso não-demonstrativo, a análise dos raciocínios que não se limitam a inferências formalmente correctas, a cálculos mais ou menos mecanizados, a teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialéctica) cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere.

Perelman 1999: 24

⁶⁹ *Inventio*, *dispositio* e *elocutio* são operações da retórica. A primeira (Invenção) consiste na procura e encontro do tema/assunto/ideias que vão ser objecto dos processos de textualização; a segunda (Disposição), consiste na realização de macroestruturas textuais da matéria facultada pela invenção; a terceira (elocução) dá conta da expressão linguística e estilística da matéria proporcionada pela invenção e organizada/ordenada pela disposição. Manuel Alexandre Júnior (2004: 28) esclarece da seguinte forma a articulação entre estes três níveis de estruturação textual: “O texto retórico apresenta-se organizado em dois níveis: no que depende da operação da *dispositio*, e no que resulta da operação da *elocutio*. O primeiro destes níveis consiste na estruturação dos elementos conceptuais dentro do discurso, na organização e arrumação dos argumentos. O segundo consiste na elaboração formal dos referidos elementos conceptuais, na sua expressão verbal e estética. Com estas duas operações retóricas explica-se a constituição do texto como um conjunto de estrutura profunda (a dos conceitos), e estrutura de superfície (a das palavras que os verbalizam e lhes dão forma)”.

⁷⁰ Perelman, 1999: 37: “Aristóteles, que centra a sua *Retórica*, mas não os *Tópicos*, em torno da ideia de auditório – pois é segundo as características do auditório que ele examina as paixões e as emoções que o orador pode suscitar com o seu discurso – distinguiu três géneros oratórios, segundo as funções que, em cada um deles, cabem aos auditores. Inspirando-se na prática ateniense, distinguirá estes géneros segundo o papel reservado ao auditor: « (...) há, pois, necessariamente, três géneros de discurso em retórica: o deliberativo, o judiciário, o epidíctico»”.

Face ao exposto, entende-se a retórica como uma ciência que estuda a estruturação do discurso, a nível da invenção, disposição e elocução.

Por um lado, é um método que toca a palavra, a partir de um conjunto de regras de elaboração de um discurso assentes numa fundamentação lógica. Sempre teve uma função: **produzir textos de acordo com essas regras, que são ensinadas e aplicadas com vista a convencer e a persuadir o público.** É neste sentido que é considerada a ciência da sociedade, ao inscrever-se como actividade teórica e prática, que procura **arrastar o homem para a acção.**

Por outro lado, é um método que actua na análise textual, uma vez que a teoria geral do discurso persuasivo⁷¹ se encontra ligada à **intencionalidade do efeito.** Para analisar um texto, cabe ao auditor/leitor procurar compreender a estruturação do texto que lhe foi destinado numa particular situação comunicativa.

Desta forma, é possível determinar estruturas textuais que têm uma função estratégica no processo comunicativo, quando, por exemplo, se tenta persuadir um leitor/auditor. São, segundo van Dijk ([s.d.] 1981: 82-83), as **estruturas retóricas**, que atraem e comandam a atenção do leitor/auditor e vão determinar a “compreensão cognitiva do texto”:

Em ligação estreita com a estrutura estilística encontra-se aquilo a que chamaremos as estruturas retóricas do texto. Conhecemos algumas de entre elas sob a designação de «figuras de estilo». (...) As estruturas retóricas são principalmente de natureza *funcional* e visam a *eficácia* do texto na situação de comunicação. Por outras palavras, um utente recorrerá a determinadas estruturas retóricas por razões *estratégicas*, ou seja, para aumentar as hipóteses de um enunciado ser realmente *aceite* (saber fazer). (...)

Estas categorias e estas regras retóricas específicas são-nos familiares, de uma forma mais ou menos intuitiva, a partir da retórica tradicional e da estilística que se ensina na escola.⁷²

van Dijk [s.d.] 1981: 82-83

⁷¹ Perelman 1999, 172: “Identificando esta [nova retórica] com a teoria geral do discurso persuasivo, que visa ganhar adesão, tanto intelectual como emotiva, de um auditório, seja ele qual for, afirmamos que todo o discurso que não aspira a uma validade impessoal depende da retórica. Desde que uma comunicação tende a influenciar uma ou várias pessoas, a orientar os seus pensamentos, a excitar ou a apaziguar as emoções, a dirigir uma acção, ela é do domínio da retórica.”

⁷² Van Dijk (1981: 82) dá exemplos destas categorias e regras: “Como foi dito, relacionam-se com todos os níveis do texto. Podem ser descritas considerando-as como *transformações* das estruturas desses níveis. Essas transformações são as seguintes: 1) Supressão, 2) Adjunção/Repetição, 3) Permutação, 4) Substituição.

Assim, temos uma transformação de Repetição ao nível fonológico na rima, na assonância ou aliteração, ao nível sintáctico no paralelismo e ao nível semântico na redundância ou na enumeração culminativa. Deparamos com um caso de Permutação sintáctica nas inversões retóricas e de Supressão (de uma categoria) no zeugma.”

Estas estruturas retóricas e /ou estilísticas manifestam-se a vários níveis textuais: a nível dos sons (estrutura fónica), das palavras (forma das palavras), das estruturas frásicas (estrutura sintáctica das frases), das relações interfrásicas (sequência de frases), das macroestruturas (estrutura semântica global) e das superestruturas (articulação interna global).

A nível dos sons, van Dijk refere-se à forma fónica. Para ele, a pesquisa devia incidir sobre a análise da melodia, do acento e do tom, mas a **descrição fonológica dos textos considerados como sequências de frases** ainda está no princípio: terá o mérito de explicitar como podem as “propriedades morfofonológicas do texto ser a expressão de relação semânticas «subjacentes»”⁷³.

No campo da sintaxe, van Dijk defende que as **estruturas sintáticas devem ser trabalhadas a nível textual**, no âmbito das sequências. Ao exemplificar com a utilização de “pronomes anáforas”, demonstra que a pronominalização transcende o domínio da *intrafrase*, logo as frases possuem um certo número de propriedades sintáticas que não são próprias de frases isoladas.⁷⁴

Relativamente à semântica, o autor descreve as sequências frásicas em termos de relações semânticas entre frases: distingue as relações referenciais (extensionais) das

⁷³ No quadro dos *Principes de Phonologie Générative* de Chomsky e Halle (s.d.: 30, 31), é a estrutura de superfície (**sintáctica**) que determina a **forma fonética da frase**, tendo cada frase uma “representação fonética”, ao nível do som, e uma “representação semântica”, ao nível do sentido: “Le composant syntaxique d’une grammaire assigne à chaque phrase une «structure de surface» qui détermine complètement la forme phonétique de la phrase. (...) Le composant phonologique de la grammaire assigne une interprétation phonétique à la description syntaxique en se référant, autant que nous sachions, aux seules propriétés de la structure de surface. La description structurale assignée à une phrase par la grammaire se compose de sa description syntaxique complète ainsi que des représentations sémantiques et phonétiques associées. Ainsi la grammaire engendre un nombre infini de phrases, dont chacune est pourvue d’une représentation phonétique et d’une représentation sémantique; elle définit une correspondance entre son et sens par l’intermédiaire du composant syntaxique abstrait et des structures qu’il engendre.”

Maria Helena Mira Mateus (1975: 13) também parte, no seu estudo, da relação entre a “componente sintáctica” e a “representação fonética”: “A componente fonológica da gramática generativa específica, por meio de um *sistema de regras*, as relações entre a saída da *componente sintáctica*, entendida como uma sequência estrutural analisada, e a *representação fonética* que lhe corresponde. Esta representação fonética apresenta, por meio de uma *transcrição fonética*, os dados empíricos diante dos quais é possível construir hipóteses para o estabelecimento de *formas de base*, que, por sua vez, trabalhadas pelo referido sistema de regras, devem fornecer, na cadeia final de uma derivação, as *formas de superfície* de uma determinada língua.”

⁷⁴ Campos e Xavier (1991: 361) dedicam na sua obra *Sintaxe e Semântica do Português* um capítulo à construção da referência (anafórica, déictica e correferência) e é aqui que definem tipos de relações que se estabelecem no interior do texto cujos elementos podem pertencer à mesma frase ou a frases diferentes. Para as autoras, as fronteiras da frase não são pertinentes, já que a análise agora não é do nível intrafrásico mas sim textual, sendo o texto de dimensão superior à da frase. Recordam a definição de texto dada por Halliday e Hasan, em 1976, ao definirem texto: “Definiremos texto, em linguística, como «qualquer sequência, falada ou escrita, de qualquer extensão, que forme um todo unificado»”.

relações de sentido (intencionais), o que remete para a **coerência da sequência** – **coerência linear**, que toma lugar “quando as frases respectivas desse texto remetem para factos que estão ligados entre si” ([s.d.] 1981: 75). Esta pode ser explícita ou implícita, e neste último caso há que recorrer ao nosso conhecimento do mundo, que se liga a acontecimentos normais ou estereotipados – “diremos de um texto, em última instância, que é coerente quando o interpretámos como sendo a expressão de uma sucessão possível de acontecimentos” ([s.d.]1981: 76). Chega-se à **coerência global do texto** ao trabalhar-se o **sentido/referência do texto enquanto um todo** (ou mesmo o sentido/referência de fragmentos completos do texto), que compreende os níveis **micro e macro**, sendo este último o que dá conta de um nível superior, mais geral do sentido global do texto. Para reduzir a informação do texto ao essencial (tema ou assunto), van Dijk explicita as macro-regras necessárias, que são a supressão (ou selecção), a generalização ou a construção⁷⁵.

Para além das estruturas gramaticais apontadas pelo autor (sons, palavras, construção da frase e significação), há ainda outras que confluem para o estudo das propriedades internas do texto, que são as superestruturas, que se relacionam com a articulação interna global.

Mas, como comecei por referir, a análise de um texto não se esgota nas estruturas da forma e do conteúdo. Vai muito mais longe – até chegar às **funções do texto**, o que faz com que estas propriedades sejam submetidas à análise **contextual**, trabalhando-se as suas ocorrências em contextos específicos, as suas funções e efeitos. É neste sentido que van Dijk defende a ideia de que as estruturas retóricas, entendida a retórica como a ciência do social, estão integradas nas outras, logo, aproxima a *ciência do texto* (expressão do autor) à *retórica*, pois o objectivo da primeira é estudar de forma pluridisciplinar as **estruturas específicas dos textos**, integrados estes em **situações sociais**, no sentido de se promover o estudo das suas **funções e efeitos**.

Pelo que foi exposto, é fácil perceber que partilho da opinião de van Dijk ([s.d.] 1981: 66), quando diz que “a ciência do texto vem na mesma linha que a retórica, de que se

⁷⁵ Num outro texto, em co-autoria com Kintsch (Kintsch e van Dijk, 1975), a **estrutura de significação global de um texto** é designada **macroestrutura** – “(...) un discours est interprété, stocké, rappelé en fonction de sa structure d'ensemble que nous appelons sa macro-structure” (1975: 101). A macroestrutura apresenta diversos níveis, uma vez que não resulta de forma dedutiva mas de uma interpretação indutiva do texto, podendo um mesmo texto apresentar várias macroestruturas. Por isso, as macroestruturas podem ser discursos convencionais como “récits”, “argumentações”...; sequências de proposições; proposições de um resumo ou discurso; proposições que não tenham surgido num texto; proposições que dêem conta de um capítulo, de uma grande parte de um romance ou de um romance inteiro. As três macro-regras semânticas gerais determinam as macroestruturas, que corresponde à informação global, a tal que é interpretada, armazenada e recordada.

pode dizer ser o representante moderno”. Mas é possível acrescentar alguns pontos em relação a esta questão.

Em primeiro lugar, tanto a retórica como a ciência do texto foram consideradas ciências da sociedade: enquanto a retórica requer a *ideia de efeito* e, segundo Perelman (1999), trabalha parâmetros discursivos que são determinados em função dos fins a atingir (convencer ou persuadir), a ciência do texto, que analisa o texto num contexto particular, descreve-o segundo uma *situação social* específica, o que vai determinar a compreensão cognitiva do texto pelo leitor/auditor.

Em segundo lugar, tanto a retórica como a linguística, no domínio da análise textual (tal como foi concebida por van Dijk no âmbito da ciência do texto, ou por Jean-Michel Adam no da linguística textual, referida como análise textual do discurso, ou ainda integrada nas “linguísticas do texto”, designação de Rastier ou na análise do discurso tal como é definida por Maingueneau) propõem uma análise do texto em termos de categorias, regras, estratégias, convenções (géneros): no entanto, enquanto a análise textual/discursiva, que se inscreve na linguística, estuda os textos no seu todo, as formas e estruturas que lhe são específicas, incluindo o *efeito*, a retórica é entendida como uma **arte**, uma vez que pressupõe a **produção de textos** segundo as regras, a utilização de processos retóricos e a **descrição dos aspectos composicionais** (as propriedades dos textos)⁷⁶.

Por último, tanto a retórica como análise textual são métodos que actuam em perfeita ligação com a intencionalidade do efeito, como a seguir darei conta. Este último (o da análise textual), pelas suas relações originais com a linguística, particularmente com a estrutural, reflecte a perspectiva e a actividade do analista; a retórica (nova retórica, segundo Perelman) propõe uma ciência da construção do texto, destinada a facultar regras, que são ensinadas e aplicadas com vista a convencer e a persuadir o público. **Analisar** para **ensinar** pode pressupor a cooperação entre linguística, retórica e didáctica.

⁷⁶ Ver breve abordagem exemplificativa que fiz sobre regras na construção da tragédia, a partir da *Poética*, de Aristóteles, e sobre regras na construção de discursos, baseada na *Retórica*, do mesmo autor. Note-se que acentuei a ideia de que a **forma** é articulada com o **conteúdo**, nesta sumária leitura dos aspectos composicionais tratados no âmbito da retórica antiga.

2. Configuração textual

Como leitora dos textos produzidos pelos alunos do ensino secundário, que constituem o *corpus*, tenho de os compreender – a nível da **forma, conteúdo e intenção** – não a partir da descodificação de cada uma das frases, mas sim como uma unidade coesa e coerente, em que **cada sub-unidade mais vasta contribui para o sentido global**, logo, tenho de fazer uma análise tanto *estrutural* (super e macroestrutural) como *reflexiva* (a partir do tema dado por mim e do escolhido pelos alunos) que (re) configure o texto. Isto significa que a **configuração textual** envolve dois actos: o da produção-planificação (organização ou estruturação) e o da leitura-interpretação. O primeiro relaciona-se com o efeito a produzir, o que exige um determinado “labor de construção”, para utilizar a expressão de E. A. Pöe (1846:163), que alega que é tendo em vista o *dénouement* que o plano (disposição textual) se desenvolve logicamente, sem que qualquer parte seja atribuída ao acaso: “It is only with the *dénouement* constantly in view that we can give a plot its indispensable air of consequence, or causation, by making the incidents, and especially the tone at all points, tend to the development of the intention.”

Quanto à leitura-interpretação, esta constitui, segundo P. Ricoeur (1986), uma dialéctica de duas atitudes do leitor, que pode tratar o texto *sem mundo e sem autor* ou pode explicá-lo através das suas relações internas, pela sua estrutura, mediante um modelo estrutural.⁷⁷ Este modelo é caracterizado por se chegar ao **sentido** de um texto (considerado um *todo*, em que os elementos entram em relação uns com os outros e com esse *todo*) pela **segmentação** (aspecto horizontal) e **integração** (aspecto hierárquico) das partes no todo. Assim, o analista separa as unidades de acção (e nesta separação, segundo o autor, reconhece-se a transposição do método de comutação usado pela fonologia para o plano das

⁷⁷ O autor (1986:148, 149) exemplifica com a análise estrutural levada a cabo por vários autores, como a que Lévi-Strauss fez sobre o mito Édipo – “un mytheme n’est pas une des phrases du mythe, mais un valeur oppositive qui s’attache à plusieurs phrases particulières, constituant, dans le langage de Lévi-Strauss, un «paquet de relations»: «C’est seulement sous forme de combinaison de tels paquets que les unités constitutives acquièrent une fonction signifiante». Ce qu’on appelle ici fonction signifiante n’est pas du tout ce que le mythe veut dire, sa portée philosophie ou existentielle, mais l’arrangement, la disposition des mythemes, bref la structure du mythe.” Os nomes de Propp, Roland Barthes e Greimas são também referidos, considerados pelo autor como especialistas da análise estrutural das narrativas.

unidades da narrativa), mas “La logique de l’action consiste alors dans un enchaînement de noyaux d’action qui tous ensemble constituent la continuité structurale du récit; (...). Expliquer un récit, c’est saisir cet enchevêtrement, cette structure fuguée des process d’actions emboîtées” (1986: 150).

É neste sentido que P. Ricoeur defende o facto de a explicação e interpretação, através das quais se pode chegar ao *sentido*, deverem assentar na análise das unidades que, no conjunto, constituem a **continuidade estrutural** do texto, que envolve os níveis semântico e pragmático.

Sintetizando o que disse, um texto **configura** uma unidade textual se as suas partes convergirem para a construção do seu significado global, sendo para isso necessário o estabelecimento de uma unidade semântica (temática) global e de um macro-acto de linguagem.

As perspectivas de estudo do texto a que fiz referência servem o propósito de me permitir responder às questões: que tipos de texto estou a analisar, qual a especificidade de cada um, e que tipo de análise pretendo fazer?

Em primeiro lugar, para perceber que tipo de texto estou a analisar, não basta partir do pedido por mim feito aos alunos do ensino secundário – *Conta uma história que ouviste, leste ou escreveste*, pois este *contar uma história* pode iludir-me quanto ao tipo em se insere o texto produzido, como demonstrei, sendo, pois, necessário percebê-lo pela **intenção** com que eles escreveram o texto: narrar acontecimentos, defender um ponto de vista, resumir, recontar, apreciar criticamente um livro... Assim, é necessário perceber de que forma o aluno **planificou** o texto estruturalmente, procurando as unidades que se delimitam reciprocamente e se ordenam entre si: o plano (disposição) de cada texto. Determinar essas unidades (mais gerais) que se encontram conexas umas às outras, e que **configuram** o texto como unidade complexa, pressupõe um trabalho estrutural. Trata-se de mostrar a organização estrutural dos textos, tal como eu, leitora, a experimento. É necessário, pois, analisar os textos individualmente, e destaco esta minha ideia através das palavras de Bronckart (1991).

Sous un premier aspect, la diversité textuelle n'est qu'un reflet (et une «traduction») de la diversité des actions humaines, et toute théorie des discours doit dès lors être articulée à une théorie de l'agir communicationnel.

(...) il est rare que deux textes, même lorsqu'ils relèvent du même type discursif, présentent exactement les mêmes caractéristiques linguistiques; il existe de la diversité intra-type, et, conséquence quasi inéluctable, des problèmes de frontières inter-types. Malgré l'existence d'archétypes, chaque texte concret présente donc une *singularité* indiscutable qu'il convient d'analyser maintenant.

Bronckart 1991: 66, 67

IV. Organização geral e específica dos textos

Os textos que constituem o *corpus* (que tiveram como *repto* um tema/pedido comum) foram analisados na perspectiva de identificar cada plano (disposição) textual, ou seja, as partes que convergiram para a construção do significado global de cada um.

Como foi cada texto organizado? Quais as partes que o compõe? Como os alunos, de forma global, **mostram** que o texto progride? Em que **tipo** se situa? De que configuração⁷⁸ (configurações) dá conta?

Para estudar a organização de cada plano, é necessário determinar os princípios que governam a configuração das **partes/unidades** que lhe podem corresponder, uma vez que estas convergem para o **plano de texto**, factor unificador da unidade temática e unidade ilocutória. Dividi os níveis de organização textual em **geral e específico**.

Grosso modo, a nível da organização geral, dou conta das **estruturas globais do conteúdo**⁷⁹, que se relacionam com a **estrutura global formal**.

A nível específico, procuro determinar o plano da **sequência textual** (protótipos sequenciais), mas procedendo a uma ligação entre estes e **fenómenos de marcação do plano do texto**, sendo estes

- fenómenos de pontuação (parágrafo) - aspecto de espacialização do texto;
- fenómenos da cadeia verbal que marquem as fronteiras entre partes textuais;
- fenómenos de parentetização / compactação (*parenthèses*)

⁷⁸ *Significado global*. Ver III.2 *Configuração textual*.

⁷⁹ Estão estão alicerçadas em aspectos pragmáticos: modo enunciativo; intenção de comunicação; condições de produção (contexto escolar).

IV. Organização geral e específica dos textos

Começo precisamente por abordar o conceito de plano de texto, para depois dar conta das estruturas globais e das estruturas específicas (formais, semânticas e pragmáticas).

1. Os planos textuais: o plano fixo e o plano ocasional

No meu entender, o **plano de texto** corresponde à **organização das unidades num todo**, em conformidade com a **intenção comunicativa**. Trata-se de um trabalho de estruturação (construção/ordenação) das unidades (partes), que requer a inscrição de marcas na superfície textual, em função de critérios pragmáticos.

Para Jean-Michel Adam, o plano de texto prende-se com o facto de um texto não ser um “montão” mas um contínuo ordenado e hierarquizado de enunciados. Corresponde aos que os Antigos consideram “disposição”, e tem um papel capital na composição macrotextual do sentido.⁸⁰ Para reconhecer um texto como todo, é, pois, necessário perceber o plano textual. No entanto, o conceito de plano de texto, apresentado por Adam em textos da década de oitenta e noventa, levaram Coutinho (2003: 55) a considerar que o autor “empobreceu” a noção, dado que a reduz a uma segmentação estritamente formal, esquecendo que “uma unidade não se constitui pelo facto de ser segmentável: é segmentável pelo contrário, na medida em que se constitui como unidade temática e funcional.”

Jean-Michel Adam (2006: 176-178) refere-se a dois planos de textos: o plano fixo e o plano ocasional.

O plano fixo é considerado **convencional**, “fixé par l’état historique d’un genre ou d’un sous-genre de discours.” Exemplos: dissertação, artigos de dicionário, estrutura em actos do teatro clássico (5 actos para os dramas e tragédias, 3 para as comédias), estrutura de um soneto italiano, receita de cozinha, etc. Aqui, o plano de um determinado texto cabe plena ou parcialmente num plano previsto.

São vários os autores que se posicionam em relação ao plano convencional, fixado por um género ou sub-génio do discurso.

⁸⁰ Cf. *Dictionnaire d’Analyse du Discours*, de Charaudeau e Maingueneau (2002), pp. 433, 434. Aqui, Jean-Michel Adam refere que todo o plano é sublinhado explicitamente pela segmentação (intertítulos, mudanças marcadas de parágrafo, de capítulos, numeração de desenvolvimentos, sumários) ou pouco assinalados na superfície.

IV.1 Os planos textuais: o plano fixo e o plano ocasional

O género, como manifestação cultural, é, por exemplo, defendida por Rastier (2001: 273): “la langue ne se produit et ne se perçoit qu’à travers des genres”.

Já na Antiguidade clássica, Aristóteles (1990: 108) resumia a história da tragédia a partir desta questão do género: “ [a tragédia] pouco a pouco foi evoluindo, à medida que se desenvolvia tudo o que nela se manifestava; até que, passadas muitas transformações, a tragédia se deteve, logo que atingiu a sua forma natural.” Assim, a nível dos textos literários, a poética clássica distinguiu o género dramático, ao qual pertence a tragédia, o género lírico e o épico ou narrativo. A retórica clássica também distinguiu três géneros de discursos,⁸¹ e apresenta ainda os factores que estiveram na base da distinção: o emissor e a intenção comunicativa (objectivo), o receptor e os fins a atingir em relação a este, e os elementos referenciais.

Adam, num texto intitulado “Cadre théorique d’une typologie séquentielle” (1991), parte da posição de Bakhtine (1984) sobre o género, para desenvolver a sua tipologia sequencial. De facto, Bakhtine defende a ideia de que os falantes organizam a sua palavra de acordo com os géneros existentes numa sociedade, sendo estes «“types relativement stables d’énoncés”», com valor normativo, presentes quer na vida corrente (géneros primeiros) quer no domínio da literatura (géneros segundos). Com esta separação dicotómica entre géneros primeiros/géneros segundos, Bakhtine, segundo Adam (1991), separa as formas elementares das formas mais elaboradas, estando as primeiras disponíveis para se transformarem numa infinidade de outras formas (segundas), e dá o exemplo do *récit* como forma primeira:

Ainsi, nous pouvons dire que le récit se trouve à la base de l’épopée, de la fable, de la plupart des romans, des narrations théâtrales classiques d’exposition ou de dénouement, mais également du reportage et du fait divers journalistique, de la narration orale ou de l’anecdote quotidienne (forme textuelle également littéraire, l’anecdote est un type de narration exemplairement intermédiaire entre genres «primaires» et «secondaires»).

Jean-Michel Adam 1991: 7

⁸¹ Cf. Aristóteles, 1998:63: “Las especies de la retórica son tres en número, pues otras tantas resultan ser las de los oyentes de los discursos. Y es que en el discurso se implican tres factores: quién habla, de qué habla y para quién, y es este mismo, es decir, el oyente, quien determina su objetivo. Y el oyente es forzosamente o espectador o juez, y el juez ha de serlo de lo que ya ha ocurrido o de lo que va a ocurrir. Ejemplo de quien juzga sobre lo que va a ocurrir es el participante en la Asamblea, y de quien juzga sobre lo ocurrido, el juez, **de modo que por fuerza tendría que haber tres géneros de discursos retóricos: deliberativo, forense y de exhibición.**” (sublinhado meu)

IV.1 Os planos textuais: o plano fixo e o plano ocasional

Adam (1991) refere ainda o facto de ser o género a conduzir a escolha desta ou daquela proposição (unidade constituinte da sequência, por sua vez unidade constituinte do texto), porque é seleccionada de acordo com o que o falante quer exprimir (em função do todo) e a este propósito cita Bakhtine: “«L’idée que nous avons de la forme de notre énoncé, c’est-à-dire d’un genre précis du discours, nous guide dans notre processus discursif” (1984: 288 in Adam 1991: 8)», ideia de resto partilhada por Rastier, a propósito da sequência:

Bref, la notion de séquence ne peut définir celle de genre mais la complète à un palier d’analyse inférieur; mieux, *le genre détermine les séquences*, et non l’inverse: c’est là un effet ordinaire du principe que le local détermine le global. Aussi, l’on ne peut tabler sur une compositionnalité générique: un genre n’est pas défini par ses séquences, au sens où il se réduirait simplement à un effet de leurs combinaisons.

Rastier 2001: 265

Contudo, Adam (1991) salienta neste artigo o facto de a única base para uma tipologia textual ser a organização **sequencial** da textualidade, dado um texto se caracterizar-se pela sua **heterogeneidade**, o que o leva a afastar-se de uma definição estrita e a enveredar por uma tipologia que dê conta dessa mesma heterogeneidade. Essa tipologia permite teorizar “tipos” de enunciados convencionais/géneros primários (Bakhtine) – os protótipos textuais.

L’organisation séquentielle de la textualité [B2] est le seul plan d’organisation que je considère comme une base de typologie. Fondée sur l’hypothèse d’un nombre réduit de regroupements des propositions élémentaires, la description de ce plan d’organisation a pour but de théoriser de façon unifiée les «types relativement stables d’énonces» ou «genres primaires du discours» de Bakhtine. En compréhension comme en production, il semble que des schèmes séquentiels prototypiques soient, au cours de leur développement, progressivement élaborés par les sujets. Un récit singulier ou une description donnée diffèrent l’un de l’autre et également des autres récits et des autres descriptions. Même si elles sont toutes, à leur manière, «originales», chacune des séquences reconnues comme descriptives, par exemple, partagent entre elles un certain nombre des caractéristiques d’ensemble, un air de famille qui incite leur interprétant à les reconnaître comme des séquences descriptives plus ou moins typiques, plus ou moins canoniques.

Jean-Michel Adam 1991: 10-11

IV.1 Os planos textuais: o plano fixo e o plano ocasional

Para a sua teoria geral das estruturas sequenciais, Adam (1991: 13) refere que se apoiou em teorias parciais da narração, da descrição, da argumentação, da explicação e da conversação⁸². Mais de duas décadas depois (2006), num capítulo intitulado “De la dominante à l’effet «types de textes”, no âmbito da heterogeneidade textual, diz que classificar um texto quanto ao tipo depende do tipo de sequência dominante nesse mesmo texto, que se vai inscrever no quadro de um género específico:

En dépit de cette hétérogénéité fréquente, la caractérisation globale d'un texte résulte d'un **effet de dominante**: le tout textuel est, dans sa globalité et sous forme de résumé, caractérisable comme plutôt narratif, argumentatif, explicatif, descriptif ou dialogal. (...)

Ainsi les genres du conte et de la fable sont-ils narratifs (type séquentiel narratif enchâssant) tandis que les genres épistolaire (avec ses sous-genres: courrier personnel, administratif, courrier des lecteurs dans la presse, etc.), l'interview et le théâtre peuvent être considérés comme des genres conversationnels (types séquentiel dialogal enchâssant) et le guide touristique comme un genre à dominante descriptive (type séquentiel descriptif enchâssant).

Jean-Michel Adam 2006: 186-188

Se a tipologia de Adam é considerada *homogénea* por partir de uma base abstracta que se relaciona com a existência de sequências dominantes e dominadas, outras tipologias há que dão conta de uma matriz geral dos acontecimentos, o que vai dar origem a uma diversificação de tipos discursivos porque os dados enunciativos divergem (o que é dito, a quem é dito, como é dito). Tome-se o exemplo de um estudo de Bouchard (1991). O autor funde sobre a **interacção verbal** um modelo de **organização de base dos discursos**. Este modelo aproxima dois pólos: o da conversação e interacção verbal, por um lado, e o da narração, descrição e exposição, por outro, uma vez que os domínios interaccionais e narrativos são muito próximos.

⁸² A proposta tipológica de base sequencial foi levada para contexto do ensino explícito em Portugal, a nível das disciplinas de Português (ME 2001-2002 - último Programa oficial), como já referi (ver 2.3.2. *Problemática dos tipos de texto nos programas escolares e textos didácticos*). Não só no ensino as classificações tipológicas são uma importante base de trabalho: constituem muitas vezes um apoio na circulação de textos vários, quer a nível da imprensa escrita quer na catalogação de documentos nas livrarias e bibliotecas (exemplos: *opinião, consultório jurídico, romance policial, romance histórico, literatura/livro de viagens, Direito, Literatura estrangeira...*).

IV.1 Os planos textuais: o plano fixo e o plano ocasional

Le discours, oral mais aussi écrit, quelle que soit sa forme et sa longueur n'est analysable que dans l'interaction à laquelle il participe, c'est-à-dire au sein d'au moins un événement langagier de production/interprétation qui lui-même s'inscrit dans au moins un événement matériel et social. (...) on peut converser à propos de n'importe quel événement ou non-événement, on peut narrativiser la présentation de n'importe quelle entité aussi statique ou abstraite soit-elle”.

Bouchard 1991: 57, 58

É neste contexto que o autor se refere a Roulet (1985), que relacionou os fenómenos conversacionais com textos expositivos e argumentativos, e a Bakhtine, uma vez que depois dele se começou a considerar os textos narrativos monológicos como fundados sobre a prática dialogal.

A análise do discurso tem chamado para si o objectivo de classificar os discursos que são produzidos na sociedade. O *Dictionnaire d'analyse du discours* (de Charaudeau e Maingueneau, 2002) distribui por centros de interesse as entradas que procura definir e, por exemplo, os protótipos sequenciais apresentados por Adam em 1991, que tinham sido fundados na questão da *textualidade*, aparecem distribuídos em quatro.

Centros de interesse	Designações			
	Descrição	Explicação	Narração (<i>récit</i>)	-----
Texto				
Interdiscurso	-----	Explicação	-----	-----
Abordagens argumentativas e retóricas	-----	Explicação	-----	Argumentação
Abordagens conversacionais	Conversação Diálogo			

Adaptado de Charaudeau e Maingueneau, 2002

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2002: 278-280), classificar os **discursos** é uma tarefa que se funda em critérios variados, do que resulta uma multiplicidade de classificações, o que se reflecte no próprio ensino⁸³.

⁸³ A este propósito, recordo as discrepâncias dos docentes em “classificar” um texto que retirei do *corpus*, quanto ao tipo.

IV.1 Os planos textuais: o plano fixo e o plano ocasional

La diversité des points de vue montre la complexité de la question des genres, jusque et y compris les dénominations puisque certains parlent de «genres de discours», d'autres de «genres de textes», d'autres encore de «types de textes»: J.-M. Adam oppose «genres» et «types de textes» (1999); J.-P. Bronckart oppose «genres de textes et types de discours» (1996); D. Maingueneau distingue, dans des rapports d'enchâssement, «types de texte», «hypergenre» et «genre de discours» (1998); P. Charaudeau distingue «genres et sous-genres situationnels» et, à l'intérieur de ceux-ci, des variantes de genres de discours (2001)".

Chareadeau e Maingueneau 2002: 280

Assim, segundo o mesmo dicionário, os critérios na classificação de textos literários têm sido tradicionalmente: i) critérios de composição, forma e conteúdo (exemplo: poesia, romance, teatro...); ii) critérios de concepção da representação da realidade (gêneros romântico, naturalista, surrealista...); critérios relativos à estrutura dos textos e à sua organização enunciativa (exemplo: a autobiografia, o romance histórico...).

Há a registar quatro pontos de vista que têm marcado posição na semiologia, análise do discurso e análise textual a nível da classificação dos textos não literários: ponto de vista funcional; ponto de vista enunciativo; ponto de vista textual; ponto de vista comunicacional.

Muito recentemente, Maingueneau (2007: 75, 76) considerou haver dois tipos de gêneros, reafirmando o que disse Rastier: toda a actividade verbal se inscreve num género. Os dois tipos são os **gêneros instituídos** (*genres institués*) e os **gêneros conversacionais** (*genres conversationnels*). Os primeiros, que podem ser orais ou escritos, funcionam como um dispositivo de comunicação verbal oral ou escrita sócio-historicamente definida: “Les paramètres (...) résultent d’une stabilisation de contraintes liées à des activités verbales qui s’exercent dans des situations sociales déterminées.” Os segundos, dada a natureza da actividade verbal, são de distinção difícil: “la distinction entre divers genres conversationnels est avant tout l’affaire des chercheurs, en fonction des critères qu’ils choisissent; les usagers peuvent difficilement distinguer différents genres de conversations. (...) En réalité, les manières de converser aussi varient historiquement et socialement.”

Dentro dos gêneros instituídos, o autor distingue quatro modos: i) gêneros fixos, fechados na sua formulação (caso do boletim meteorológico); ii) gêneros que seguem rotinas, mas que não utilizam excessivamente fórmulas fixas (caso dos jornais televisivos); iii) gêneros instituídos, mas com a interferência do princípio da originalidade e da

criatividade (caso da publicidade que recorre a cenografias vizinhas); iv) géneros criados pelos próprios autores dos textos, que atribuem etiquetas aos seus textos, sugestivas de uma parte da realidade comunicativa do seu texto e não do todo. As etiquetas podem evocar as propriedades formais (hipergéneros), de interpretação (enquadramentos interpretativos) ou as duas (propriedades de organização textual e conteúdo: classes genealógicas).

Maingueneau (2007) admite que a criação destes géneros seja limitada (normalmente são subgéneros) por um género de discurso estável e que, embora muitos dos textos não estejam associados a uma etiqueta, eles **mostram** o género a que pertencem para serem reconhecidos como tal pelos interlocutores.

O facto de a muitos textos não ser atribuída uma etiqueta é igualmente defendido por Miranda (2007). A autora, no resumo do seu texto, parte precisamente de dois pressupostos que se relacionam com o género: “1) todo o texto se inscreve num género 2) o género constitui um dispositivo dinâmico de estabilização (sócio-historicamente situada) de regularidades em relação à construção dos textos, estabelecendo parâmetros (ou normas) para todos os planos de organização textual.”

Assim sendo, recorre à palavra de Todorov e de Rastier, entre outros, e, assumindo como dimensões essenciais do **género** a social, linguística/semiótica e a psicológica e cognitiva, Miranda (2007: 55-60) define género como uma construção social (daí poder verificar-se a existência de um sistema de géneros), que surge no quadro de uma prática social; como constituinte do “plano de estruturação dos textos, de modo que é no plano genérico que se estabelecem as possibilidades (ou impossibilidades) de organização textual”; como condicionante da construção dos textos (e a utilização da língua); como sendo uma forma textual relativamente estabilizada pelo uso.

A mesma autora refere o facto de, ao contrário dos tipos ou classes, o género não dever ser reduzido a um simples parâmetro classificatório de textos.

Ao contrário destas duas noções, o género não é o simples resultado de uma classificação, mesmo que seja possível adoptar a categoria género como parâmetro classificatório de textos. Por outras palavras, dado um conjunto de textos quaisquer, pode propor-se uma classificação de cada elemento (de cada texto) tomando como critério a sua inscrição num determinado género, da mesma forma que o seu modo de circulação (ou suporte), o seu tamanho (ou extensão), a esfera da utilização social da língua de que participa ou qualquer outra especificação. Daí que dizer que um género é uma classe de texto não resolve o problema da definição do conceito. (...) convém avançar que a mera existência de um nome de género (ou a sua ausência) numa determinada língua natural não constitui um parâmetro de definição, uma vez que se todo o texto

IV.1 Os planos textuais: o plano fixo e o plano ocasional

se inscreve necessariamente num género – tal como assumo – esta consideração será válida ainda para o caso dos textos cujo género não disponha de uma designação igualmente partilhada.

Miranda, 2007: 55,56

Foi, portanto, reiterado que todo o texto, mesmo sem etiqueta que identifique o género, apresenta marcas que levam o interlocutor a convocar um género sócio-culturalmente (plano convencional) aceite e reconhecível na sociedade em que se inscreve.

Em relação ao **plano ocasional**, Jean-Michel Adam considera que este, por sua vez, se pode afastar de um género ou sub-génio do discurso, e as orientações a nível da **disposição textual** são dadas tanto pelas manifestações que ordenam o discurso a nível da superfície (macro-segmentação por alíneas, desvios marcados), como pelos dados peritextuais: sumários, índices, numerações de partes, mudanças marcadas pelos parágrafos, subtítulos de um artigo ou de capítulos de um romance, por exemplo.

No meu entender, o interpretante do texto reconstrói o *sentido* através do plano textual, apoiando-se para isso, a um nível mais geral, na “pontuação das partes”, sendo essa pontuação marcada por manifestações linguísticas específicas (parágrafos e pontuação em geral, marcadores que assinalam a mudança de partes), e nas unidades responsáveis pela compactação (unidades que sublinham a progressão...).

Na análise do *corpus*, parto da disposição textual ou organização dos textos dos alunos. Maria Antónia Coutinho (2003: 199) afirma que “compete à *dipositio* a organização estruturada e ordenada que exige o texto”.⁸⁴ Sendo assim, procuro ver se os textos do *corpus* representam estruturas textuais culturalmente enraizadas, i.e, se manifestam planos já determinados, pré-estabelecidos (planos fixos, convencionais), ou se dão conta de planos alterados ou inesperados em relação aos convencionais (planos ocasionais).

⁸⁴ Para esta associação entre a *dipositio* e a organização textual, a autora (2003: 197) faz notar que a *dipositio* se tem mantido num quase silêncio, e o seu ressurgimento deve-se em grande parte às gramáticas do texto: “Cabendo-lhe [à *dipositio*] as tarefas de planificação e ordenação, essa era a operação mais directamente envolvida em questões de ordem textual – tendo em conta a diferenciação que se pode estabelecer entre discurso (como prática linguística codificada, associada a uma determinada prática social) e texto (sequência linguística oral ou escrita, efectivamente produzida numa situação de comunicação). Ora os textos estiveram durante muito tempo arredados das preocupações da linguística – ou melhor das preocupações da “linguística restrita”, como chamou Rastier à linguística exclusivamente centrada sobre o sistema da língua, incapaz de pensar a textualidade. Deste ponto de vista, um dos raros contributos a ter em conta será o das gramáticas de texto: (...)”.

2. Estruturas globais formais, semânticas e pragmáticas

Para dar conta dos planos fixos, terei de me referir, numa primeira instância, às organizações convencionais, a que van Dijk (1973, 1981) denomina **superestruturas**, que são *formas globais de um discurso*⁸⁵, e às representações globais responsáveis pela configuração do nível semântico e cognitivo de um texto – as **macroestruturas**, definíveis como *estruturas de significação global de um texto*. Embora estes dois níveis estejam interligados às **microestruturas** (compreendendo estas as sequências de elementos verbais responsáveis pela linearidade do texto), abordo-as noutro ponto do trabalho (IV. 3. *Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas*), por uma questão metodológica.

Para Fonseca (1992), o texto é percorrido por estruturas de vária ordem: há as estruturas semântico-sintáticas e semântico-pragmáticas, onde inclui a coesão e a coerência, a par de outros tipos de estruturas como as estruturas narrativas, as estruturas argumentativas, as estruturas retóricas, as estruturas estilísticas... acrescentando que as narrativas e argumentativas já foram exploradas por van Dijk em termos superestruturais e que hoje correspondem a categorias ditas “clássicas” para várias áreas do saber (por exemplo, consagrou-se para a narração as categorias de *exposição, complicação, resolução, avaliação, moral...*).

Afirma o autor que o conceito de coerência, concebido do ângulo da construção do texto,⁸⁶ vale para todos os tipos de texto, embora reconheça certas especificidades ao texto poético e texto dialogal, que não explora.

Todo o texto é dotado de “consistência própria”. Nele se reconhecem os “tópicos” ou temas (tema-rema⁸⁷) que vão sendo desenvolvidos num complexo de relações, em dois

⁸⁵ Posso dizer, a título de curiosidade, que o autor trabalhou mais a narração e a argumentação.

⁸⁶ O autor inscreve a coerência textual no âmbito da descrição-explicação linguística e reivindica para este conceito uma aplicação ao funcionamento concreto das línguas.

⁸⁷ Vigner (1982: 47-48) apresenta de forma clara a distinção entre tema e rema: “le *thème* – ce qui est posé au départ, ce dont on parle et qui le plus souvent fait référence à des données déjà connues du lecteur – et le *rhème* – ce qu’on dit à propôs du thème, là où figure un apport d’information -. Il se fait donc une avancée, un

planos: no plano vertical, em que cada tópico está articulado com a totalidade da macroestrutura global do texto, por uma relação do tipo “parte-todo”, encontrando-se cada um deles **dominado** pela totalidade do *todo*; no plano horizontal, em que os tópicos se articulam entre si, numa relação do tipo “parte-parte”. Assim, a consistência deve-se à continuidade temática. Cada tópico desenvolve um conjunto de enunciados, a que o autor atribui a designação de sequência, que é no fundo uma representação semântica global. Pode então falar-se em sub-unidades internas ao texto, traduzíveis em complexos de factos, de situações..., consideradas macroestruturas intermédias, que representam o sentido global de uma parcela ou fragmento. Assim sendo, a coerência textual cumpre-se no plano das macroestruturas textuais, o que requer um movimento entre vários patamares, de acordo com o autor.

Por esta via se consuma, afinal, um continuado movimento de vai-vem entre o *local* e o *global*, entre as *microestruturas*, as *macroestruturas* “intermédias” e a *macroestrutura* global do texto. Na verdade, como diz van Dijk, as macroestruturas “determine the **global** or overall coherence of a discourse and are themselves determined by the linear coherence of sequence” (van Dijk, 1977, 95). Ou seja, a *compreensão global* do texto *possibilita*, e *guia*, a *compreensão local*, e ao mesmo tempo **resulta** desta.

Fonseca, 1992: 44

A continuidade de sentido envolve a intenção global do texto, que é manifestada pelas unidades frásicas que o materializam, e ela está ligada a outros factores, como os níveis de língua⁸⁸ e o género.

Entendo assim que a macroestrutura semântica, interligada com os níveis super e microestruturais, corresponde à noção de sentido global de um texto, e pode representar-se como um todo organizado a partir de um conjunto de tópicos devidamente planificados, de acordo com a intenção comunicativa. Para Fonseca (1992), a macroestrutura é traduzível num **macroenunciado**; por sua vez Vigner (1982) fala num hiper-tema, e Adam (2006),

développement de l’information tout au long de la phrase, depuis le thème qui situe au degré le plus faible de valeur informative, jusqu’au rhème qui se situe au degré le plus élevé.”

⁸⁸ A expressão níveis de língua pode ser ambígua. Atente-se no que diz Jollin-Bertocchi, 2003: 5: “L’expression consacrée *niveaux de langue* peut prêter à confusion, dissipons d’ensemble le malentendu: elle ne désigne pas les différents «strates» qui constituent la structure d’une langue, à savoir les phonèmes, organisés en morphèmes et en lexies, elles-mêmes combinables à leur tour en syntagmes, lesquels constituent enfin des phrases. Le point de vue exprimé par la notion de «niveau» consiste à hiérarchiser les traits d’une langue en fonction de l’appartenance sociale du locuteur, à partir d’un repère fondamental, l’usage normé: il existe donc des usages supérieurs et des usages inférieurs à la norme.”

mais recentemente, utiliza as designações de **tema** ou **tópico** do discurso como expressões que dão conta da representação semântica de um texto, desenvolvidas na base de processos de redução semântica.

2.1. Estruturas *elementares* de textualidade

Neste propósito de dar conta dos planos *sócio-historicamente fixos*, apenas dos que, referidos no Programa de Português, puderam estar na base da produção dos textos do *corpus* que vou analisar (a partir de uma primeira leitura feita por mim), não pretendo seguir um só critério (retirado da linguística textual ou da análise do discurso ou ainda de outra disciplina). Como procuro colocar o enfoque quer na estruturação formal dos textos dos alunos (superestrutura), quer no seu conteúdo (macroestrutura), alicerçados em aspectos pragmáticos relativos ao modo enunciativo, à intenção comunicativa e às condições de produção (contexto escolar), recorro para já a algumas formas *elementares*⁸⁹ de textualidade, que explano teoricamente, a saber: narração, descrição, explicação e argumentação, que funcionem como base da análise. Foram estas as referidas pelos autores supracitados.

2.1.1. Narração

Reis e Lopes (1991: 239) dão o termo **narração**⁹⁰ como polissémico, no campo da narratologia⁹¹, sendo-lhe atribuídas várias acepções: “como processo de **enunciação** narrativa, como resultado dessa enunciação, como **escrita** da narrativa, como procedimento oposto à **descrição**, mesmo como **modo literário**, em relação distinta com o **modo**

⁸⁹ Contemplo apenas estas quatro porque estou a situar-me no âmbito do texto escrito. A propósito do tipo sequencial conversacional-dialogal, teorizado por Adam (1991), o autor contempla neste o diálogo romanesco e teatral, a carta... Há, no entanto, quem oponha as conversas naturais ou autênticas às artificiais ou fabricadas, estas últimas inscritas em textos essencialmente literários. Dado que inscrevi a representação de diálogos (muito curtos) nos textos do *corpus* na modalidade do relato do discurso, não trabalhei teoricamente as trocas dialogais.

⁹⁰ Etimologicamente, *narro* significa “dar a conhecer”, “tornar conhecido”.

⁹¹ Disciplina que analisa as instâncias, estruturas e mecanismos da narrativa.

dramático e o **modo lírico**.” Contudo, de entre as várias acepções que possui, saliento o facto de ser entendida como **acto ou processo de enunciação narrativa**, que exige a voz do narrador, e é neste sentido que é conferida à **narratio**⁹² uma função activa e dinâmica, uma vez que são escolhidas categorias da narrativa (personagem, espaço, acção), que se submetem a um processo de elaboração a nível discursivo, que envolve o tempo da narração, a perspectiva narrativa, o tipo de narrador e a estratégia narrativa, esta última definida da seguinte forma por Reis e Lopes:

As **estratégias narrativas** serão, pois, entendidas como procedimentos de incidência pragmática, accionadas por esse sujeito (fictício) da enunciação que é o narrador, procedimentos que, condicionando directamente a construção da narrativa, se destinam a provocar junto do narratário efeitos precisos: da apreensão do peso relativo dos vários elementos diegéticos à constituição de pontuais reacções justificativas, da persuasão ideológica à demonstração de teses sociais, esses efeitos têm que ver directamente com o contexto periodológico em que eventualmente se situe a narrativa e com as suas dominantes temáticas, metodológicas e epistemológicas. Para atingir os objectivos que persegue, o narrador opera com códigos e signos técnico-narrativos, também eles susceptíveis de serem sugeridos por imposições periodológicas: uma certa organização do **tempo** (...), o destaque conferido a certas **personagens** em prejuízo de outras, a orquestração de **perspectivas narrativas**, etc.”.

Reis e Lopes 1991: 138

Neste entendimento do texto narrativo como fenómeno interactivo, que, para além do plano da actividade do narrador, convoca o plano do narratário, envolvendo a escolha de certos procedimentos, bem como de determinados signos ou mesmo a activação de certos códigos, pode dizer-se que as estratégias narrativas são uma particularização da **estratégia pragmática**, uma vez que esta envolve a questão da interacção entre interlocutores, texto e contexto.

De entre as diferentes acepções atribuídas ao termo **narração** a nível da narratologia, de acordo com os dois autores citados, é a que destaquei (*acto ou processo do discurso narrativo levado a cabo por um narrador*) que preenche a definição de **narration** dada por Adam no *Dictionnaire* de Charaudeau e Maingueneau (2002: 485), no âmbito da análise do discurso. Para este linguista, narração significa *acto de contar*, estando este acto

⁹² Cf. Adam, 1997: 104: “No quadro da retórica antiga, a parte narrativa de um discurso – NARRATIO – tem uma função bastante precisa. (...) Em qualquer caso a *narratio* visa, por um lado, INFORMAR-INSTRUIR o auditório e, por outro, PERSUADI-LO da justeza da causa defendida.

Para conduzir o ouvinte a fazer um juízo de valor, o orador apresenta os factos sob uma certa vertente. A NARRATIO é, portanto, uma encenação na qual alguns elementos são postos em evidência e outros voluntariamente omitidos.”

integrado nos fenómenos da enunciação e da polifonia enunciativa, dos quais salienta a complexidade de **posições enunciativas** possíveis do **enunciador** de uma narrativa. Reconhece o mérito da narratologia ao distinguir narrador/narratário, narratário/destinatário, voz narrativa/narrador e, dentro da pessoa do narrador, as situações narrativas adoptadas por ele que lhe conferem diferentes funções, o que possibilitou o reconhecimento das tais posições.

A narração implica a construção de acontecimentos (narrativa), a transmissão de uma história ou, dito de outro modo, a narração é o acto que produz a narrativa, constituindo esta uma história.⁹³

Falar de narração exige falar de **narratividade**, que é uma propriedade que caracteriza um certo tipo de discursos (as suas qualidades intrínsecas), a partir da qual se podem distinguir discursos narrativos dos não-narrativos. Pode manifestar-se em textos pertencentes a diferentes sistemas semióticos, como é o caso dos textos narrativos verbais (conto, romance), dos textos narrativos não verbais (cinema mudo, dança, pintura) e dos semi-verbais (ópera, cinema). Mas independentemente de integrar este ou aquele sistema semiótico, é a **instância enunciativa** que possibilita a **estruturação de um texto narrativo** – aquela que relata os eventos reais e fictícios que se sucedem no tempo, originados ou sofridos por agentes antropomórficos ou não, individuais ou colectivos, situados no espaço de um mundo possível ou empírico. De acordo com Genette (1966), a narração é constituída por representações de acções e de acontecimentos mas, como estes não se contam a eles mesmos, todo o texto narrativo implica a medição de um narrador (a voz, responsável pela enunciação narrativa). No entanto, Kuroda (1975) levanta algumas questões sobre o facto de toda a frase de uma história ser uma mensagem comunicada pelo narrador, numa reflexão que promove sobre os fundamentos da teoria da narração. Ele

⁹³ Genette (1966: 161) distinguiu dois níveis discursivos autónomos: a narrativa propriamente dita, considerado como o narrado, a que opõe o discurso, isto é, a maneira de narrar a narrativa: “Dans le discours, quelqu’un parle, et sa situation dans l’acte même de parler est le foyer des significations les plus importantes; dans le récit, comme Benveniste le dit avec force, *personne ne parle*, en ce sens qu’à aucun moment nous n’avons à nous demander *qui parle* (où et quand, etc.) pour recevoir intégralement la signification du texte.” Moeschler e Reboul (1994: 424) questionam o postulado da narratologia segundo o qual é possível separar os acontecimentos que conta uma narrativa da forma como eles são contados e refutam a tripartição dos seus conceitos-base, que são a história, o *récit* e a narração: “i) L’*histoire* renvoie au signifié, c’est-à-dire aux événements racontés. ii) Le *récit* renvoie au signifiant, l’énoncé, le discours ou le texte par lequel les événements sont racontés. iii) La *narration* renvoie à l’acte narratif et, plus généralement, à la situation dans laquelle se fait la narration.” Aplicada a narratologia a textos de teatro e a textos romanesco, concluem (1994: 426): “le récit n’est pas une construction, fruit de la narration, à partir de l’histoire, qui serait donnée: les événements sont déjà une construction et la distinction entre histoire et récit apparaît bien fragile”.

(1979) contrapõe duas perspectivas: a primeira defende a **teoria do narrador onisciente**, que penetra no espírito de todas as personagens – “Le narrateur est le «locuteur» d’un récit qui n’est pas à la première personne, tout comme «je» est le «locuteur» d’un récit à la première personne”; a outra perspectiva defende a **teoria da consciência múltipla**, e nesta o autor de uma narrativa difere radicalmente do «eu» das narrativas da primeira pessoa:

Si l’on adopte la seconde hypothèse, un récit peut être considéré simplement comme une collection structurée d’informations provenant de différents sujets de conscience. L’un d’eux peut être le narrateur, auquel il n’est pas référence dans le cours du récit (ce qui serait, du reste, également le cas du narrateur oniscient), les autres sont les personnages.

Kuroda 1979: 244

Para demonstrar melhor esta segunda perspectiva, Kuroda (1979) apresenta uma dicotomia entre as narrativas “rapportées” e as narrativas “non rapportées”: as primeiras são relatadas por um narrador na primeira pessoa ou por um narrador que, embora não esteja na primeira pessoa, é neutro ou retraído, podendo nos dois casos ser onnipresente mas não onisciente; as segundas compreendem os outros casos. No estilo “rapporté”, o «eu» do narrador normalmente difere do autor, mas é possível admitir uma relação “locutor-alocutário”, em que o autor fala ao leitor. No estilo “non rapporté”, é impossível estabelecer uma relação uniforme entre o autor e o leitor de uma narrativa por intermédio de um narrador, quando este é onisciente, pois as frases são atribuídas a um sujeito de consciência, que é independente do estatuto do narrador.⁹⁴ O autor «fala» ao leitor numa linguagem diferente que, segundo Kuroda (1979: 254) “ne peut jamais être utilisée lorsqu’il s’agit de performance linguistique réelle”. Entra-se, aqui, no domínio da arte literária.⁹⁵ Na

⁹⁴ Cf. Opitz (1996) que cita P. Ricoeur “le fameux style indirect libre, l’erlebte Rede de la stylistique allemande consiste non plus à citer le monologue, mais à le *raconter*: on ne parlera plus alors de monologue rapporté, mais de monologue narrativisée (‘narrated monologue’). Les paroles sont bien, quant à leur contenu, celles du personnage, mais elles sont ‘racontées’ par le narrateur au temps passé et à la troisième personne (p. 135)” (...) “[le style indirect libre] résulte de la contamination du discours du narrateur par le discours du personnage, lequel en ravanche surimpose sa personne grammaticale et son temps verbal (p. 141)”.

⁹⁵ Num outro documento, Kuroda (1975) volta a criticar a concepção da teoria comunicacional da linguagem, segundo a qual “chaque phrase prenait place dans un discours (dans la parole) comme élément d’un message communiqué à un destinataire par un destinataire au moyen du code linguistique”, o que não é adequado ao *récit*. Para Kuroda, o leitor de uma narrativa pertence ao mundo real mas a comunicação processa-se no mundo imaginário. O autor cria uma realidade na sua mente que depois **materializa** através de frases, que serão lidas pelo leitor. Se as frases são materializadas, elas vão exercer uma **função objectiva** sobre a consciência do leitor, sendo graças a essa função objectiva que a história cria uma falsa realidade na sua consciência. Dito de outro modo, as palavras e frases lidas levam o leitor a uma realidade fictícia – “Ce qui (et non celui qui) crée la réalité fictive dans l’esprit du lecteur, ce sont les mots et les phrases que le lecteur lit,

esteira de Kuroda, A. Banfield associa o “non-reportive style” na 3.^a pessoa ao discurso indirecto livre, num artigo de 1973, intitulado “Narrative style and the grammar of direct and indirect speech”, recuperado e comentado por Opitz (1996), que diz: “Ao sustentar já neste último artigo a não-existência do narrador, num determinado estilo em inglês e francês, a autora recusa a integração da gramática numa teoria comunicacional.” No entanto, Opitz, sem pôr em causa esta análise de Banfield contrapondo-a à de Ricoeur (1984), que, na obra *Temps et récit II. La configuration du temps dans le récit de fiction*, deu uma definição de discurso indirecto livre sem eliminar a instância do narrador.⁹⁶

Mas, para lá do domínio da literatura escrita, pode dizer-se que a narratividade da história foi estudada, numa perspectiva de análise estrutural do folclore, por vários autores, nos quais se inclui Propp (1970), que procurou dar conta das estruturas profundas invariantes e universais dos contos maravilhosos (folclore russo) e a ele se devem os primeiros contributos para uma gramática narrativa. Ao tentar estruturar um *modelo invariante* que mostrasse as partes que constituíam os contos e as relações que essas mesmas partes apresentavam entre si e com o todo, revelou que as partes constitutivas de um conto podem ser transportadas para outro, sem mudança (lei da permutabilidade). Assim, o conto atribui as mesmas acções a personagens diferentes, sendo as **acções** as **funções** (no total de 31), definidas do ponto de vista da sua significação no desenvolvimento da intriga. Essas funções sucedem-se de acordo com uma ordem rígida.

Este modelo traçado por Propp tem a vantagem de chamar a atenção para um plano de organização estrutural da narrativa e foi seguido por outros autores, como Barthes (1976), que afirma que um sistema é uma combinação de unidades, logo, é preciso dividir a

c'est-à-dire l'histoire elle-même et non l'auteur. Ces phrases et ces mots compris comme des entités dans une situation communicationnelle fictive où le lecteur se place.” (Kuroda, 1975: 283). Assim, as frases de uma história religam o mundo real ao mundo imaginário uma vez que o leitor pertence ao mundo real mas a comunicação processa-se no mundo imaginário porque uma história é produzida numa situação comunicacional fictícia, falsa. A função objectiva, que é apenas um aspecto da função comunicativa porque depende da faculdade da imaginação do leitor, vai criar a realidade fictícia da história.

⁹⁶ Ainda relativamente a esta problemática do “ponto de vista” do autor em associação/dissociação com o narrador, mais frequente nas narrativas literárias, Ducrot (1980: 43), para quem narração é equivalente a **enunciação**, vem falar em **polifonia**, ao mostrar que um autor de um enunciado nunca se exprime directamente, uma vez que ele coloca em cena várias vozes. Segundo a teoria polifónica da enunciação, podem estar presentes no mesmo enunciado sujeitos diferentes, a saber: o sujeito empírico (autor efectivo de um enunciado, o mesmo que autor para Genette), o locutor (pretenso responsável pela enunciação – assume a enunciação, mesmo que não esteja na origem dessa enunciação; designado pelas marcas de primeira pessoa, tal como o narrador para Genette) e o enunciador (responsável pelo enunciado, pela escolha das palavras, mas não necessariamente por aquilo que é dito; equivale aos conceitos de personagens, que apresentam pontos de vista na narrativa). Esta aproximação narratológica entre narração, de acordo com Genette, e enunciação, segundo Ducrot, está desenvolvida em Moeschler e Reboul, 1994.

narrativa para se determinarem as **unidades narrativas mínimas**, que considera **funcionais**. Assim, todos os elementos que compõem a narrativa têm um carácter funcional, sendo as **funções** unidades de conteúdo. Passando-se de uma palavra a outra, de um nível a outro, numa projecção de encadeamentos, impõe-se a análise de pequenos agrupamentos de funções designados **sequências**⁹⁷.

É nesta procura de uma estrutura da narrativa acessível à análise que Barthes (1976: 22) tenta um modelo “que lhe forneça seus primeiros termos e seus primeiros princípios. No estado atual da pesquisa, parece razoável dar como modelo fundador à análise estrutural da narrativa a própria lingüística.”

Se Propp e Barthes (entre outros) procuram edificar uma gramática baseados no plano das acções funcionais constituintes da **história**, outros há que o fazem indagando a **estrutura profunda** do texto, caso de Siergfried e Schmidt e de van Dijk.

Os dois primeiros autores (1978) explicitam o conceito de “estrutura-em-profundidade” a partir de conceitos sócio-psicológicos e pragmáticos como *intenção de comunicação* e *actuação*, dizendo que é a intenção do locutor que condiciona a produção e é a reconstrução dessa intenção que comparece na análise por parte do interlocutor, o que funciona como garante da coerência. É, pois, a **intenção comunicativa** que direcciona a produção do texto de superfície (nível de lexicalização ou fenotexto).

A intenção comunicativa concretiza-se na estrutura-em-profundidade do texto (“textual deep structure” = TDS), a qual, ao nível metalingüístico, toma a forma de uma sequência ou conjunto de traços temáticos. É preciso que com a concepção da estrutura-em-profundidade sejam levados em consideração os tipos de dissertação (TDs) (científica, literária, etc.), os tipos de discurso (TDs) (monólogo, diálogo) e os tipos de texto (TTx) (narrativo, expositivo, performativo, etc.) disponíveis numa sociedade de comunicação. A seleção entre estes tipos exerce uma influência direta sobre a geração dos textos, fato este que é de considerável importância para toda determinação das espécies textuais. A partir daqui, a estrutura-em-profundidade vem servir de programa para o direcionamento, a seleção e a combinação de elementos, em toda a geração do texto. A TDS expande-se numa sequência de conceitos sintagmáticos (ConSin) inter-relacionados.

Schmidt [1973] 1978: 184

⁹⁷ Cf. Barthes (1976: 39): “Uma sequência é uma série lógica de núcleos, unidos entre si por uma relação de solidariedade: a sequência abre-se assim que um de seus termos não tenha antecedente solidário e se fecha logo que um de seus termos não tenha mais consequente.”

Van Dijk (1973: 181), à semelhança dos dois autores citados, aproxima a sua teoria da narrativa aos pressupostos da gramática generativa transformacional, mas vai mais longe que o modelo de Chomsky⁹⁸, procurando as bases para uma *gramática textual* tanto na semântica generativa⁹⁹ como na pragmática¹⁰⁰, esta última muito pertinente no quadro da psicolinguística e da sociolinguística, quando se contemplam as relações entre *competência* e *performance*.

Ce niveau [macro-structural] qu'on peut aussi identifier avec la *structure profonde* d'un texte, spécifie un contenu «global» du texte déterminant la formation globale des représentations sémantiques des phrases successives. Sans une telle macro-structure et les règles qui la sous-tendent, la cohérence du texte serait seulement superficielle et linéaire. Les méthodes élaborées jusqu'ici établissent des relations de ce type, mais ne rendent pas compte du fait que les lexèmes et les structures sémantiques qu'ils représentent sont interprétés dans des relations plus globales caractérisant le texte entier.

van Dijk 1973: 189

Dito de outra maneira, van Dijk considera que a gramática generativa frástica apresenta limitações perante certos argumentos sintácticos, fonológicos e semânticos, mesmo pretendendo descrever apenas estruturas de frases, porque uma descrição linguística tem de explicitar **sequências de frases e as regras** que sustentam as relações **interfrásticas**. O autor, na década de 70, sublinha mesmo o facto de toda a descrição de frases dever ser integrada numa descrição de textos, pois muitas das propriedades de uma frase existem em função das relações interfrásticas presentes num texto. Aliás, sublinha a ausência de reflexões sobre as estruturas mais globais de textos inteiros, as **macroestruturas**, que são

⁹⁸ *Syntactic Structures*, 1952.

⁹⁹ Cf. van Dijk (1973: 180): “Des linguistes comme Postal, McCawley, Ross, Lakoff, Rohrer, accordent une place fondamentale à la sémantique. Les structures profondes d'une phrase, disent-ils, ont un caractère sémantique, et il faut donc dériver en premier lieu des représentations sémantiques. Par une série de transformations lexicales et syntaxiques ces représentations reçoivent leur forme de phrase superficielle. Cette variante de la grammaire est connue sous le nom de *sémantique générative*.”

¹⁰⁰ Cf. van Dijk (1973: 181): “Toujours est-il que la pragmatique est un chaînon indispensable pour mettre la grammaire/compétence en relation avec l'usage concret du système. Des prédictions plus précises sur l'*acceptabilité* d'un énoncé peuvent ainsi être formulées. Les catégories les plus importantes de la pragmatique sont d'abord l'émetteur et le récepteur avec leurs propriétés respectives (connaissances de la langue, du système référentiel, de la situation contextuelle; conceptions de l'un sur l'autre, leurs intentions et leurs attentes).”

as que definem a coerência textual, do ponto de vista do **conteúdo fundamental** de um texto¹⁰¹ considerado como todo.

Por um lado, o sujeito falante conhece as regras que sustentam as relações interfrásicas (como as anáforas, pronominalização, pressuposição....) na construção do todo textual, porque são elas que o levam a produzir enunciados textuais coerentes, e é essa capacidade de produzir e de interpretar um conjunto de discursos diferentes que define a sua competência textual. Por isso, uma teoria das estruturas narrativas tem de dar conta da *performance narrativa*, “qui inclut le système ou *compétence narrative* abstrait dont nous parlons” (1973: 193).

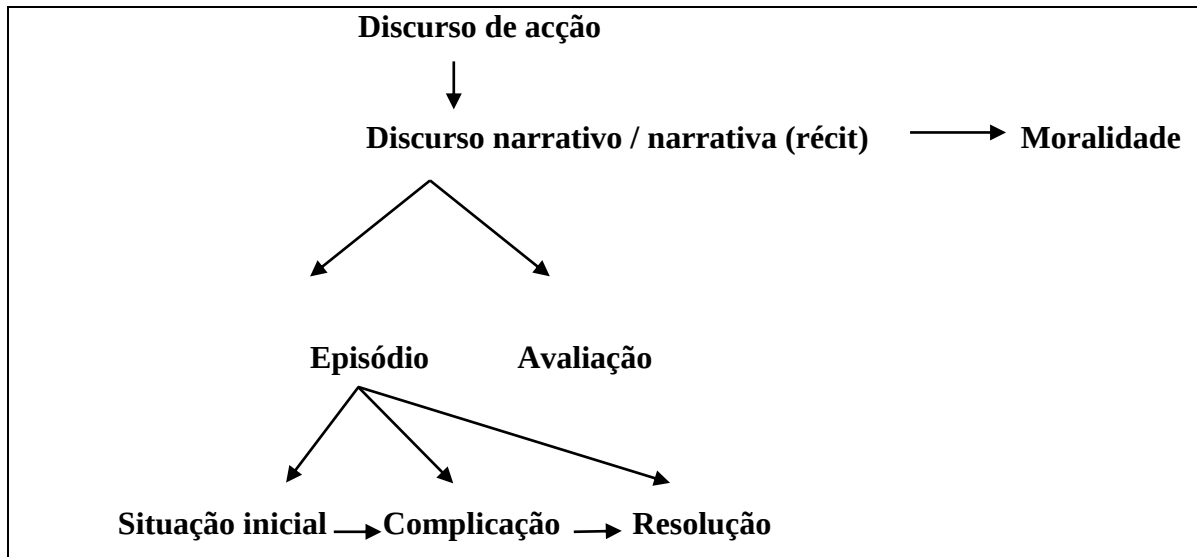
Por outro lado, o sujeito falante compreende e produz textos com o apoio de um esquema narrativo clássico, à sua disposição como *forma básica* da comunicação textual, e que utiliza para organizar a *base do texto*¹⁰², como se estivesse a preencher casos vazios de um esquema convencional.

É pelo menos esta uma das conclusões a que Kintsch e van Dijk (1975) chegam num estudo sobre a forma como as pessoas se recordam e resumem histórias, e trata-se do nível da superestrutura. Kintsch e van Dijk (1975) referem-se ao *episódio* da narrativa, como sendo constituído pelas seguintes partes: a **situação inicial**, com a caracterização de agentes (os que provocam acções), propriedades, lugar, momento e certas circunstâncias (físicas, sociais e culturais); a **complicação**, contendo determinados acontecimentos que constituem o desenrolar da acção específica; a **resolução**, solicitada pela complicação, que deve incluir as (re)acções subsequentes do(s) agente(s). O episódio no seu todo pode incluir ainda a **avaliação** (que apresenta as atitudes valorativas do agente/narrador do episódio) e a **moralidade** (de que se extraem consequências da história para a situação presente).

Assim, e dado que os autores consideram o discurso narrativo como um tipo de discurso de acção (discurso que apresenta descrições de acções [proposições ou sequências de proposições] interpretadas como acções pertencentes a um mundo possível ou a acontecimentos possíveis), posso engendrar o seguinte **esquema da superestrutura da narrativa**.

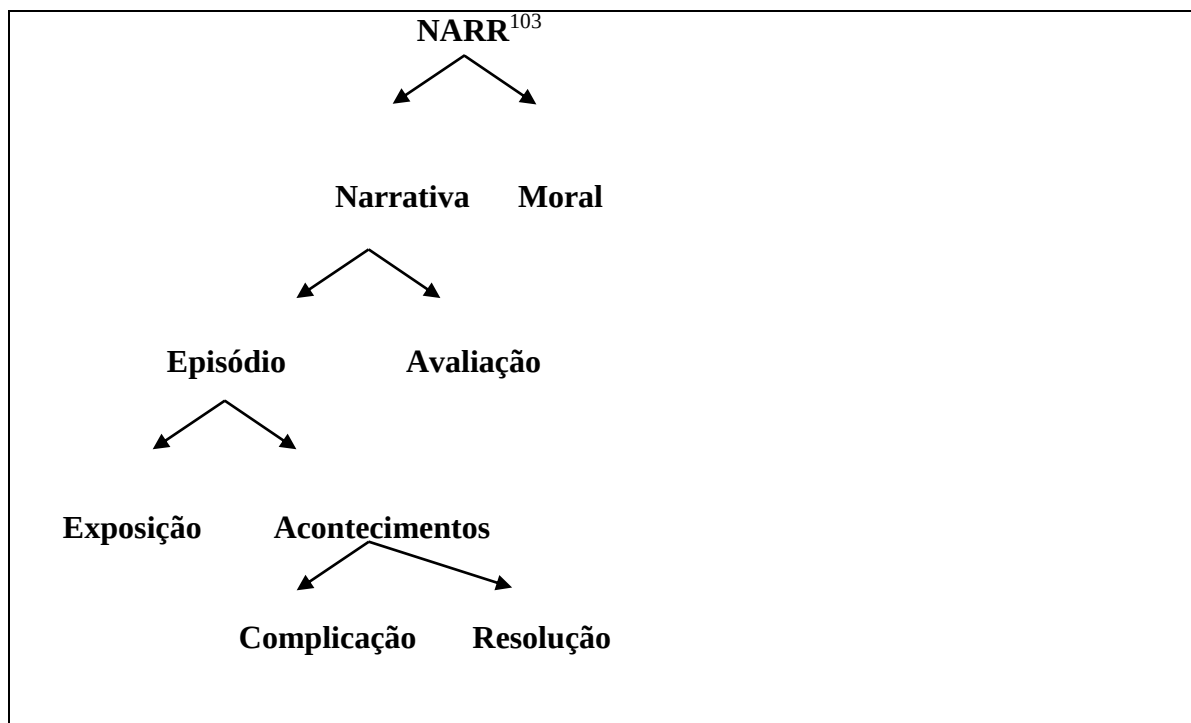
¹⁰¹ Van Dijk e Kintsch (1975) referem-se a vários níveis da macroestrutura: pode ser constituída por uma sequência de proposições, pode resumir uma sequência inteira de proposições do texto, um capítulo, um romance, não sendo necessário que seja constituída por proposições presentes no texto, derivando de uma interpretação indutiva deste.

¹⁰² Cf. Kintsch e van Dijk (1975: 100): “On appellera *base* du texte la structure sémantique sous-jacente au texte. Une base de texte est un n-tuple de propositions.”



Trata-se de um esquema global, de natureza não linguística, composto por categorias organizadas, como se viu, hierarquicamente, e que se mantém idêntico em qualquer narrativa de assuntos diferentes.

Ao tentar explicitar as categorias e as regras de combinação superestruturais específicas, van Dijk ([s.d.] 1981: 79), cerca de uma década depois, volta a acentuar a concepção hierárquica da superestrutura narrativa; embora ela não seja sempre canónica, admite a repetição ou a omissão de algumas categorias e a existência de outras subcategorias, apresentando o seguinte esquema:



Do estudo de Kintsch e van Dijk (1975) referido, do qual retirei a conclusão de que ter conhecimento de esquemas superestruturais (convencionais) ajuda a compreender um dado texto longo, pode destacar-se uma outra, com ela relacionada: o facto de um discurso ser interpretado, “armazenado” e recordado em função da macroestrutura¹⁰⁴ (estrutura “lógica”, semântica do discurso), que é uma estrutura **do conjunto**, que depois é completada com informação de detalhe também disponível. Assim, para os autores, quando os leitores se recordem de uma história, eles fazem-no recuperando a macroestrutura.

Adam (1990: 97) diz concordar com o entendimento de superestrutura como *esquema global*, avançada pelos autores referidos, e, nos três níveis de análise textual que concebe¹⁰⁵, reserva o nível A para as superestruturas esquemáticas, que define como nível cognitivo, pré-linguístico, “des arrangements d’événements (dits «récit» dans une acception pré-linguistique), d’états-propriétés (dits «description») et de concepts (dits «expositions»,

¹⁰³ Cf. Van Dijk, 1981: 79: “NARR significa aqui «estrutura narrativa»”.

¹⁰⁴ Cf. Kintsch e Van Dijk (1975: 102): “Une macro-structure *résulte* du texte mais non de façon déductive. C’est-à-dire qu’une macro-structure est également une *interpretation inductive* d’un texte.”

¹⁰⁵ Cf. Adam, 1990: 96: Nível A – das superestruturas esquemáticas; nível B – das estruturas sequenciais; nível C – da textualização. Os níveis B e C serão explorados no subcapítulo relativo ao *plano específico*.

«explications»)." Concretiza o nível A com a delimitação de momentos do processo-acontecimento,

m1(antes) + m2 (início) + m3 (desenvolvimento) + m4 (fim) + m5 (depois)

que, numa outra obra sua (1999: 90), surge explicitada com recurso à concepção aristotélica de *unidade de acção* (que forma um todo, com começo, meio e fim), associada ao processo transformacional, que representa da seguinte forma:

Situação inicial	Transformação	Situação final
Antes	Processo	Depois

Dando ênfase à **transformação** de predicados no decurso de um **processo**, Adam (1999: 86-93) destaca a **acção** ("événement") na definição de **narração** ("récit"), para a qual ele convoca a reunião de seis componentes: a) sucessão de acções; b) unidade temática (pelo menos um actor-sujeito S); c) predicados transformados; d) um processo; e) uma causalidade narrativa; f) uma avaliação final (moral).

É neste tratamento global do texto que é considerada a macroestrutura semântica, que corresponde, e segundo o autor, a um tema-tópico, derivável do texto depois de se localizar o objecto argumento do discurso, bem como um ou outro predicado a ele atribuído. Deste modo, Adam (2006) refere que a macroestrutura pode ser resumida por um título dado ou deduzido.

A macroestrutura textual, segundo Skilaki (1985)¹⁰⁶, vai sendo estruturada pelo indivíduo que lê ou ouve uma história, que, no fundo, é a mesma do "contador de histórias", pois ambos terão uma maneira bastante similar de interpretar os eventos do mundo a que pertencem,¹⁰⁷ dado possuírem uma base de conhecimento comum. Para que o contador coloque a leitor/auditor a construir um **modelo cognitivo coerente**¹⁰⁸ (macroestrutura) de uma **sequência de acontecimentos**, ou melhor, para que lhe possibilite

¹⁰⁶ Este artigo também se inscreve numa perspectiva generativista.

¹⁰⁷ Cf. Kintsch e van Dijk (1975: 107): "A fin de comprendre les récits, les sujets doivent avoir à leur disposition un schéma narratif classique qui appartienne à leurs connaissances générales."

¹⁰⁸ Segundo Skilaki (1985), há a existência de **modelos internos** (mapas cognitivos), que formamos por **montagem cognitiva**, a partir de aspectos do ambiente e de situações em que estamos envolvidos.

a interpretação coerente de um texto, ele terá de partir de um “**ponto**” (*point*)¹⁰⁹, que é algo interessante para quem ouve/lê, e é a forma como esse “ponto” é transmitido (de acordo com a perspectiva do protagonista) que vai constituir o texto específico.

O principal problema que Skilaki (1985) encontra é a falta de *molduras, guiões, esquemas* cognitivos específicos¹¹⁰, que clarifiquem a tal macroestrutura do texto que vai sendo estruturada a partir do “ponto”.

Também os esquemas superestruturais que tenho vindo a apresentar neste subcapítulo são retomados por Siklaki (1985), que inclui ainda as propostas de outros autores, caso de Colby, Prince, Rumelhart, Mandler e Johnson, Thorndyke, Stein e Glenn, mas, embora reconheça que tais esquemas têm um aspecto positivo - o facto de entenderem o significado de um texto para lá da soma do significado das suas frases -, critica-os por reclamarem para si, enquanto estruturas canónicas específicas, a maneira formal de distinguir textos de não textos. Isto é, estes modelos explícitos acarretam a suposição de que, quando uma determinada estrutura canónica é aplicada a um texto com sucesso, ele é considerado um texto bem formado; se há falhas na operação, ele é um não-texto.

Para o autor, mais do que uma gramática formal que dê conta das estruturas internas dos textos, que distinga histórias de não histórias e que mostre como as pessoas compreendem histórias, é necessário trabalhar a forma como o nosso **conhecimento da acção humana está organizado** (tal como defenderam Kintsch e van Dijk, 1975), e é de acordo com essa organização que os membros de uma comunidade podem aferir se as histórias estão bem ou mal formadas. É neste sentido que Skilaki fala no nível de estereótipos compostos de modelos de comportamento, uma vez que acha possível descrever parte considerável do conhecimento da acção humana.

Propõe, assim, em vez de um modelo gramatical formal tal como os gramáticos do texto propuseram, um modelo¹¹¹ dos processos cognitivos subjacentes à compreensão das

¹⁰⁹De acordo com Skilaki (1985), Wilensky (1983) mostra que um bom texto deve incluir um ponto, que se caracteriza como algo de interessante para a audiência, mas adianta que tal não está de todo especificado para os textos.

¹¹⁰ Cf. Skilaki (1985: 234): “To conclude, there is no doubt that the crucial problem for such a model is the lack of even to a small extent detailed specification of such cognitive structures as schemata or let them be called any way we want (e.g. “frames” – Minsky, 1975; Kuipers, 1975; or “scripts” – Schank, 1975; Schank and Abelson, 1977; Abelson, 1981, etc.; or other uses of the term “schema” such as the genuine use of Bartlett, 1932 (...))”

¹¹¹ Para este modelo, que Skilaki (1985) considera incompleto, não descarta totalmente as teorias formais, pois aceita o facto de haver formas convencionais de relatar sequências de acção humana; baseia-se igualmente em experiências psicológicas, feitas especialmente para memórias de histórias (com o intuito de

histórias, fundamental para a descrição da organização do conhecimento base dos indivíduos, assim como das maneiras como estes as usam para processamento de informação, uma vez que ele aproxima intuitivamente a estrutura do texto à maneira como as pessoas estruturam experiências de todos os dias. A unidade narrativa, referida como episódio, consiste nas seguintes partes:

- Colocação (*setting*)
- Motivação/objectivo
- Sequência de acontecimentos
- Resolução

De acordo com o autor, quando o indivíduo se concentra na história que vai ler ou ouvir, suspende o **contexto** imediato em que está inserido e aguarda por um novo, sendo esta categoria designada “**colocação**” macroestrutural. Após esta etapa, a interpretação da “**sequência de acontecimentos**” torna-se possível, mas para tal é exigida também a revelação da “**motivação/objectivo**” do protagonista, declarada ou sugerida, bem como o estado desejado. É entre este pólo e o da “**resolução**” (muito relevante para o protagonista) que se situa a “**sequência de acontecimentos**”, que progride para o estado do objectivo antecipado.

O modelo de Skilaki coloca, então, o enfoque nos **esquema contextuais**, que são esquemas constituintes das situações e episódios que fazem parte da nossa base de conhecimentos do dia-a-dia, de onde emerge um **esquema focal**, que é o esquema *vencedor*, activado pelo leitor/ouvinte a partir do **ponto** ou **expectativas**, criadas por o que habitualmente acontece nesta ou naquela situação. Chega-se ao **ponto terminal** quando um acontecimento é interpretado como realizado.

O autor não considera estes esquemas contextuais como formais, uma vez que partem da tal montagem cognitiva dos comportamentos e situações do dia-a-dia, que fazem parte de uma base de conhecimento do mundo comum ao contador e leitor/ouvinte.

apoiar regras gramaticais e estruturas de histórias), aceitando o facto de que na memória humana há esquemas de histórias responsáveis pelo controlo dos processos de compreensão e recordação das mesmas.

Face ao exposto, a construção de um texto narrativo não é uma mera junção de factos, mas sim uma dinâmica estrutural que requer a articulação entre a história e o discurso, o que pressupõe vários níveis de análise e uma multiplicidade de pontos de vista, de acordo com Barthes (1976: 20) no célebre artigo intitulado “Introdução à análise estrutural da narrativa”: “Diante de uma infinidade de narrativas, da multiplicidade de pontos de vista pelos quais se podem abordá-las (histórico, psicológico, sociológico, etnológico, estético, etc.), o analista encontra-se quase na mesma situação que Saussure, posto diante do heteróclito da linguagem e procurando retirar da anarquia aparente das mensagens um princípio de classificação e um foco de descrição.”

2.1.2. Descrição

Adam e Petitjean (1989: 82), numa obra inteiramente dedicada ao texto descritivo (*Le texte descriptif*), fazem a pergunta: “peut-on parler de superstructure descriptive comme on parle de superstructure narrative?”

Neste trabalho, os autores apresentaram, de facto, o esquema da **superestrutura da descrição**, feito através de duas macro-operações linguísticas. Mas antes de o reproduzir, vou tecer algumas considerações prévias sobre o funcionamento deste mesmo esquema, que data de 1989, ano da publicação da primeira edição do livro referido.

Os autores chegaram, nessa obra, a duas conclusões: a de que as macroproposições de base, quando ligadas por operações elementares, revelam uma regularidade convencional, o que os leva a falar de superestrutura sequencial; a de que a sequência descritiva apresenta um carácter não linear, não causal, não cronológico, portanto tabular, hierárquico, regado pela estrutura do léxico utilizado, que dá conta de um conjunto de **planos descritivos** correspondentes normalmente a quatro dimensões: a dimensão vertical (alto vs. baixo...), a dimensão lateral (à esquerda vs. à direita...), a dimensão de aproximação e de afastamento (próximo vs. afastado) e a dimensão que corresponde à dimensão do tempo. Associado a esta conclusão, foi dito que, e uma vez que os encadeamentos descritivos se regem por operações hierarquizantes e paradigmáticas de integração semântica, se torna difícil situar a progressão textual de predicados sucessivos,

dada a simultaneidade desses predicados no todo.¹¹² É reconhecido, como primeira característica da descrição, o **tema-título**, termo que corresponde a *denominação*, *tema de discussão* ou *título de um livro ou artigo*. É o tema-título que *condensa* a expansão textual, no caso de se resumir uma sequência descritiva; é ainda o tema-título que assegura a coesão¹¹³, uma vez que domina hierarquicamente a sequência, garantindo a sua macroestrutura semântico-referencial e superestrutura; ao tema-título estão directamente ligadas as **macroproposições descritivas**, podendo intervir nessa ligação **operações descritivas** de base, a saber:

Operações responsáveis pela base da estrutura descritiva

Operação de localização ou de referenciação (*ancrage*): denominação do tema-título (objecto do discurso), que vai activar um pré-construído cultural, assegurando a legibilidade da sequência que está a ser activada na estrutura cognitiva do leitor. Adam e Petitjeans (1989: 114) representam-na assim:

ANCRAGE

Thème-titre → classe-object → Éléments ou aspects de l'objet organisés en faisceaux d'aspect

Adam e Petitjean 1989: 114

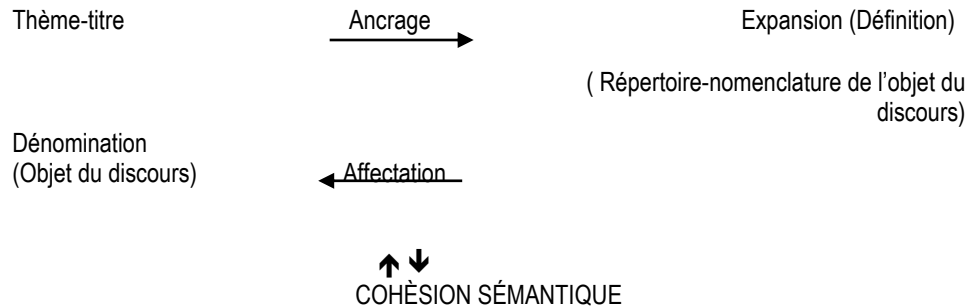
Operação de atribuição (*affectation*): inversa à anterior, esta operação consiste em solucionar a falta provocada pela ausência de tema-título no início de uma sequência descritiva.

Note-se que se se está presente um caso de localização/referenciação (*ancrage*), a representação descritiva pode surgir ou como uma confirmação (do que é conhecido e/ou familiar) ou como uma modificação (nova) dos conhecimentos mobilizados pelo tema-

¹¹² A estrutura hierárquica, não linear da descrição, contrasta com a linearidade linguística que caracteriza os discursos orais e escritos, daí que Adam (1990: 143) refira “*décrire, c’est passer de la simultanéité de l’objet envisagé à la linéarité du discours*”, assumindo como o processo de linearização mais simples “*énumérer les parties et/ou les propriétés d’un tout sous la forme d’une simple liste, ce qui constitue une sorte de degré zero de la description*”.

¹¹³ Cf. Adam e Petitjean (1989: 111): “*En tant que texte cohésif, une description est constituée de prédicats successifs (progression) énoncés à propos d’un petit nombre de signifiés constants (cohésion). Ce noyau initial de signifiés, qui déclenche puis assure la compréhension sur la base de l’isotopie du texte, est contenu dans le thème-titre. Dans les discours descriptifs les plus divers (littéraire, publicitaire, journalistique, encyclopédique, etc.), le thème-titre – explicite au début ou à la fin du texte ou de la séquence, plus rarement implicite jusqu’au bout – oriente l’interprétation et fixe, en partie, la lisibilité de l’énoncé.*”

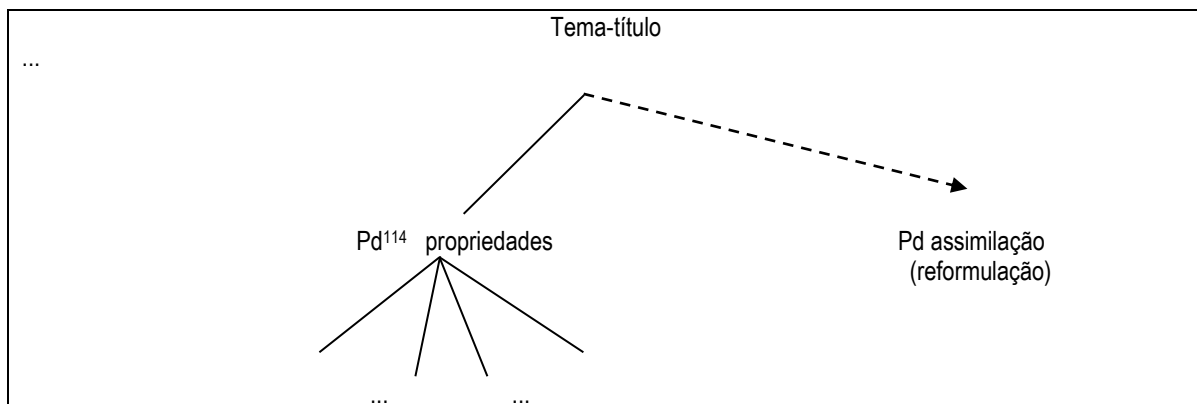
título; contudo, no caso de uma operação de afectação, verifica-se a modificação do tema-título, que está em curso até ao final da sequência.



Adam e Petitjean, 1989: 116

Outras operações descritivas

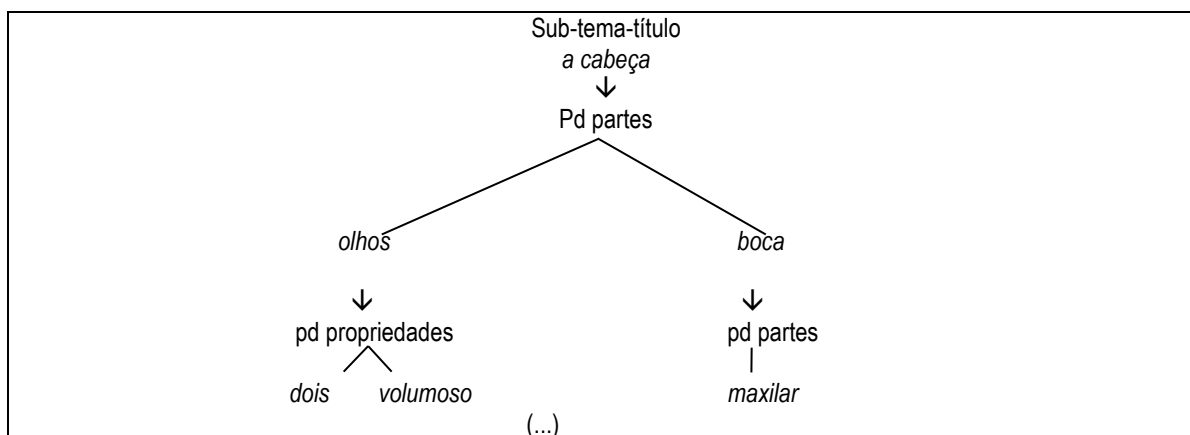
Operação de assimilação (*assimilation*) e operação de reformulação (*reformulation*): os processos linguísticos responsáveis pela operação de assimilação, que consiste na aproximação de feixes de aspectos de dois objectos, são a metáfora e a comparação. A assimilação manifesta-se ainda pelas reformulações locais (partes) ou globais, estas últimas que redefinem o tema-título. Para estas duas operações contribuem certas negações, que levam à descrição do objecto ao mostrarem o que ele não é.



Adaptado e traduzido de Adam e Petitjean 1989: 211

¹¹⁴ **Pd** – macro-proposições descritivas; **pd** - micro-proposições descritivas.

Operação de tematização (*thématisation*) e operação de aspectualização (*aspectualisation*): a tematização corresponde a um nível dois da estrutura descritiva: a expansão descritiva ocorre não somente a partir do tema-título inicial mas também a partir dos sub-temas-títulos. Estes são novos temas que derivam do hipertema – “un aspect peut devenir un sous-thème-titre d’une sous-classe-objet” (Adam e Petitjean, 1989: 131). A operação de aspectualização consiste na determinação de partes (concretas, isoláveis fisicamente) e de propriedades (qualidades) de um elemento seleccionado por tematização, na decomposição de um elemento, tanto mínimo (palavra ou microproposição) como máximo (sequência ou texto).¹¹⁵



Adaptado e traduzido de Adam e Petitjean, 1989: 209

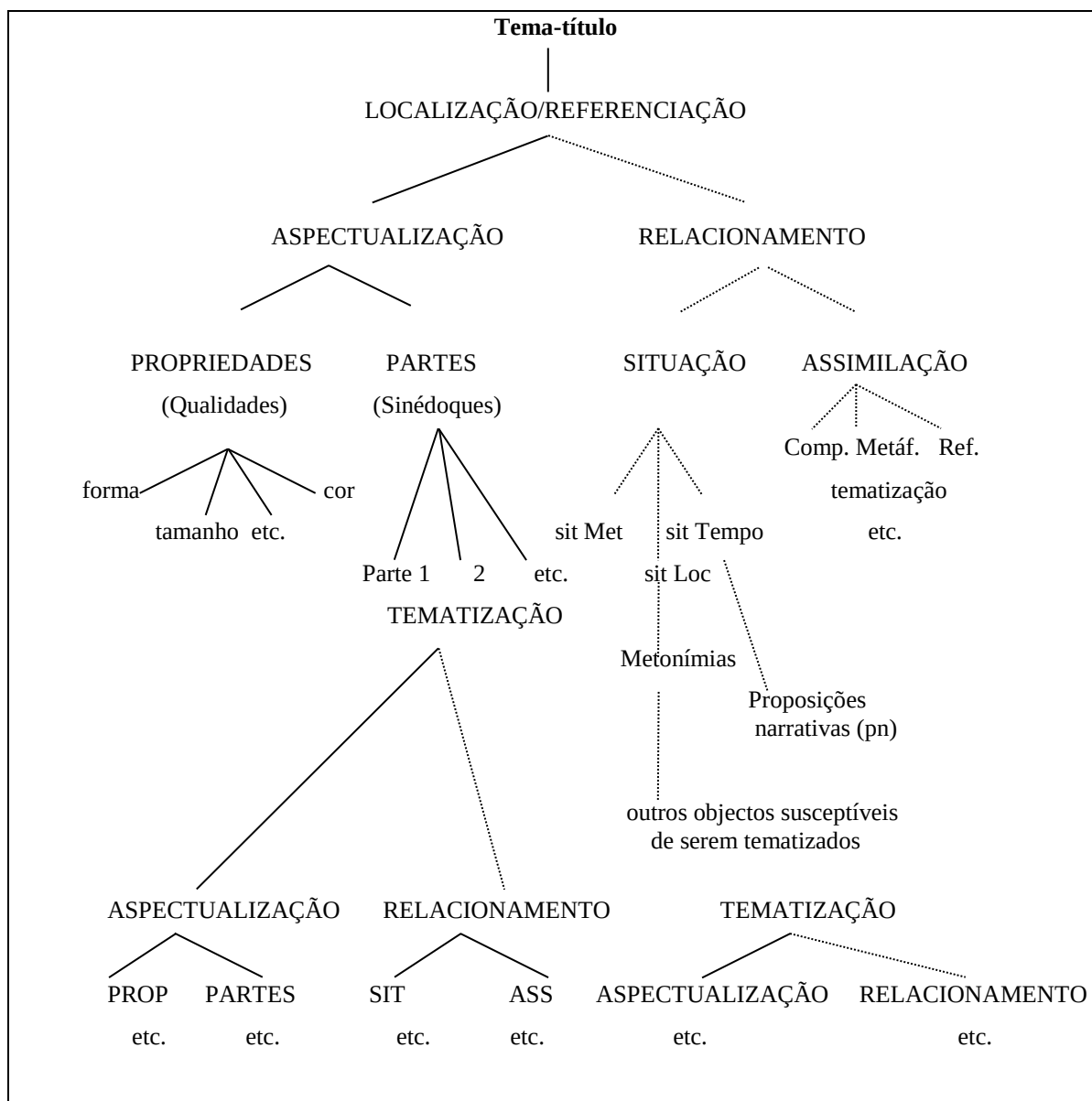
Duas macro-operações da superestrutura descritiva

Operação de aspectualização e operação de relacionamento (*mise en relation*) – a operação de aspectualização é recuperada como macro-operação para a construção da superestrutura descritiva que os dois autores propuseram há três décadas atrás, juntamente com outra macro-operação: a de relacionamento, que compreende a assimilação (comparação, metáfora) e a reformulação, como também a *situação* (*mise en situation*). Esta desenvolve-se sob um processo metonímico, ou seja, as proposições SIT dominadas pelas categorias de tempo (SIT Tps) ou de espaço (SIT Loc) permitem o relacionamento metonímico com outros objectos (secundários, contíguos...).

¹¹⁵ Adam (1997: 45) refere-se à “descrição pela acção” e inclui a possibilidade de as personagens, para lá de poderem ser descritas pelas partes e qualidades, poderem sê-lo pelos actos.

Concluindo, os autores apresentam a seguinte superestrutura descritiva.

SUPERESTRUTURA DESCRITIVA



Adaptado e traduzido de Adam e Petitjean, 1989: 135

Cerca de dez anos após a primeira edição de *Le texte descriptif*, Adam (1997) regista em quadro todas as operações que classifica em *Operações descritivas de base* e que quantifica em sete:

- **Operação de localização ou de referenciação:**

[a] Denominação do objecto da descrição (todo).

- **Operação de aspectualização:**

[b] Fragmentação do todo [a] em partes [b].

[c] Destaque de qualidades ou propriedades do todo [a] ou de partes consideradas em [b].

- **Operações de relação:**

[d] Localização temporal (situação de [a] num tempo histórico ou individual).

[e] Localização espacial (relações de contiguidade entre [a] e outros indivíduos susceptíveis de se tornarem, por sua vez, objecto de um processo descritivo, ou entre as diferentes partes [b].

[f] Assimilação comparativa ou metafórica que permite descrever o todo [a] ou as suas partes [b] estabelecendo uma relação analógica com outros objectos-indivíduos.

- **Operação de reformulação:**

[g] O todo [a] ou as suas partes [b] podem ser reidentificadas no decurso ou no final da descrição.

Jean-Michel Adam 1997: 40, 41

Vinte anos depois, Adam (2006: 146) apresenta uma outra concepção para a descrição: afirma, pois, que a sua estrutura é muito distinta da da narração, argumentação... uma vez que não possui uma ordem de reagrupamento de proposições-enunciados em macro-proposições ligados entre si, isto é, não apresenta uma organização interna pré-formatada como as outras estruturas. A descrição apresenta, sim, **proposições-enunciados mínimos**¹¹⁶ que formam circuitos **mais periódicos** que sequenciais. Assim, a descrição é colocada não no conjunto dos protótipos sequenciais de que Adam deu conta em diversos trabalhos mas entre o **período e a sequência**. E uma vez que não é possível uma organização estrutural “linear” a nível da composição, mantém-se o repertório de operações já apresentado em 1989, por Adam e Petitjean, o que exige a adopção de um **plano** por parte do escrevente para efectuar a passagem deste reportório à produção do texto. Desta feita, são apresentadas quatro macro-operações e nove operações descritivas, cuja ausência de ordem é responsável pela ideia de anarquia da descrição.

¹¹⁶ Cf. Adam (2006: 146): “On a vu que la théorie de l’illocutoire localise la part descriptive des énoncés dans le contenu propositionnel (p) sur lequel vient s’appliquer le marqueur de force illocutoire F(p). L’attribution minimale d’un prédicat à un sujet constitue la base d’un contenu propositionnel.”

IV. 2.1. Estruturas *elementares* de textualidade

- **Operação de tematização:** é a macro-operação principal; confere a um segmento a sua unidade; é a responsável pela construção de um período típico (de tal forma que se confunde com a sequência).

[a1.] **Pré-tematização** (ou localização/referenciação): denominação do objecto; abre um período descritivo.

[a2.] **Pós-tematização** (ou atribuição): denominação retardada do objecto.

[a3.] **Re-tematização** (ou reformulação): nova nominação do objecto; implica a existência de uma primeira nomeação do objecto do discurso, vindo interromper o apoio (*portée*).

- **Operação de aspectualização:** apoia-se na tematização; reagrupa duas operações: a fragmentação e a qualificação.

[b1.] **Fragmentação** (ou partição) selecção de partes do objecto da descrição, por uma operação de decomposição.

[b2.] **Qualificação** (ou atribuição de propriedades): evidencia propriedades do todo e/ou das partes seleccionadas pela operação de fragmentação; realizada frequentemente pela estrutura o grupo nominal nome+adjectivo, com recurso ao verbo *ser*, ou pela relação predicativa do tipo *ter* que realiza a operação de partição. Há proposições-enunciados que são accionais.

- **Operação de relacionamento: reagrupa duas operações:**

[c1.] **Relação de contiguidade:** indicação temporal (situação de um objecto do discurso no tempo histórico ou individual) ou espacial (contiguidade entre o objecto do discurso e outros, que poderão ser tematizados, ou contiguidade entre diferentes partes).

[c2.] **Relação de analogia:** assimilação comparativa ou metafórica.

- **Operações de expansão por sub-tematizações:** a descrição vai-se expandindo devido ao facto de certas operações se irem combinando ou sucedendo umas às outras, contando estas um pequeno número infindável

Adaptado e traduzido de Adam, 2006: 147-151

Adam (2006:137) classifica a descrição como “pouco ordenada”, o que fez com se adoptassem os planos de texto quer ocasionais quer fixados pela retórica. Aliás, Adam e Petitjean (1989) dão conta deste planos fixos, com origem na retórica clássica, mais propriamente na *declamatio* (improvisação regrada sobre um tema) e na *ekphrasis* (descrição regrada de lugares e de pessoas), que, em função dos diferentes referentes, agrupam-se em tipos:

IV. 2.1. Estruturas *elementares* de textualidade

Descrição das pessoas { retrato moral ou etopeia
retrato físico ou prosopografia
retrato de um tipo ou carácter
retrato duplo ou paralelo

Descrição de coisas

Descrição de lugares - topografia

Descrição de tempo - cronografia

Descrição de animais

Descrição de plantas

Jean-Michel Adam 1997: 40

Segundo Adam e Petitjean, P. Fontanier classifica os tipos de descrição tradicionais (da retórica) em sete categorias (*Figures du discours*, 1977) e define-os:

Categorias	Objectos da descrição
a) topografia	lugares
b) cronografia	tempos, períodos, épocas
c) prosopografia	figuras, corpos, traços, qualidades físicas ou exteriores, movimentos de um ser animado, real ou fictício
d) etopeia	costumes, carácter, vícios, talentos, defeitos, boas e más qualidades morais de uma personagem real ou fictícia
e) retrato	aspectos tanto morais como físicos de uma personagem real ou fictícia
f) paralelo	objectos consecutivos ou misturados de que se procura mostrar semelhanças e diferenças
g) quadro	paixões, acções, acontecimentos, fenómenos físicos ou morais

Adaptado e traduzido de Adam e Petitjean, 1989: 75-76

Contudo, os autores optam por falar na descrição em geral e na identificação de regularidades textuais, sem proceder a distinções de funcionamento entre estas categorias apontadas por Fontanier. E, posteriormente, Adam (2006:146) é peremptório a concluir que

“De l’Antiquité à nos jours, la **description a été dénigrée et éclatée** en sous-catégories”¹¹⁷ (destaque meu), o que o leva a considerá-la, portanto, ao nível dos enunciados mínimos, de fraca caracterização sequencial e agrupada em períodos de extensão variável, ordenados por um plano de texto de acordo com quatro macro-operações.

O reconhecimento da descrição nas teorias modernas da narrativa deve-se, por exemplo, aos trabalhos de Hamon (1976, 1981), que lhe atribuiu uma invariância estrutural, uma organização interna (que anula as meras listagens) a nível dos elementos de um fragmento descritivo e um papel central na construção da narrativa ao nível da legibilidade e da coerência, papel este reconhecido, no panorama narratológico português, por Reis e Lopes (1991: 87, 88): “Este papel de operador de legibilidade e coerência transforma a descrição numa unidade estrutural susceptível de assegurar plena compatibilidade entre o desenrolar das acções, os atributos das personagens e os condicionamentos do meio” se se entender que “Num texto narrativo há sempre fragmentos discursivos portadores de informações sobre personagens, os objectos, o tempo e o espaço que configuram o universo diegético.”

2.1.3. Explicação

A **explicação** é a “acção de tornar inteligível ou evidente o que é de difícil compreensão...; acto ou efeito de explicar ou de explicar”; e uma das acepções de **explicar**, segundo a mesma fonte, é “Expor as razões, os motivos, as motivações; apresentar justificação.”¹¹⁸

Em primeiro lugar, é importante perceber os contornos semânticos destes lexemas. Se alguém explica a alguém e se há uma explicação, está-se perante uma situação de **enunciação** entre **interlocutores**. Destes, um é detentor de um determinado conhecimento que o outro ignora (decorrendo daqui o objectivo didáctico de fazer compreender), e esta situação confere autoridade ao primeiro, pois fica com a sua competência reconhecida.

¹¹⁷ Cf. J.-M. Adam in Charaudeau e Maingueneau (2002: 165): “**Elle [la description] est dénigrée** en raison d’une imperfection constitutive. (...) Au regard de l’idéal de l’âge classique, elle n’est qu’une insatisfasante et médiocre copie du réel. Cette imperfection se double, du côté de l’invention, d’une propension aux clichés et autres lieux communs qu’aggrave, du côté de la disposition ou composition, le caractère arbitraire de l’ampleur de son développement et de l’ordre de présentation de ses éléments.”

¹¹⁸ *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001: 1648)

Abre-se aqui a possibilidade de um locutor explicar o que deve e pode ser explicado, e, através da enunciação efectuada, ele afirma-se e influencia as opiniões e os conhecimentos do interlocutor. A sua explicação pode ter sido pedida ou não, isto é, pode ter existido uma questão prévia (designada comumente *questão* ou *questionamento*). Se foi pedida, alguém solicitou informação directa ou indirectamente; se não foi pedida, e para que ela exista, houve antes uma informação pois é à volta desta que a explicação (*resolução*) se constrói. É preciso também dizer que o contexto e os elementos co-discursivos têm um papel fundamental na determinação do valor explicativo de um enunciado.

Outro aspecto a reter é o facto de a explicação acarretar a apresentação da justificação. De acordo com Catherine Wulser (1982), autora que se integra na corrente dos actos de linguagem, os **actos de explicação** podem ser entendidos como **justificativos**, na medida em que o locutor, ao realizar um acto explicativo, está a dar uma justificação para legitimar o facto de ele ter a palavra e de a dirigir ao outro. Dito de outra maneira, os actos explicativos, dado o seu carácter dialógico, implicam sempre uma situação de interlocução, em que o sujeito se afirma no seu ser e no seu papel de locutor, tornando um dado conhecimento comum entre os interlocutores ou fazendo assimilar a situação ao seu ponto de vista, que depende, como já referi, do contexto. No caso de os actos terem sucesso, eles comportam um **elemento justificativo** que é o facto de o locutor, mais do que constatar, **apresentar uma boa “razão”**. Se a enunciação não for conseguida, os actos podem não ser justificativos.

Laconte (1981), num trabalho que precedeu o de Wulser, define de forma clara o que é **justificar** e **explicar** recorrendo aos *mundos possíveis*, isto é, assumindo que, quando um locutor **justifica**, ele solicita ao interlocutor que assuma um dos mundos possíveis de ambos, o que torna a asserção ou comportamento aceitável, uma vez que foi admitido pelos dois interlocutores; se um locutor explica, ele pretende, dentro de todos os mundos possíveis, que o interlocutor admita aquilo que o locutor vá explicar não só como verdadeiro mas como necessário.

Il sera alors à noter que, si justifier, c'est attribuer mon monde présent à l'"autre", en le situant parmi ses mondes possibles, autrement dit, assimiler la situation à mon point de vue (puisque c'est lui désormais qui guide l'échange par l'intermédiaire de cette attribution; par contre, expliquer, lorsque la tentative d'expliquer est reconnue comme telle (et non transformée en justification par mon interlocuteur polémique) c'est reconnaître comme nécessité inscrite dans l'ordre de faits (l'ensemble des mondes possibles des savoirs des interlocuteurs)) la relation ou la thèse que je postule dans mon monde présent, autrement dit c'est faire comme si le monde présent commun des locuteurs devait obligatoirement s'accommoder sur cet ordre des faits.

Laconte 1981: 48

Para exemplificar um acto explicativo (justificativo), recorro a um dos que foi referido por Wulser (1982) no seu trabalho: ela dá um exemplo em que o objecto de comunicação de um acto explicativo pode ser a afirmação de uma conclusão: “Il a neigé cette nuit”. O acto é aparentemente assertivo, devido sobretudo ao emprego do indicativo e do modo declarativo. Contudo, pode ser atribuído a este acto um valor comunicativo de causa, se se considerar que o contexto discursivo que levou a pronunciá-lo foi “Le train est en retard”. O enunciado “Il a neigé cette nuit” resulta de uma operação de explicação, em que se estabeleceu uma relação entre o atraso do comboio e o facto de ter caído neve: “Il est en retard parce qu’il a neigé cette nuit”.

Face ao que foi dito, transcrevo as três conclusões a que a autora chegou:

- a) l'explication et la justification ne se réalisent pas (on pratiquement jamais) par l'emploi, par un sujet énonciateur, d'une forme-type (p parce que q):
- b) une explication ne doit pas sa valeur uniquement au fait qu'elle exprime une opération définie de la pensée, mais aussi au fait qu'elle est une *énonciation*: le contexte et le co-discours participent à la détermination (ou à la production) d'un acte explicatif;
- c) si la partie p d'une énonciation explicative (explicitement ou implicitement de forme (p parce que q)) doit satisfaire à un certain nombre de conditions (de vérité ou autres) pour être “explicable”, la partie q obéit également à des conditions qu'il s'agira de déterminer.

Wulser 1982: 8

O exemplo dado acima (“Il a neigé cette nuit”) é uma ocorrência ou micro-acto mas adquire o nome, tal como os macro-actos, segundo Wulser (1982:10), de **sequência**, que é sempre constituída por dois actos comunicativos – “Le terme de *séquences* s'applique à tout couple d'éléments (occurrences ou macro-actes de langage) *qui entretiennent une*

relation discursive telle qu'elle participe à l'attribution d'une valeur dominante (explicative, justificative ou autre) pour un fragment".

A ideia de que a explicação pode surgir em curtos segmentos que se estruturam numa sequência é reiterada por Adam, não a partir dos actos de fala como fez Wulser, mas sim do **período**, unidade composicional de base. Para o linguista, a explicação (tal como a narração, argumentação e descrição) é um acto discursivo não primitivo, uma vez que vai mais longe do que o objectivo ilocutório primário de uma asserção: tem a força de **explicar**, e não apenas de partilhar um conhecimento ou crença. Constitui, pois, uma macro-acção discursiva que ainda não foi convenientemente explicada pelas teorias clássicas. Assim, o período surge para definir os *blocos de unidades que mantêm entre eles ligações hierárquicas de dependência morfossintacticamente marcadas* (Adam, 2006: 140), e, valorizando a estrutura periódica explicativa, esquematiza-a da seguinte forma (2006: 162):

[SI p, C'EST PARCE QUE q]

[SI p, C'EST POUR QUE q]

[SI p, C'EST EN RAISON DE q]

[SI p, C'EST [QUE] q]

[SI p, CELA TIENT À q]

Estas formas suportam a transformação [C'EST PARCE QUE / POUR q QUE p] que revela a **relação lógica entre as proposições** e coloca o foco sobre a **enunciação da causa** e não tanto sobre a informação prévia. O modelo superestrutural que daqui surge é constituído por quatro macro-proposições, a começar pela primeira macro-proposição obrigatória que é introduzida por [Por que], que corresponde à macro-proposição do questionamento (problema-questão), seguindo-se a segunda, a explicação (resposta), iniciada por [Porque] e da terceira, a ratificação-avaliação.

		Macro-proposição explicativa 0: esquematização inicial
Sequência	Por que p?	Macro-proposição explicativa 1: problema (questão)
Explicativa	Porque q	Macro-proposição explicativa 2: explicação (resposta)
		Macro-proposição explicativa 3: confirmação-avaliação

Adaptado e traduzido de Adam, 2006: 167

Este esquema permite perceber a materialidade textual subjacente ao acto de **explicar**, isto é, explicar pode acarretar um pedido de esclarecimento sobre um termo ou um referente (Por que...? O que é...? Como...? Qual...?), que convoca a colocação de um problema solicitador de diferentes formas e funções da explicação (resposta). Esta explicação (resposta) e consequente confirmação inscrevem-se numa situação de enunciação que envolve um processo de interlocução: o objecto do problema (questão) é levantado por e para os interlocutores.

2.1.4. Argumentação

Plantin (1996) situa os estudos da argumentação entre a ciência e a retórica.

É na retórica antiga que residem as raízes da argumentação e, para este facto, muito se deve a Aristóteles. São reconhecidas cinco etapas de produção do discurso *argumentado* (conjunto de actos de linguagem planificados com vista a atingir um auditório inserido num quadro institucional preciso) deliberativo, judiciário e epidíctico: são elas a etapa argumentativa (invenção), em que os argumentos pertinentes são alvo de um processo prévio de ponderação; a etapa textual (disposição), em que os argumentos são estruturados e colocados numa ordem; a etapa linguística (elocução), em que a argumentação pensada ganha forma pelas palavras e frases; finalmente, vêm as etapas da memorização e da acção. Estas etapas são fundamentais na análise do processo argumentativo pois, caso a análise recaia no produto, há que ter em conta a estrutura (exórdio, narração, etc.).

A par desta visão retórica da argumentação, foi igualmente desenvolvida uma visão da argumentação científica como operação do pensamento, que estuda a ligação entre as premissas e a conclusão de um enunciado no quadro da lógica.

As teorias recentes da argumentação tentam dar conta destas duas formas: retórica e ciência e, para o demonstrar, refiro neste ponto dois autores de crucial importância no estudo da argumentação: Perelman, que associa a argumentação à retórica, e Ducrot, para quem a argumentação adquire um valor mais técnico, defendendo que ela coexiste com a actividade da língua (ou seja, está marcada na língua).

A argumentação não se desenvolve no vazio, de acordo com Perelman (1999: 29), que coloca a ênfase no **efeito perlocutório** da mesma: o orador procura fazer com que o

auditório adira às suas ideias, visando sempre um “contacto de espíritos” entre ambos – “Mesmo quando se trata de uma deliberação íntima, quando aquele que avança razões e aquele a quem elas se destinam são uma e a mesma pessoa, o contacto de espíritos é indispensável.” O auditório pode ser constituído pelas pessoas que o orador procura influenciar, orientar com os seus **argumentos**. Estes são enunciados que legitimam uma conclusão e podem apresentar-se sob forma de ligação ou de dissociação: os de ligação dividem-se em argumentos *quase lógicos* (de natureza matemática ou formal), em argumentos *fundados na estrutura do real* (ligados aos elementos do real) e argumentos que se *fundem sobre o real* (raciocínios pelo exemplo, pela ilustração e pelo modelo); as dissociações dizem respeito à construção de um real filosófico (pares filosóficos) a partir do real do aparente. Está-se, pois, no domínio da comunicação persuasiva, que o autor considera como a nova retórica (oposta à antiga, considerada *histórica*), que abre o leque dos auditórios dos seus discursos, podendo eles serem constituídos por uma só pessoa, por nós mesmos (quando se trata de uma deliberação íntima), por uma assembleia, por uma multidão ou por toda a humanidade. Argumentar é expressar um ponto de vista no sentido de procurar modificar as representações do interlocutor.

A par de uma argumentação que tem o objectivo de mudar as representações do auditório, insurge-se a argumentação como forma de discurso argumentativo proposicional, no quadro do discurso lógico.

Ducrot, que juntamente com Ascombre (1983)¹¹⁹ se distanciou da concepção tradicional da argumentação (ou concepção lógica da argumentação), desenvolveu a *teoria da argumentação*, segundo a qual pode haver argumentação sem acto de argumentar, ou seja, sem que o aspecto argumentativo de um **enunciado**¹²⁰ seja assumido pelo locutor. Para Ducrot (1972, 1980, 1990), os enunciados não têm só a função de descrever a

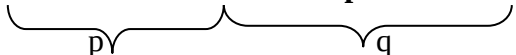
¹¹⁹ J.C. Ascombre, O. Ducrot e Moescheler são autores que fizeram uma abordagem pragmática da argumentação.

¹²⁰ **Enunciado** é definido por Ducrot (1990: 53) como a realidade empírica, segmento do discurso, que difere da **frase**, realidade teórica: “Supongamos que alguien diga tres veces seguidas “hace buen tiempo”. Diré que en este caso tenemos tres enunciados sucesivos de una sola frase del español. Esto significa que el enunciado es, para mí, una de las múltiples realizaciones posibles de una frase. De esto resulta que el enunciado es una realidade empírica, es lo que podemos observar cuando escuchamos hablar a la gente. La frase por el contrario es una actividade teórica. Es una contrucción del linguista que sirve para explicar la infinidad de enunciados. Esto significa que la frase es algo que no puede ser observado: no oímos, no vemos frases. Solamente vemos y oímos enunciados.”

realidade mas servem para conduzir alguém a determinada **conclusão**¹²¹, comportando aspectos argumentativos não assumidos pelo locutor. O seu significado é determinado pelas frases de que são manifestação, logo o seu aspecto profundo é argumentativo, enquanto que o objectivo de descrever o mundo (de onde vem o seu valor informativo) é superficial¹²². Concluindo, os enunciados são argumentativos e não informativos.

A ideia de que é possível argumentar sem acto de argumentar foi demonstrada por Ducrot a partir do conector **mas**.

Atente-se no encadeamento **p mas q: Pedro é amável mas um pouco tonto.**



Uma vez que a amabilidade que o autor atribui a Pedro é determinada pela sequência q (porque é um tipo de amabilidade que evoca a noção de tonteria, diferente da amabilidade evocada no enunciado *Pedro é amável*), p e q constituem um só enunciado, sendo este a realização de uma frase única. Assim, p adquire valor semântico a partir de q. Mas há que procurar a **conclusão** que o locutor tem em mente quando produz este enunciado, o que significa dizer que o **enunciado** tem mais informações do que a frase, de acordo com o critério da quantidade, sendo, relativamente à sua natureza, instrucional.¹²³

Em 1972, o autor já tinha dado a interpretação da expressão P mais Q: a expressão P pode servir de argumento para uma certa conclusão r¹²⁴ e a proposição Q é um argumento que anula esta conclusão¹²⁵. A conclusão r é determinada pelo conteúdo de P e Q. No

¹²¹ A conclusão, implícita ao nível linguístico, é outro dos elementos essenciais nesta teoria, a par de enunciado. Com ela se relacionam outros conceitos como força argumentativa (relação dos argumentos com a conclusão), orientação argumentativa (forma de encaminhamento para a conclusão ou anti-orientação).

¹²² Cf. Ducrot (1990: 50): A concepção tradicional de **sentido de um enunciado** separa denotação (aspecto objectivo) e conotação (aspecto subjectivo) mas Ducrot anula esta separação porque destrói a oposição objectivo/subjectivo e intersubjectivo - “No creo que el lenguaje ordinario posea una parte objetiva ni tampoco creo que los enunciados del lenguaje den acceso directo a la realidad; en todo caso no la describen directamente. A mi modo de ver, si el lenguaje ordinario la describe, lo hace por intermedio de los aspectos subjectivo e intersubjectivo.”

Para ele (1990: 51), é o valor argumentativo de uma palavra que dá conta dos principais efeitos subjectivo e intersubjectivo do enunciado - “El valor argumentativo de una palabra es por definición la orientación que esa palabra da al discurso.”

¹²³ Ducrot (1990) chama **significação** ao valor semântico da frase e **sentido** ao valor semântico do enunciado, alegando que a significação é uma espécie de modo de emprego que permite compreender o sentido dos enunciados.

¹²⁴ Cf. Ducrot (1990): A conclusão r está implícita e não é assumida pelo locutor que, pelo contrário, conclui de maneira inversa. Moescheler (1985) partilha desta ideia de que um conector é um morfema que articula dois enunciados ou actos de linguagem, sendo **mas** um predicado de três lugares: p, q, r.

¹²⁵ Cf. Ducrot (1972: 129): “Le locuteur, après avoir prononcé la première proposition p, prévoit que le destinataire en tire une conclusion «r» (...). La deuxième proposition, q, précédée d’un mais, tend alors à empêcher cette éventuelle conclusion, en signalant un nouveau fait, qui la contradict.”

entanto, esta concepção de **mas**, que dá conta das ocorrências interiores numa frase P mas Q, foi posteriormente levada para uma situação de diálogo. No capítulo do estudo *Les Mots du Discours* (1980), intitulado “*mais – occupe – toi d’Amélie*”, Ducrot *et alii.* analisaram o emprego de **mas** nas duas primeiras cenas da peça teatral de Georges Feydeau e concluíram que a maioria se situa no início das réplicas, daí encontrar-se em relação directa com a situação e não com a réplica precedente, o que vai determinar a classificação proposta neste estudo, cujas três categorias são regidas por critérios situacionais de **mas** no contexto: I categoria – *Mais* no interior de uma réplica de um locutor x [X: p mais q]; II categoria – *Mais* no início da réplica a introduzir um q explícito [X: mais q]; III categoria – *Mais* no início da réplica e não introduz q explícito [X: mais...].

Além disso, Ducrot *et alii.* concluíram que os elementos coordenados não são idênticos ou não manifestam coincidência entre eles (daí o seu reconhecimento automático ser impossível), porque **mas** selecciona só certos aspectos particulares desses elementos, que podem apenas manter uma relação indirecta com o seu conteúdo literal (podemos ter um barulho que funcione como réplica precedente e não uma réplica com valor estritamente linguístico).

A outra tese de Ducrot, da sua teoria da argumentação, tem a ver com o facto de alguns enunciados, que descrevem o mesmo facto, poderem ser argumentativamente opostos. Já mostrei que a significação das frases contém instruções (como: procura a conclusão para a qual tende o locutor) e dá indicações sobre qual deve ser essa mesma conclusão, afirmando que o poder argumentativo de um enunciado se determina, não só pelo facto que expressa, mas também pela sua forma linguística. Transcrevo um exemplo dado pelo autor, com a respectiva explicação.

(14) *Pierre a presque fini son travail.*
(Pedro ya casi termina su trabajo).

(15) *Pierre n'a pas tout à fait fini son travail.*
(Pedro no ha terminado completamente su trabajo).

Me parece que aquí también los hechos indicados por los enunciados son exactamente iguales. No es posible pensar que se pueda decir “es verdad, ya casi termina su trabajo” y “es falso, no ha terminado completamente su trabajo.” De tal manera que si se admite (14) se debe admitir (15). Se ve fácilmente que las conclusiones posibles de esos dos enunciados son completamente opuestas. Después de (14) se pueden sacar conclusiones *r* del tipo “puede descansar un poco”, “tiene mérito”, etc. Pero no puede sacar estas conclusiones después de (15). Las conclusiones de este enunciado serán otras, por ejemplo, “no ha avanzado mucho en su trabajo”.

Ducrot 1990: 78, 79

Ducrot mostra assim que um locutor representa a realidade de acordo com a forma como este decidiu influenciar os outros. O valor de um enunciado é argumentativo e não informativo, e é a acção que o locutor quer exercer que o leva a representar a realidade desta ou daquela maneira. Por isso, também na teoria da argumentação na língua é a **conclusão** que está na mira quando se apresenta o argumento, e a ligação entre o argumento e a conclusão é o topos, muitas vezes implícito: por exemplo, a coerência do encadeamento “É amável, vai ajudar-te” funda-se no topos “Quanto mais amável mais ajuda os outros”.

Está-se, pois, no âmbito da argumentação em geral, em que se toma a palavra para argumentar, atendendo à posição da retórica e da teoria de Ducrot e Anscombe.

Adam e Bonhomme (2007: 109, 110) propõem-se proceder ao confronto entre a argumentação em geral e a sequência prototípica da argumentação, ao nível da organização sequencial da textualidade.¹²⁶ Isto significa dizer que é possível entender a argumentação não só a nível discursivo e de interacção social, mas também a **nível composicional** ou, como designam os autores, “au niveau de l’organisation pragmatique de textualité (...) comme une forme de composition élémentaire”. Os autores estão a falar de representações relativas a esquemas argumentativos do locutor, que resultam num contínuo de proposições, cujo objectivo é o de modificar as opiniões ou comportamentos dos

¹²⁶ Jean-Michel Adam apresentou, em 2006 (156,157), no âmbito da linguística textual, a sequência argumentativa prototípica precisamente citando Ducrot e retomando o modo de composição por este descrito, em que Ducrot (1973: 192) evidencia dois movimentos inerentes às formas literárias do discurso: **demonstrar e justificar** uma tese e **refutar** uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa: “Un grand nombre de textes littéraires, surtout aux XVII^e et XVIII^e siècles, se présentent comme des raisonnements. Leur objet est soit de démontrer, soit de réfuter une thèse. (...) – la conclusion étant soit la thèse à démontrer, soit la négation de la thèse de leurs adversaires, soit encore la négation de certains arguments de leur adversaires.”

interlocutores “en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée)”.

Argumento(s) → Conclusão

ou

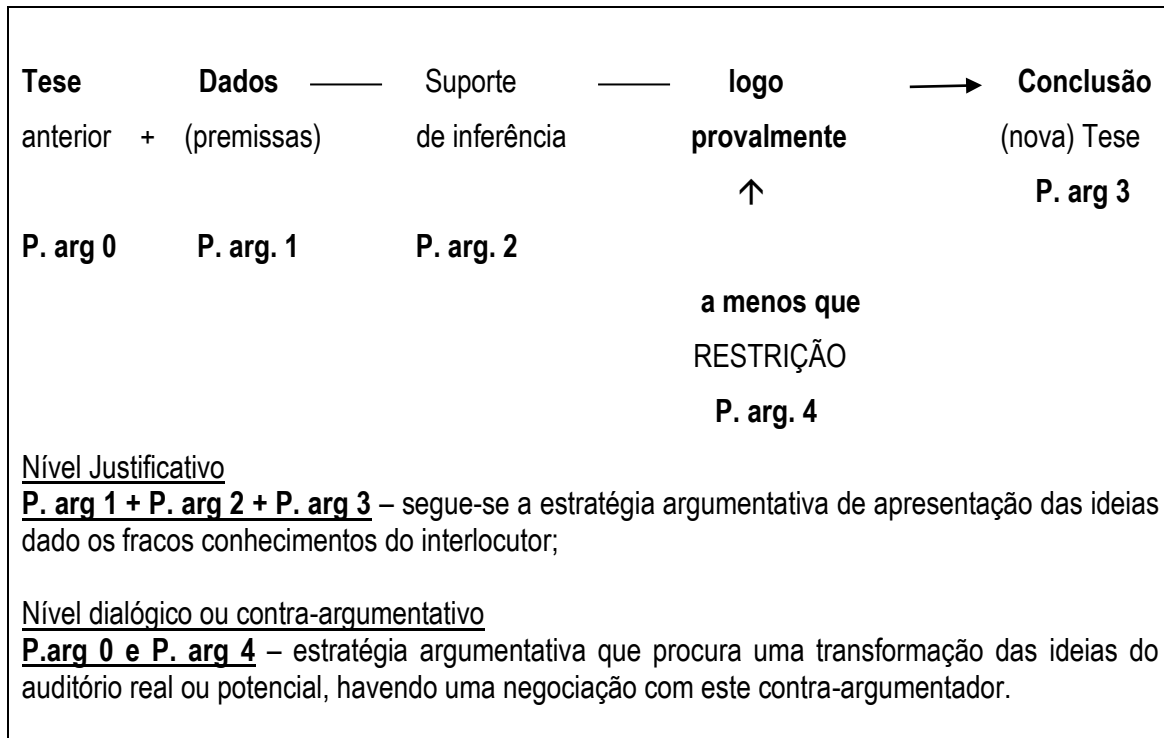
Dados → Conclusão

É desta relação [Dados → Conclusão]¹²⁷ que os autores estruturam a **sequência textual de base**, constituída por um contínuo de proposições que se interrompe ou que manifesta um efeito de fechamento. Conclui-se, pois, que o esquema elementar da argumentação tem uma forte ligação com os dados e com a conclusão, em que as proposições se ligam ou de forma progressiva (**dados → [inferência] → conclusão**) ou de forma regressiva (**conclusão ← [inferência/justificação] ← dados**).¹²⁸

Este esquema elementar contempla as **restrições** que possam impedir o movimento conclusivo esperado, dado que os autores (2007: 121) se situam na esteira de Moescheler (1985), a nível do princípio dialógico ou contra-argumentativo, e citam-no: “Un discours argumentatif [...] se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. [...] Défendre une thèse ou une conclusion revient toujours à la défendre contre d’autres thèses ou conclusions.” As restrições estão relacionadas com uma **tese anterior**, correspondente à macroproposição 0, que faz parte do esquema composicional da sequência argumentativa engendrado por Adam e Bonhomme, donde constam mais três macroproposições. A ordem por que aparecem as quatro não é obrigatória.

¹²⁷ Cf. Toulmin, S. 1993 [1958] - *Les Usages de l'Argumentation*. Paris, PUF.

¹²⁸ Cf Adam e Bonhomme (2007: 120): “Dans l’ordre *progressif* [**p → DONC → q**], l’énoncé linguistique est parallèle au mouvement du raisonnement (...). Dans l’ordre *régressif* [**p ← CAR ← q**], la linearité de l’énoncé linguistique renverse le mouvement (...). Tandis que l’ordre progressif vise à conclure, l’ordre régressif est plutôt celui de la preuve et de l’explication.”



Adaptado e traduzido de Adam, 2006: 159 e de Adam e Bonhomme, 2007: 121

Assim sendo, a passagem das premissas (dados) à conclusão é assegurada por um percurso argumentativo constituído por um encadeamento de argumentos-provas (podendo estes corresponder aos suportes de uma regra de inferência (topoi¹²⁹), às micro-cadeias de argumentos ou aos movimentos argumentativos encaixados).

Em síntese, na argumentação parte-se de uma ideia, um dado adquirido por todos (constatação, verdade tida como irrefutável, topoi, valor), que é “julgado”, isto é, negado ou afirmado, através de uma cadeia de razões (proposições-argumentos) que constituem a argumentação e que legitimam a conclusão. O locutor procura que o interlocutor aceite a sua explicação ou ponto de vista, ou que tenha como correcta a sua proposta. Assim, argumentar é convencer ou persuadir.

¹²⁹ Lugar comum.

3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

A propósito dos níveis super e macroestrutural do texto, apresentei algumas considerações sobre coesão e coerência global da **sequência** (no âmbito das estruturas globais). Devo agora debruçar-me mais especificamente sobre essa unidade textual, até porque ela tem sido referida a propósito de questões quer sócio-culturais quer linguístico-discursivas: Rastier (2001), por exemplo, afirma que as sequências são determinadas pelo **género** textual, uma vez que o locutor, ao escolher o género de acordo com o que pretende exprimir, determinará as sequências que constarão do processo discursivo, logo elas vão diferindo de acordo com o género que integram.

A nível de uma **teoria de sequências**, devo dizer que a elaborada por Jean-Michel Adam, no quadro das tipologias textuais, está bastante evidente, não só no Programa de Português do ensino secundário (no caso particular do ensino em Portugal) como também nos estudos da linguística do texto, actualmente.¹³⁰

3.1. A sequência e sua constituição: enunciado/proposição

A sequência pode ser entendida de acordo com a perspectiva de análise: perspectiva sintáctica, enunciativa, textual (tendo em conta alguns modelos narratológicos)... Começo por esta última.

A unidade de base de uma narrativa é para Barthes (1966: 13) a **sequência**, que se define como *um contínuo lógico de núcleos* unidos entre si, no sentido em que dois termos se pressupõem um ao outro. Ela tem início quando um dos termos não tem ponto

¹³⁰ Segundo o *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (Charaudeau e Maingueneau, 2002: 525), “La théorie des séquences (Adam 1992) a été élaborée en réaction à la trop grande généralité des typologies de texte (Werlich 1975) apparues avec les grammaires de texte.”

anterior e fecha-se quando um dos seus termos não tem consequente. A sequência é sempre nominável (*fraude, traição, luta...*), o que se relaciona com o conceito de função. Trata-se de uma unidade lógica, conceptual, que confluirá para a organização macroestrutural do texto, representada linguisticamente por um “n-tuple” de proposições (Kintsch e van Dijk, 1975¹³¹), constituídas estas por um predicado seguido de argumentos.

Une proposition est constituée d'un prédicat suivi d'une sequence d'arguments. On interprète habituellement les arguments comme des choses individuelles, tandis qu'on utilise intuitivement le prédicat pour référer aux propriétés d'éléments individuels ou comme relations entre eux. Selon ces règles de formation informelles, RICHES (HOMME) et VENDRE (HOMME; NAVIRE) sont des propositions qui, associées à une information sémantique supplémentaire, peuvent, par exemple, être exprimées sous la forme *L'homme est riche* et *L'homme vend le navire*. Les expressions capitales utilisées ci-dessus sont celles du langage naturel et servent ici de constantes de prédicat et d'argument.

Kintsch e van Dijk, 1975: 99-100

Reiterando o sentido lógico da proposição, Todorov (1986), no âmbito da sintaxe lógica da narrativa, define a proposição narrativa como uma unidade mínima de tipo elementar que comporta duas espécies de constituintes – actantes e predicados, podendo estabelecer-se entre as várias proposições constituintes de uma sequência relações de várias ordens: lógica, temporal e espacial.

Assim, numa primeira análise, é possível definir a **proposição** como uma unidade mínima (dentro do pressuposto de que um texto é decomponível em unidades mínimas), constituída por uma relação entre um predicado e seus argumentos, interrelacionada por sua vez com outras por vários processos que assegurem a identidade referencial, a relação anafórica, etc.

A par deste entendimento lógico, a proposição pode ser tomada numa sentido mais gramatical, quando se afirma que dela derivam a **frase ou o enunciado**¹³². Neste caso, a proposição é tida como uma estrutura abstracta, cujo sentido é adquirido na e pela

¹³¹ Cf. Kintsch e Van Dijk, 1975: 100: “On appellera *texte* la structure formelle, grammaticale, d'un discours. On appellera *base* du texte la structure sémantique sous-jacente au texte. Une base de texte est un n-tuple de propositions.”

¹³² Campos e Xavier (1991: 33) distinguem frase e enunciado de acordo com a perspectiva de análise: “Falaremos, portanto, de frase [“A frase é determinada por princípios que regem a sua boa-formação sintáctico-semântica”] quando a análise incidir sobre a estrutura da sequência, independentemente dos valores que a localizam numa situação de enunciação. Falaremos de enunciado quando a análise incidir sobre a construção de valores (de quantificação, tempo, aspecto, modalidade, etc.) que convergem para a construção da significação da sequência, isto é, para a construção de um acontecimento linguístico localizado em relação a um parâmetro abstracto que é a situação de enunciação”.

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

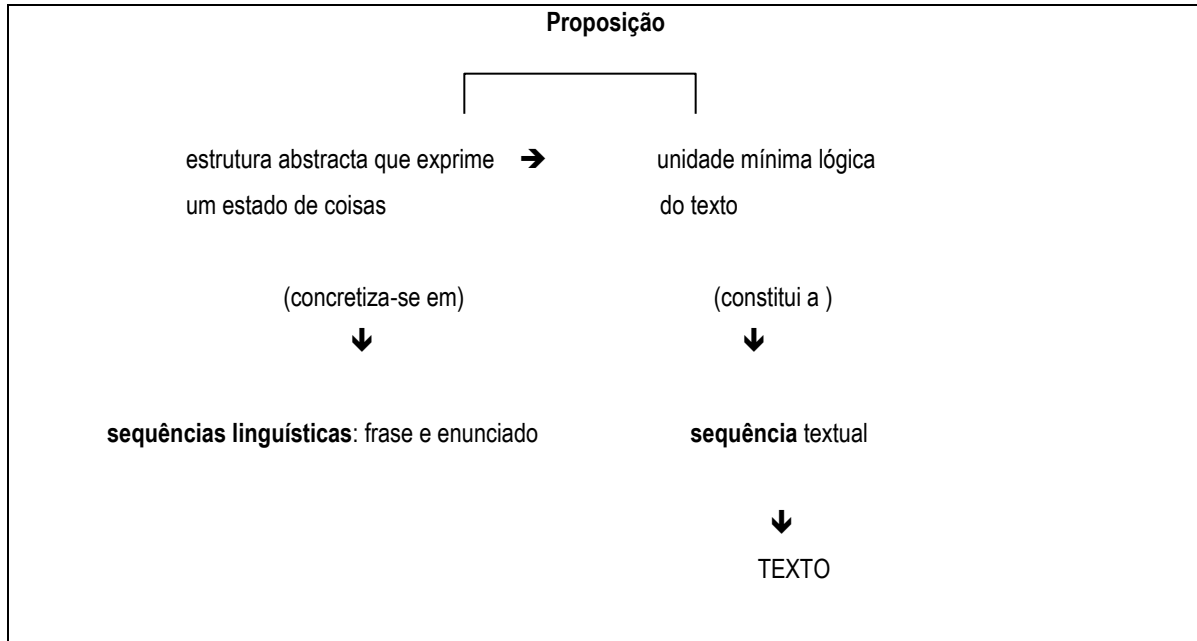
sequência linguística onde tem lugar, isto é, na cadeia donde consta. É esta a perspectiva seguida por Campos e Xavier (1991: 31), no âmbito da sintaxe e da semântica.

A proposição exprime um **estado de coisas** – real ou imaginário, concreto ou abstracto – que, na acepção mais lata do termo, pode ser definido como uma relação («comprar», «estar») entre objectos («rapaz» e «livro», «rapaz» e «cinema») - <comprar, rapaz, livro>, <estar, rapaz, cinema> - ou como uma propriedade («(ser) simpático») que caracteriza um objecto («rapaz») - <(ser), rapaz, simpático>.

A sequência linguística que deriva de uma proposição é ou uma frase ou um enunciado, e a sua análise exige a conversão de conceitos dos domínios da sintaxe e da semântica.

Campos e Xavier 1991: 31

Posso representar as duas perspectivas que acabei de referir pelo seguinte esquema.



Reis e Lopes (1991:336) fazem a junção de diferentes perspectivas quando dão exemplos da concretização de proposições – “Maria é uma rapariga” ou “O rei mata o dragão”, sendo os actantes *Maria* e o *rei* e os predicados *uma rapariga* e *mata o dragão*, e dizem que as proposições se concretizam em enunciados, que resultam do **acto da enunciação**¹³³, e a unidade abstracta passa, a nível textual, a ter uma estrutura lógica.

¹³³ Cf. Reis e Lopes (1991:): “Em linguística, o **enunciado** é o produto de um acto de enunciação. Trata-se, pois, de um segmento de discurso de extensão variável, que dimana de um locutor e se dirige a um alocutário.”

Joaquim Fonseca (1992) recorre ao termo **sequência** quando explora a noção de coerência, noção que funciona como um limiar que separa o conceito de texto, enquanto unidade comunicacional, de um arbitrário conjunto de frases. O termo sequência aparece referido quando o linguista dá conta da forma como o texto vai sendo construído por um locutor.

A construção do texto pelo locutor representa a linearização de uma totalidade de significação por ele intendida: não cabendo, pela sua complexidade e/ou extensão, nos limites de um EN, essa totalidade de significação distribui-se por uma sequência de tais unidades. (...)

Os ENs que realizam o texto devem, pois, ordenar-se e articular-se de modo a que neles se desenvolva (idealmente) sem rupturas, sem hiatos, sem soluções de continuidade, o todo da mensagem.

Numa formulação ainda um tanto genérica, dir-se-á que é justamente um tal desenvolvimento que garante a coerência do texto. Esta traduz-se, portanto, no que se poderá chamar *interligação consequente* dos conteúdos manifestados em cada um dos ENs em sequência que concretizam o texto.

Joaquim Fonseca 1992: 31

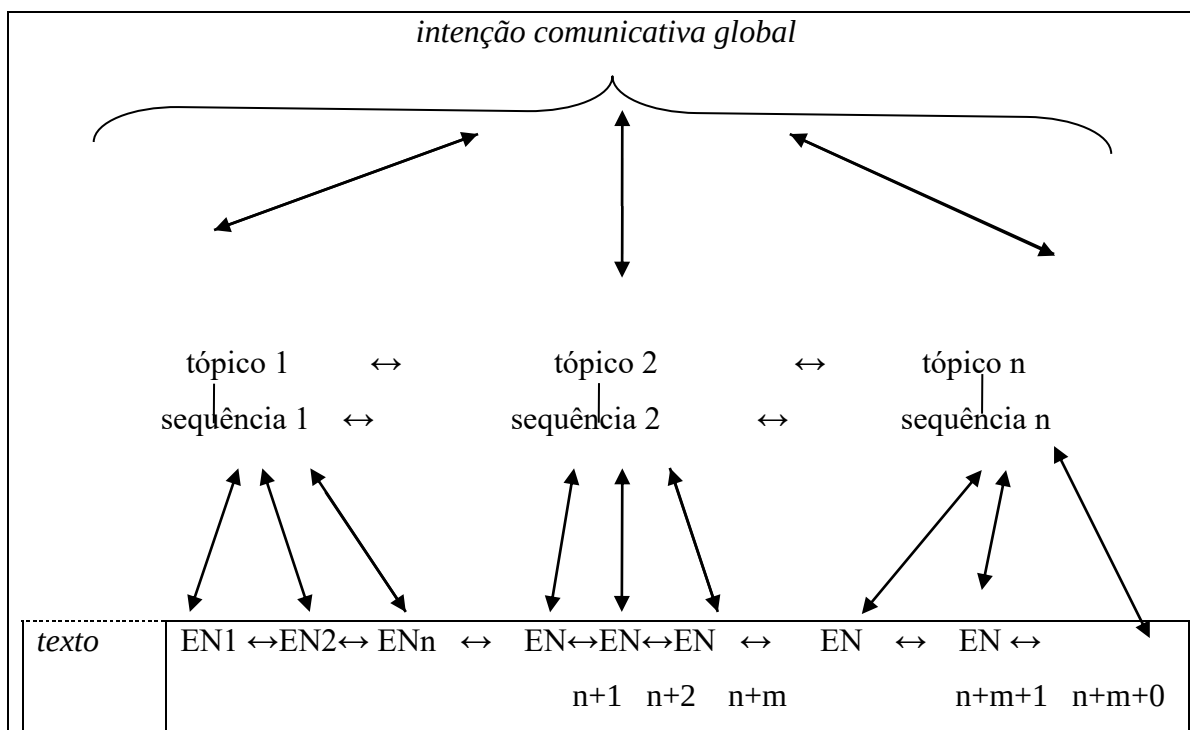
Assim sendo, o princípio subjacente à construção de texto é, do ponto de vista do locutor, a *totalidade de significação intendida por ele*. Por isso, cada enunciado é, por um lado, dominado pela intenção comunicativa global e, por outro, contribui para realizar o texto a nível microestrutural, cumulativamente com as representações semânticas que lhes correspondem, daí que se diga que há um continuado movimento de interacção entre a microestrutura e a macroestrutura.

Como não se lê ou se entende um discurso de enunciado a enunciado, “antes o fazemos pela integração sucessiva das representações semânticas que convêm a conjuntos de ENs no interior do todo textual” (Fonseca, 1992: 41), reconhece-se nele conjuntos de enunciados que formam parcelas consistentes da mensagem total – são as **sequências textuais**, que se apresentam como macroestruturas intermédias (que correspondem à noção intuitiva de “sentido” de um tópico que se manifesta em cada uma) e que estão em relação à intenção comunicativa tomada no seu todo. A coerência global do texto é, pois, dominada pela coerência linear, uma vez que o locutor pode representar a totalidade de significação *intendida* através de um conjunto de **tópicos** devidamente planificados que “se manifestam e desenvolvem em sequências textuais” (Fonseca, 1992: 42).

(...) é a frase inserida num contexto de enunciação específico, e esse contexto abrange a situação social dos interlocutores, os seus universos axiológicos e ainda os elementos espaço-temporais que enquadram o acto comunicativo.”

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

O seguinte esquema, retirado do estudo do autor, representa a hierarquia desenvolvida acima.



Fonseca, 1992: 42

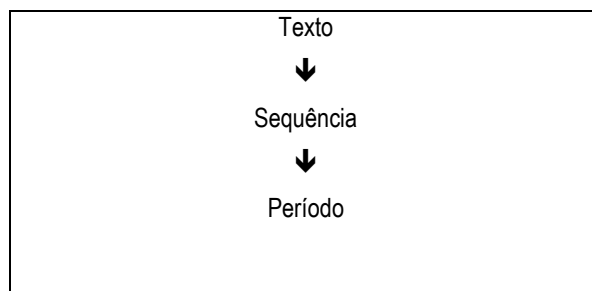
Em suma, e a nível da construção do texto, Fonseca defende a ideia de que a sequência textual *domina* os enunciados (ENs - onde se manifestam os conteúdos) que a constituem e articula-os com a intenção comunicativa global - relação do tipo parte-todo, estando eles articulados entre si - relação do tipo parte-parte.

Estes dois tipos de relações estão evidentes quer a nível do enunciado quer a nível da sequência. Em cada sequência manifesta-se um tópico, cujo sentido (macroestrutura) está de acordo com o de outras sequências (coerência linear) e com a intenção comunicativa global (coerência global). Por isso, a macroestrutura global do texto, que define o sentido global do mesmo, resulta das macroestruturas intermédias, correspondentes aos tópicos tratados nas sequências. Assim se pode dizer que as sequências são partes (interligadas entre si) de um todo.

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

Adam (1990, 1997, 1999) define o texto como uma estrutura sequencial¹³⁴ heterogênea, sendo a **sequência** um plano de organização da textualidade, cujo objectivo é teorizar de forma sistemática “tipos relativamente estáveis de enunciado” ou “gêneros primários do discurso”, de Bakhtine.

O linguista (2006) vem a situar a sequência num nível intermédio: entre o texto e o período. A hierarquia estabelecida por ele pode ser representada do seguinte modo.



De acordo com o esquema, a sequência e o período são unidades composicionais de base do texto, entendido este como objecto empírico e complexo, cuja abordagem pode ser tomada com recurso a diferentes teorias. Adam entende o texto como unidade composicional (e configuracional), constituído por unidades de base que importa definir.

A **sequência** é considerada como uma **estrutura**:

- Uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes religadas entre elas e religadas ao todo que elas constituem;
- Uma entidade relativamente autónoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e por isso em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte.

Adam, 1990

¹³⁴ Cf Adam e Revaz 1997: 86: “um texto é uma estrutura hierárquica complexa que compreende um número n de sequências elípticas ou completas”.

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

A organização sequencial da textualidade de Jean-Michel Adam corresponde a um reagrupamento de proposições elementares, que são unidades constituintes das sequências, que por sua vez vão constituir o texto.

Os reagrupamentos de proposições que formam as sequências completas designam-se macroproposições (Pn), e são estas que podem constituir convencionalmente as superestruturas. Dito de outra forma, as superestruturas correspondem a um nível que se especifica no nível das estruturas sequenciais, como se pode ver na seguinte representação da sequência narrativa:

Pn0 (entrada prefácio) + Pn1 (situação inicial) + Pn2 (complicação) + Pn3 (re-acção ou avaliação intra-diegética) + Pn 4 (resolução) + Pn5 (situação final) + Pn ∞ (avaliação final ou moral e/ou “chute”).

Do ponto de vista sequencial, podem verificar-se micro-encadeamentos locais de proposições, não só encadeamentos narrativos (entre duas ou mais proposições de relação cronológica) mas também descritivos (regidos pelas operações hierarquizantes e paradigmáticas de integração semântica), explicativos (dominados por uma estrutura questão-resposta-avaliação) ou outros. Adam refere que postulou um pequeno número de sequências de base, cujo trabalho requer contributos vindos de teorias parciais como a retórica, semiótica, sociolinguística...

A proposição aparece definida como unidade mínima (dentro do pressuposto de que um texto é decomponível em unidades mínimas), constituída por uma relação entre um objecto do discurso (sujeito ou tema) e o que é dito sobre ele através do seu predicado: “L’attribution minimal d’un prédicat à un sujet constitue la base d’un contenu propositionnel” (Adam 2006: 146).

Constitui uma unidade sintáctica e uma unidade de sentido, ao nível dos **enunciados mínimos** – estes nunca surgem isolados (mesmo aparecendo só) mas sim ligados a outros em resposta ou simples continuação, estando esta **condição de ligação** associada à orientação argumentativa do enunciado.

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

É tendo em conta esta estruturação de enunciado mínimo que o autor acaba por adoptar a designação de **proposição-enunciado**, que se inscreve numa situação de enunciação e consequentemente apresenta três dimensões complementares, a saber: dimensão enunciativa, conteúdo referencial e força ou valor ilocutório.

L'unité minimale que nous adopterons sera la **proposition-énoncé**. Nous la disons «énoncé(e)» pour souligner le fait qu'il s'agit toujours du **produit d'un acte d'énonciation**: elle est énoncée par un énonciateur à destination d'un destinataire-interprétant ayant valeur de co-énonciateur. Nous la disons en même temps «proposition» pour souligner le fait qu'il s'agit à la fois d'une **micro-unité syntaxique** et d'une **micro-unité de sens** désignée conventionnellement ci-après par les lettres p e q (...).

Jean-Michel Adam 2006: 65

Outro ponto tratado por Adam é o da heterogeneidade sequencial, pois, para ele, o texto é uma estrutura sequencial fundamentalmente heterogénea, podendo as sequências ser argumentativas, narrativas, dialogais... Se o texto se apresenta como uma estrutura quase homogénea, verifica-se uma das seguintes situações: ou o texto só comporta uma sequência ou o texto comporta n sequências do mesmo tipo.

O leitor, aquando da leitura de um texto, vai reconhecendo esquemas de estruturas mais ou menos convencionais, com as suas regras próprias de encadeamento (de continuidade-progressão). Apercebe-se do plano do texto (A) subjacente à produção (se é fixo ou ocasional) e também qual a dominante sequencial (B). Adam elaborou o seguinte quadro que dá conta da organização composicional dos textos.

A. Plans de textes (base de composition) Régles (plus ou moins) ou non par les genres discursifs A1. Plans fixes (propres à un genre donné) A2. Plans occasionnels (propres à un texte unique)
B. Structuration séquentielle (complémentaire) B1: Types de séquences à la base des agencements • Agencement uni-séquentiel (le plus simples et le plus rare) • Agencement pluri-séquentiel: - Homogène (un seul type de séquences combinées) - Hétérogène (mélange de séquences différentes) B2: Combinaisons de séquences • Séquences coordonnés (succession) • Séquences alternées (montage en parallèle) • Séquences insérées (enchâssement) B3: Dominante (effet de type de texte) • Par la séquence enchâssante (ouvrant et fermant le texte) • Par le plus grand nombre de séquences d'un même type • Par la séquence par laquelle on résume le texte

Adam 2006: 188

Mostrei que, para Adam, a sequência fica situada entre o nível do texto e o nível dos períodos. O **período** é o termo que Adam utiliza para designar um conjunto mais ou menos complexo de enunciados que fazem parte da composição textual.

O autor (1990) considerou o período como unidade textual, estruturadora de enunciados, que vai para lá do domínio da sintaxe, uma vez que se trata de uma compactação proposicional essencialmente rítmica (sublinhada pela morfossintaxe e pontuação), em que as unidades mantêm ligações hierárquicas de dependência morfo-sintacticamente marcadas.

Em 2006, e para reformular esta definição, procura as bases na retórica oratória, onde teve destaque a oralização do escrito. Assim sendo, cita Aristóteles que, ao teorizar a arte oratória, privilegiou o ritmo, que está relacionado com a oralidade. Neste contexto, Adam considera como períodos as estruturas rítmicas desprovidas de conectores (marcados por vezes por paralelismos, retomas, sílabas acentuadas...) e os períodos organizados em torno dos conectores.

Em suma, o período é uma unidade complexa que entra directamente na composição das partes de um texto. A separação de um texto por períodos deve levar em linha de conta os níveis sintáctico e rítmico das proposições-enunciados.

Está num nível inferior ao da sequência porque a amplitude de um período é mais pequena do que a da sequência, o que se deve à seguinte razão: a **sequência** é uma estrutura complexa, autónoma, constituída por uma organização pré-formatada de proposições-enunciados, sendo por isso de fácil tipificação - “Ces différents agencements sont dits «narratif», «argumentatif», «explicatif», «dialogal» et «descriptif» (Adam, 2006: 137); o **período**, de fraca tipificação, tem como principal propriedade ligar unidades a macroproposições, “occupant des positions précises au sein du tout ordonné de la séquence” (Adam, 2006: 136).

Após ter aprofundado a designação de tipos de texto e protótipos textuais, no seguimento da conclusão de que a tipologia sequencial de Adam está presente nos Programa de Português¹³⁵, pretendo analisar os textos do *corpus* na sua composição textual por unidades de base (período e sequências), procurando relacioná-las com a macroestrutura textual, havendo aqui uma comunhão com as ideias avançadas por Fonseca (1991). Neste sentido, e de acordo com Adam (2006: 189), a macroestrutura vai-se construindo à medida que se localiza um objecto-argumento do discurso e uma ou duas caracterizações valorizantes (predicado(s) atribuído(s)) ao argumento-tema – “Comprendre un texte, c’est être capable de passer de la séquence (lire-comprendre les énoncés comme venant les uns après les autres) à la figure (...)”.

No meu entender, passar das sequências à figura do texto requer convocar o plano do texto, uma vez que este tem um papel determinante na composição macrotextual do sentido. Por isso, e a partir do quadro de Adam (e dos aspectos teóricos que o contornam) apresentado acima, e que dá conta da organização composicional dos textos, não me parece evidente como analisar as *unidades de bases de composição* (partes) dos textos, estruturadas em conformidade com a intenção comunicativa, pelo que procuro, no subcapítulo seguinte, elencar fenómenos de marcação do plano de texto.

¹³⁵ ver I.2.3.1. A competência textual e os programa escolares

3.2. Fenómenos de marcação do plano de texto

Quando se fala em fenómenos de marcação do plano de texto, a nível da escrita, está-se, por um lado, a referir fenómenos de segmentação gráfica locais (parágrafo e pontuação em geral) e da cadeia verbal, responsáveis pela demarcação de partes/ unidades textuais, e, por outro, a sugerir processos responsáveis pela compactação (parentetização) dos micro-actos da linguagem, que fazem intervir subsistemas de vária ordem.¹³⁶

Ao nível da **segmentação gráfica**, associo parcialmente o conceito de *materialidade da escrita*¹³⁷.

Um texto escrito realiza-se numa matéria concreta, apresentando ele leis objectivas da sua organização e particularidades próprias, comparado ao texto oral, uma vez que o traço é diferente do som. Assim, embora se reduza muitas vezes o texto escrito à linearidade fonética, e se defenda o pressuposto de que a escrita deriva da oralidade, o que é facto é o seguinte: “O sistema de escrita, se bem que represente a língua falada, não a verte plenamente, trasladada no seu conjunto” (Silva, 2001: 44).

Se se conceber o sistema de escrita de acordo com o princípio visuo-ideográfico, passa a entender-se o desenho de uma unidade gráfica como forma distintiva, convencional, que possibilita construir uma unidade significativa, independentemente do funcionamento fonográfico.

E foi citando Kristeva (1999), que se refere a uma teoria da escrita, da sua relação com a língua e das regras do seu funcionamento, e Lobrot (1972), para quem um grafema (significante) se define pela forma e pela organização que lhe permite ter uma significação, que apresentei (2001) uma definição para **materialidade da escrita**.

¹³⁶ Adam (1990) fala de segmentação e de segmento a propósito de toda a unidade vi-legível susceptível de sublinhar um plano de texto. A noção vi-legível de segmento permite incluir nesta categoria vários aspectos, como a mudança de capítulo ou de parágrafo, os títulos, sub-títulos, versos, páginas que recorrem a diferentes corpos de caracteres e/ou uma distribuição espacial particular do texto.

A compactação/parentetização (*parethésages*) é um modo de agrupamentos de proposições complementares ou distintas, a par do período, marcada por organizadores e conectores.

¹³⁷ Este tema foi desenvolvido numa dissertação para obtenção do grau de mestre, apresentada à FCSH da Universidade Nova de Lisboa em 2001, intitulada *A Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*.

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

A materialidade da escrita emerge como um complexo sistema de elementos gráficos e suas relações, sendo **um** dos caminhos (existe também a materialidade fônica e gestual) por onde o sujeito organiza a comunicação. Ele utiliza uma dimensão real (diferente da voz, do fôlego, do gesto) que é a **matéria**, e, através de uma **técnica**, nela se marca “lançando um desafio ao tempo” (Kristeva, 1999: 38). Essa matéria é o “significante”, isto é, o sinal ou o anunciador, que permite descobrir o “significado”, e, segundo Lobrot (1972: 78), é a **natureza visual** desse mesmo “significante” que lhe permite diferenciar-se de outros e é *vendo* essa matéria que lhe conferimos significado, abrangendo ela o suporte material, a configuração do texto, a organização do branco, o tipo de letra e o material utilizado para o grafar, até chegar à organização do texto, da frase, da palavra, isto é, de um múltiplo e complexo sistema de grafemas: (...)”

Silva 2001: 46

No âmbito da materialidade da escrita, foram concebidos níveis de análise do texto escrito¹³⁸. Um destes diz respeito ao **espaço gráfico** e colocação dos elementos gráficos no espaço, que compreende todos os aspectos relativos à configuração espacial da escrita, e que se relacionam com os códigos gráficos e suas regras de combinação. Catach (1980, 1996) afirma que a colocação *na* página é uma forma de pontuação global do texto, para a qual interfere a disposição dos brancos a todos os níveis, as variantes gráficas, os artifícios gráficos, as dimensões do suporte.

“Cet «espace graphique» (...) comprend des unités de trois ordres de grandeur: au niveau des mots, au niveau des phrases, au niveau du texte. Au niveau des mots, les espaces interlittéraux s’opposent aux espaces (plus grands) inter-mots (...) Au niveau des phrases, la majuscule marque le début de la phrase (...) comme le point en marque la «fin», mais une fin provisoire, puisqu’il s’oppose au passage à la ligne de l’alinéa, au passage à la page pour un nouveau chapitre, etc. (...) Conservant quant à moi les espaces et procédés des deux premiers niveaux (mots et phrases, paragraphes) je les opposerais (...) au 3e. niveau (...): agencement général du livre et des chapitres, justification, marges, filets, titres et intertitres, disposition des interlignes, appel des notes, opposition des capitales et des types de caractères, procédés de mise en valeur, détermination du format, couverture, rappels de collections, couleurs, illustrations, etc.”

Catach, 1980: 18, 19

Outro dos níveis é o da **pontuação** - dos signos ou sinais de pontuação, tidos como grafemas pontuo-tipográficos, que se regem por um certo número de convenções, abrangendo estas o próprio “desenho” do sinal (nível tipográfico), certas obrigações de emprego, certas interdições..., o que pressupõe a existência de uma norma. Se até há pouco tempo a pontuação era tida como um sistema linguístico-semiótico representativo de certos

¹³⁸ Os níveis de análise foram três: espaço gráfico, pontuação e ortografia. Merecem especial destaque neste trabalho os dois primeiros.

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

recursos da língua falada, passou recentemente a ser considerada como uma estrutura específica da língua escrita.

Peytard (1987: 18) situa a pontuação no domínio do escritural e relaciona-a com a apreensão do texto visualmente, na sua materialidade gráfica.

“le code de ponctuation est d'abord de l'ordre du scriptural. Ensemble de traces graphiques, d'entailles, d'incisions dans le continuum graphique. Séparation, scission, et cela dès l'origine, des tracés scripturaux. La mise en « mots graphiques », avec application des signaux de ponctuation, a pour fonction d'induire une lecture visuelle, avec toutes les conséquences aux différents niveaux, lexical, syntaxique, sémantique. Le « donner à voir » ici commande la production de la signification”.

Peytard 1987 : 18

Já anteriormente Védénina (1980), dentro desta linha de pensamento, considerou o sinal de pontuação como autónomo no sistema de escrita, apresentando uma tripla função da pontuação: função sintáctica, uma vez que ela apoia a ordem das palavras, as palavras de ligação e a elipse na formação de frases; função comunicativa, dado que funciona como auxílio da ordem das palavras e do léxico na construção da enunciação; função semântica, visto haver sinais (caso do branco tipográfico, a maiúscula e o ponto final) que segmentam, regulam (a vírgula, por exemplo), ao permitirem a inclusão ou não de um membro num segmento núcleo da frase que fornece a informação essencial, e qualificam (como sinais com valor modal).

A questão da segmentação/compactação é reiterada por Popin (1998), que evidencia a função estrutural e estruturante da pontuação: para além das funções a nível do ritmo e da entoação, os sinais apresentam uma função ao nível da estrutura, porque clarifica o discurso escrito a vários níveis, mostra as relações existentes entre as partes constitutivas do discurso, em geral, e de cada frase, em particular.

A pontuação é portadora de sentido e de função e, embora possa desempenhar a função de representar a entoação e o ritmo, reitero as funções sintáctica, semântica, enunciativa e textual, ao serviço da segmentação gráfica da cadeia verbal.

Em suma, associo a segmentação textual ao conceito da materialidade da escrita, uma vez que segmentar é dar instruções para se ir construindo o sentido à medida que se vão demarcando e reagrupando as unidades textuais, constituintes do plano de texto mas

organizadas num espaço gráfico. A segmentação verifica-se ao nível da mudança de capítulo, de parágrafo; da delimitação de títulos, subtítulos, versos; assinala diferentes tipos de caracteres...

Charolles (1988), dentro do conceito de segmentação, associa a pontuação – mais propriamente o **parágrafo** - à noção de sequência, alegando que esta é um **bloco textual** que resulta do “corte do material discursivo” (tradução minha), o que foge ao conceito de sequência textual (protótipos) lançado por Jean-Michel Adam, por exemplo. Esse corte do texto em partes/blocos é evidenciado por marcas de sequencialidade, que mostram como a organização da enunciação é feita, o que facilita a interpretação. Trata-se de demarcar quais os blocos textuais que constituem o *todo*, através de marcas de sequencialidade (metadiscursivas) que mostram a separação desses mesmos blocos pelos escreventes.¹³⁹

Les séquences résultent du découpage du matériau discursif. Il y a création d'une séquence lorsque le sujet, par exemple écrivain, indique comment il fractionne son texte. À l'écrit, les séquences sont faciles à repérer, elles correspondent notamment au découpage en paragraphes qui est une marque linguistique comme une autre, faisant sens au même titre par exemple qu'une expression relationnelle quelconque.

Les marques de séquentialité sont l'indice d'une activité métadiscursive chez celui qui les utilise. Elles dénotent un travail explicite d'organisation de l'énonciation visant en particulier à faciliter la tâche de l'interprétation.

Une «definition» aussi large amène à traiter comme marques de séquentialité toutes les expressions qualifiant (exclusivement ou complémentirement) l'ordonnancement du dire. Ainsi rangera-t-on dans cette catégorie des morphèmes comme «par ailleurs», «quant à», «en outre», «donc» (qui dans certains emplois signale la fermeture d'un passage présenté comme digressif par rapport au thème dominant du discours précédent), ou encore les marqueurs corrélatifs du type «d'un côté/de l'autre», «d'une part/d'autre part»...

Charolles 1988: 9

O autor (1988: 10) refere também o caso do título, que considera uma sequência demarcada do restante texto, embora fazendo parte deste – “Le titre constitue à lui seul une séquence détachée qui indexe l'ensemble du texte.”

Num outro trabalho, Charolles (1991: 17) volta a referir-se ao **parágrafo**, para dizer que esta marca de segmentação gráfica é muito útil na actividade do resumo, uma vez que mostra se uma dada sequência deve ser eliminada ou se deve ser constituinte do todo, dizendo, pois, que não são só os **conectores** que indicam “que plusieurs énoncés doivent être considérés comme formant un tout.”

¹³⁹ Jean-Michel Adam referiu-se à sequencialidade mas não à actividade metadiscursiva que lhe está associada, e que envolve expressões que *qualificam a ordenação do dizer*, como afirma Charolles.

De facto, para lá dos conectores, há outros fenómenos que têm a função de dividir o desenvolvimento textual ou de indicar quais os conjuntos de enunciados que devem ser tratados em blocos, como o parágrafo e as marcas de sequencialidade (metadiscursivas).

Em relação aos conectores, refiro um texto de Maria Antónia Coutinho (2004: 285), que considero pertinente porque, em vez de os subordinar ao domínio da coesão interfrásica, a autora integra-os no **domínio da conexão**, na esteira de Schneuwly, Rosat & Dolz, para quem, de acordo com a autora, “**conexão** corresponde ao encadeamento de estruturas proposicionais e é assegurada (como a segmentação) por organizadores textuais e pela pontuação” e **coesão** “diz respeito à constituição de cadeias, sendo referidas como marcas desse tipo de operações, as anáforas, os tempos verbais e os processos de tematização.”

A expressão **organizadores textuais** acaba por integrar as operações de conexão, uma vez que eles estão ligados ao **plano de texto** e, por isso, são reveladores desse plano de texto.

(...) limitar-me-ei aqui a sublinhar (...) a importância do plano de texto – enquanto organização global (ou macroestrutural), que pode ser mais ou menos explícita e mais ou menos convencional. É esse plano de texto que os organizadores textuais revelam, estabelecendo articulações que podemos dizer ‘verticais’ – na medida em que envolvem unidades e relações irredutíveis à sequencialidade linear dos mecanismos (locais) de coesão.

Coutinho, 2004: 288,289

Na determinação das **funções** dos organizadores, a autora refere o artigo sobre conectores que Jean-Michel Adam assina no *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, de Charaudeau e Maingueneau (2002), em que os conectores têm três possibilidades (de funções) cumulativas.

- função de segmentar e de ligar unidades de nível diferente (proposições e pacotes de proposições) – própria dos organizadores;
- função de marcar a responsabilidade enunciativa – combinada com a função de conectar;
- função de orientar argumentativamente – própria dos conectores argumentativos, que associam esta função específica às duas anteriores.

Coutinho 2004: 286

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

No artigo de Adam, os **organizadores** são considerados **um tipo de conectores**, como se pode observar no seguinte quadro.

Conector	
Função	Tipos de conector
1. Segmentar e religar: a simples conexão	1. Organizadores A. Organizadores espaciais: à esquerda, à direita, na frente, atrás, em cima, em baixo, além, de um lado – do outro...) B. Organizadores temporais: então, em seguida, [e] depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias mais tarde, agora... C. Organizadores enumerativos: C.1. Aditivos: e, ou, também, como, como isso, da mesma maneira, igualmente, e mais ainda... C.2. Marcadores de integração linear: por um lado, inicialmente, primeiramente, em primeiro lugar, de um lado... em seguida, depois, em segundo lugar, e... por outro lado, enfim, de outro lado, em último lugar, e, é tudo, para terminar, como conclusão...
2. Marcar enunciativamente uma porção de texto: conexão combinada a uma assunção enunciativa	2. A. Conectores de reformulação - retomada metalinguística: isto é, dito de outra forma, [N1] é / significa [N2], em uma palavra, em outros termos... - integração linear (conclusão): enfim, em suma, finalmente, ao final, no fundo, considerados todos os pontos, em resumo, em conclusão, para dizer tudo, na realidade, de facto, na verdade, enfim... B. Marcadores da estruturação da conversação bom, bem, mal, então você sabe, veja você, é...
3) Orientar argumentativamente: os conectores argumentativos	3.A. Conectores argumentativos e concessivos: mas, entretanto, no entanto, todavia, embora, apesar de... B. Introdutores de explicação e de justificação: pois, porque, uma vez que, se – é que C. Se hipotético D. Marcadores de argumento: mesmo, além disso, ainda mais, não somente

Adaptado e traduzido de Adam in Charaudeau e Maingueneau 2002: 125-128

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

Por sua vez, Coutinho (2004: 287) considera o termo **organizadores textuais** como o termo **hiperonímico**, “uma vez que a função que os caracteriza é partilhada pelos três grupos considerados”. O seguinte quadro dá conta desta mudança, assim como a inclusão dos *Introdutores de universo de discurso* no segundo grupo.

Organizadores textuais – síntese			
Planificação textual	Funções		Subcategorias
	Conectar	Organizadores espaciais	
		Organizadores temporais	
		Organizadores enumerativos	Aditivos
			Marcadores de integração linear
	Marcar responsabilidade(s) enunciativa(s)	Conectores de reformulação	
		Marcadores de estruturação da conversa e outros fáticos	
		<i>Introdutores de universo de discurso</i>	
	Orientar argumentativamente	Conectores (argumentativos)	

Coutinho 2004: 287

Apesar da proposta de alteração, os organizadores aparecem, nos dois textos, divididos em três tipos, aos quais é atribuída a principal função de *conectar*. É esta a função que vou ter em conta no presente estudo, considerando também os três tipos determinados (temporais, espaciais e enumerativos).

A articulação *vertical*, estabelecida por marcadores sequenciais (metadiscursivos, de acordo com Charolles) e/ou por organizadores textuais, “que envolvem unidades e relações irreduzíveis à sequencialidade linear dos mecanismos (locais) de coesão” (Coutinho, 2004: 289), pode ser acompanhada por um aspecto coesivo que se relacione com a **consistência semântica**, para a qual intervém a presença de um **léxico** marcado por relações semânticas. Campos e Xavier (1991: 237) admitem que “o léxico de uma língua constitui um sistema com determinada estrutura semântica, e que, no interior desse sistema, se podem definir subsistemas com base em relações semânticas entre as unidades lexicais que os integram.” Neste sentido, as autoras analisam, dentro de uma perspectiva intra e interfrásica, relações semânticas verificáveis no léxico português, como casos de antonímia, hiponímia e relações parte-todo.

De acordo com Biderman (2001: 90, 91), o léxico “constitui um repositório de informação sobre o mundo, uma vez que o conhecimento está condensado em palavras.”

Considera a língua como um sistema abstracto, de que distingue dois módulos, sendo um destes o **léxico**.

No sistema abstrato que é a língua, distinguem-se dois módulos componentes: 1) o Léxico e 2) a Gramática. Assim as palavras são elementos da língua e não da fala. Embora, na prática, se costume alistar o vocabulário a partir de realizações discursivas, método utilizado pelos dicionaristas, de fato as palavras são entidades abstratas que compõem o sistema linguístico. Por sua vez, os discursos são atos de linguagem efêmeros, ao passo que a palavra é um elemento permanente da língua.

Biderman, 2001: 169

Para a autora, no léxico português podem distinguir-se duas classes de *lexemas*¹⁴⁰:

- as que aquelas que Bloomfield chama de formas livres: os substantivos, os adjectivos, os verbos;
- formas dependentes como os clíticos e vocábulos instrumentais (vocábulos-morfema): as preposições, os pronomes pessoais, os artigos, as conjunções, etc.

O primeiro conjunto compreende palavras de significação externa (classes abertas por definição) e o segundo palavras de significação interna (responsáveis pelo funcionamento da língua), se tomarmos como critério a estruturação gramatical do léxico português.

As fronteiras entre unidades léxicas não se determinam facilmente. Biderman apresenta dois testes que podem ser praticados quando se quer segmentar o todo nas partes constituintes (unidades léxicas): são eles o teste de substituição e o teste de inserção.

1.º) Teste de substituição

Em sequências como saudações *bom dia* ou *boa noite* não podemos substituir o primeiro vocábulo por outro adjectivo mais ou menos sinónimo, dizendo: *ótimo dia* e *ótima noite*, por exemplo. Por conseguinte, tudo leva a crer que *bom dia* e *boa noite* já estão lexicalizados como lexemas.

2.º) Teste de inserção

Numa sequência como *dor de cabeça* não diremos *dor “terrível” de cabeça* mas *“terrível” dor de cabeça*, ou *dor de cabeça “terrível”*. Também não se diria *capa “bonita” de chuva* mas *capa de chuva “bonita”*. Tampouco se poderia inserir um advérbio em meio aos constituintes de *mercado negro*, resultando: *mercado “muito” negro*. Portanto, o teste de inserção demonstra que estão lexicalizados: *dor de cabeça*, *capa de chuva* e *mercado negro*.

Biderman, 2001: 172

¹⁴⁰ Segundo a autora, *lexema* é um termo utilizado pelos linguistas para designar a unidade léxica abstracta em língua. Os lexemas manifestam-se no discurso através de formas ora fixas ora variáveis.

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

Não é só a articulação das partes constituintes que tem de se ter em conta na segmentação das unidades léxicas, mas também o seu significado global no discurso, dado pela *forma como* e pelo *lugar onde* um determinado *lexema se situa* (contexto). Todos os lexemas dependem do contexto para significarem.

A nível do texto escrito, o léxico pode ser considerado como um aspecto coesivo não linear, que contribui para a consistência semântica. A substituição lexical faz parte dos fenómenos de ligação de proposições, uma vez que assegura a retoma-repetição (a continuidade) e garante a progressão. Dentro deste fenómenos, há a anáfora, a definitivização e definitivização e pronominalização de expressões nominais...

Após as considerações que fui tecendo nesta parte do trabalho sobre o texto como estrutura comunicacional complexa, é de sintetizar alguns pontos que considero fundamentais.

O texto é duplamente organizado: por um lado, verifica-se uma organização geral formal, semântica e pragmática, que convoca quer aspectos culturais quer aspectos linguísticos da ordem do macro e superestrutural, como mostrei; por outro, surge a organização específica do texto que compreende a articulação sequencial, marcada por uma orientação argumentativa e dirigida para a “consistência” textual, sendo esta conseguida por elementos de segmentação/compactação de vária ordem.

É necessário interligar os aspectos organizacionais – gerais e específicos. A partir do trabalho de Joaquim Fonseca (1992), viu-se que a coesão e a coerência podem ser tidas de forma autónoma e de forma integrada: é possível perceber, por exemplo, que a coesão por si só não depende apenas de conectores e que a conexão não é a única responsável pela aceitação do discurso, logo a conexão entre proposições está determinada por questões de referência; também as sequências podem conectar-se sem serem coerentes. Charolles (1988: 4) alega que, e em relação ao escrevente, não basta “ajustar” as proposições em relação a um dado tema mas sim compreender como os planos de organização textual (“périodes, chaînes, portées e séquences”), que são chamados para a actividade da escrita, interagem e coabitam entre si: “Pour qu’un texte paraisse digne de ce nom, les unités qui le constituent doivent satisfaire à certains critères d’organisation”.

Assim, posso concluir que a organização específica de um texto conduz-nos à geral e esta necessita da outra porque quando se procura compreender a localização de certas

IV.3. Estruturas específicas formais, semânticas e pragmáticas

entidades linguísticas não se fica com a ideia de que o texto é constituído por uma sequência de sequências mas sim é um objecto consistente, uma unidade semântica global.

V. Análise textual do *corpus*

Foi efectuada, durante o ano lectivo de 2006/2007¹⁴¹, uma recolha de textos escritos, produzidos por alunos do ensino secundário, em cerca de duas dezenas de estabelecimentos de ensino públicos e privados, de Portugal continental e ilhas.

Como formadora de professores, estive nesse mesmo ano em contacto com docentes de Língua Portuguesa e de Português, a quem solicitei que junto de turmas do ensino secundário recolhessem textos escritos.

¹⁴¹ O projecto de recolha de textos surgiu antes, em 2003.

1. Apresentação do *corpus*

A cada docente foi entregue um envelope donde constavam três documentos: um pedido de autorização destinado ao Conselho Executivo da escola; um pedido de autorização a enviar aos encarregados de educação (e a ser assinado por estes), no sentido de possibilitar a inclusão de um texto escrito (anónimo) do seu educando num *corpus* - objecto de investigação científica¹⁴²; e um pedido de colaboração para a constituição de um *corpus* escrito, destinado ao professor colaborante, donde constava uma justificação para esta acção de recolha (pontos 1. e 2.), assim como algumas instruções que salvaguardassem a uniformização da transmissão de indicações a dar aos alunos (pontos 3.a 7.)

1 - Cientes das dificuldades que os alunos do ensino secundário manifestam a nível da escrita, em diferentes domínios (ortografia, pontuação, sintaxe, escolha do léxico...), é nosso propósito, na qualidade de professoras do ensino secundário e de investigadoras na área da Linguística, desenvolver estudos que possam de alguma forma ajudar a compreender a natureza das dificuldades dos estudantes e a razão da sua ocorrência, com vista a uma acção pedagógico-didáctica mais eficaz.

2 – Desta forma tornou-se imperativo **a realização de um *corpus* escrito**, constituído por textos ANÓNIMOS de alunos do ensino secundário de escolas secundárias de Portugal continental e ilhas.

3- Deve ser seleccionada **uma turma do ensino secundário, escolhida aleatoriamente, com cerca de 20 alunos.**

4- Os textos serão produzidos numa aula de Português, em cerca de uma hora, na presença do professor, em folha do caderno ou dossiê do aluno.

5 – No cabeçalho, o aluno regista:

- a) Número, turma, escola
- b) Idade
- c) Data
- d) Local
- e) Grau de escolaridade do pai e da mãe

¹⁴² Os textos recolhidos integram o *corpus* geral do Centro de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

f) Tema do texto

6 – O professor regista o tema do texto (em prosa) no quadro e o aluno escolhe apenas uma das três opções:

Escreve uma história que ouviste contar / leste / viveste nos últimos dias

7 – Não há limite de páginas, apenas de tempo. O professor também não deve orientar o trabalho, nem prestar esclarecimentos em relação à estruturação do texto nos vários domínios... ou corrigir qualquer erro verificado.

O seguinte quadro apresenta as escolas cujos alunos entrevistaram, como autores dos textos incluídos no *corpus* já referido.

N.º de textos	Escola /Instituição	Ano de escolaridade
22	Escola Secundária Dr. Ginestal Machado - Santarém	11.º
11	Escola Secundária S. João da Talha	S.A.
17	Escola Básica e Secundária de Velas – S. Jorge (Açores)	12.º
18	Externato Cooperativo da Benedita	12.º
17	Escola Básica / Secundária de Ansião	10.º
12	Escola Secundária José Cardoso Pires – Sto António dos Cavaleiros	12.º
21	Escola Secundária D. João II	10.º
15	Escola Secundária de Arouca	11.º
19	Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro – Caldas da Rainha	11.º
11	Escola Secundária de Sto André	11.º
20	Escola Secundária de Sto António	12.º
19	Colégio do Sagrado Coração de Maria - Lisboa	11.º
21	Escola Secundária de Gil Vicente	10.º
18	Escola Secundária D. Pedro V - Lisboa	11.º
16	Escola Secundária de Caneças	11.º
20	Escola Secundária de Odivelas	12.º
11	Escola Secundária Pedro Alexandrino – Póvoa de Sto Adrião	10.º

Como se pode ver pelo quadro, não foi possível recolher cerca de vinte textos por turma, ou porque os alunos optaram por não participar na actividade ou porque não foi entregue ao docente o documento assinado pelo encarregado de educação a autorizar a inclusão do seu texto no *corpus*. No total, recolheram-se 288 textos.

2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Para perceber a constituição dos textos do *corpus*, como foi cada um estruturado e quais as partes que os compõem (disposição textual), prossigo para a análise da organização textual

- geral - estruturas globais formais e de conteúdo;
- específica - sequências
 - fenómenos de marcação do plano de texto: parágrafo; marcadores de transição de blocos textuais; organizadores textuais; léxico.

A compreensão mais geral do texto permite e guia a compreensão local, num processo de vai-vem entre estruturas globais e específicas, uma vez que as partes textuais convergem para a construção do significado global e se relacionam com a articulação interna do texto.

2.1. Procedimento de análise

Apresento o processo da análise da organização geral e específica dos textos constituintes do *corpus* nos seguintes pontos, por uma questão metodológica.

1. Divisão do *corpus* em três subconjuntos. Estes dizem respeito ao tema solicitado e, como este continha três hipóteses de *histórias* a escrever, há três subconjuntos:

- subconjunto I – o das *histórias lidas* - HL
- subconjunto II – o das *histórias ouvidas* - HO
- subconjunto III – o das *histórias vividas* - HV

2. Identificação da escola (por letra e não pelo nome) a que pertencem os textos em análise.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

3. Análise da estrutura global formal e de conteúdo, feita em interacção com a análise sequencial (de acordo com a tipologia apresentada por Jean-Michel Adam) e de fenómenos de marcação de plano de texto. Em primeiro lugar, dou conta do **título** e do **tema** escolhido pelos alunos da turma em questão; depois passo para a análise dos textos individualmente:

3.1. **análise sequencial** (que inclui a composição macroproposicional), com o intuito de perceber, na esteira de Adam, se é possível uma leitura dos textos em termos sequenciais: quais as sequências que se combinam; como se combinam¹⁴³ e qual o modo de composição dominante, e assim chegar ao “tipo de texto”. Este ponto inclui a transcrição dos textos dos alunos e a sua divisão em períodos, para melhor identificar as sequências no *Esquema sequencial* e as macroproposições no *Esquema macroproposicional das sequências*. Esta análise sequencial, e uma vez que proporciona a divisão dos textos por períodos e sequências, é reveladora da estrutura composicional do texto.

3.2. **análise das unidades que sublinham o plano de texto**, através da segmentação e compactação das partes textuais. Na “pontuação das partes”, são incluídos os marcadores de conjuntos de enunciados que devem ser tratados como **blocos**, uma vez que o escrevente utilizou marcas de segmentação para mostrar que se tratam de partes do todo: essas marcas são o **parágrafo** e os **marcadores de transição de blocos textuais** – assim os designo uma vez que dão conta da mudança/separação dos tais conjuntos de enunciados. Estes blocos não correspondem aos protótipos sequências traçados por Adam. São antes “blocos textuais” demarcados ao separar-se o material discursivo: segundo Charolles, este material compreende títulos, subtítulos, parágrafos, versos... mas, dado que os textos que constituem o *corpus* são textos curtos, em prosa, e não obras mais completas, o material discursivo apenas incluirá o **tema**, o **título** e o **texto** em si, que, por sua vez, apresenta fenómenos de segmentação e de parentetização. Estes últimos são o léxico (unidades léxicas que asseguram a unidade semântica do texto) e os três tipos de organizadores textuais, na sua função de segmentar e religar, tal como foram definidos no capítulo precedente:

¹⁴³ Sigo a combinação de sequências proposta por Adam 2006: 184:

- Sequências coordenadas (sucessão): Seq.1 + Seq.2 + Seq. 3 + Seq. n
- Sequências inseridas (encaixe): [Seq. 1... [Seq. 2.]... Seq.1]
- Sequências alternadas (montagem em paralelo): [Seq. 1... [Seq. 2... [Seq. 1 *continuação* [Seq. 2 *continuação* Seq. 1 fim] Seq. 2 fim]

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

- A. Organizadores espaciais
- B. Organizadores temporais
- C. Organizadores enumerativos
 - C.1. Aditivos
 - C.2. Marcadores de integração linear

São referidos ainda alguns fenómenos de ligação de proposições que asseguram a retoma-repetição e a progressão, embora não proceda ao levantamento de ocorrências nos textos, uma vez que procuro dar conta da presença de aspectos relacionados com a **conexão**.

4. Interligação, em esquema, entre a análise da organização sequencial e a dos fenómenos de marcação de plano de texto
5. Apresentação das conclusões relativas a cada subconjunto de textos no final da sua análise.

Nem todas as escolas apresentam textos subordinados aos três temas e muitas registam um número mínimo sobre um deles. Assim, selecionei as escolas cujo número de textos sobre os temas foi significativo. Há uma escola que se repete na análise dos três subconjuntos para que possa perceber se há recorrência ou não de certos fenómenos, uma vez que procedi a uma divisão por subtemas.

Também não me pareceu relevante o estudo de cada subconjunto na totalidade (todos os textos de todas as escolas), uma vez que tal não me dará respostas se certas normas organizadoras de texto se devem a uma determinada turma (e talvez às estratégias de ensino/aprendizagem da escrita veiculadas por um determinado professor, caso uma dada situação seja recorrente em todos os textos) ou se elas se devem a propriedades convencionais interiorizadas pela maioria dos alunos.

Para proceder à análise dos textos, tornou-se necessário utilizar alguns sinais gráficos a demarcar as unidades textuais:

() – o parênteses curvo é utilizado para demarcar os períodos (constituintes das sequências) e assinalar o respectivo número;¹⁴⁴

[] – o parênteses recto é usado para assinalar o **tipo (designação)** das sequências textuais narrativas e argumentativas, bem como de estruturas periódicas explicativas e descritivas.

2.2. Análise de textos do subconjunto I – *Escreve uma história que leste*

Subconjunto I – *Escreve uma história que leste*

Código da escola: A

Número de textos: 6 (num total de 17)

Código da escola: L

Número de textos: 9 (num total de 21)

Código da escola: M

Número de textos: 5 (num total de 20)

2.2.1. Organização composicional dos textos da Escola A

Os textos em análise pertencem à escola A.

Tema: os seis textos identificam o tema escolhido. Quatro têm a designação *tema*, seguida de dois pontos, que introduz o tema; o texto A1 faz acompanhar a designação pela relativa *que escolho* e pelo título da obra; o texto A 14 não apresenta a designação *tema*.

Título: Os textos não contêm título.

¹⁴⁴ Chama-se a atenção para o facto de se estar a trabalhar com textos produzidos em contexto escolar, o que significa dizer que os alunos ainda estão em fase de aprendizagem e há saberes não totalmente adquiridos. Assim, o facto de o aluno demarcar períodos usando a vírgula, por exemplo, devendo estar lá o ponto (ou outro), pode denotar que certas regras de pontuação não estão adquiridas mas os erros decorrentes deste facto não vão interferir na análise que se pretende fazer.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Texto A1

Organização sequencial TA1:

(1) **[NARR]** Antes de começar a contar a história, **[ARG]** há que salientar que a obra “Ensaio sobre a cegueira” é uma lição de vida para a humanidade.

(2) Era uma vez um homem sentado no seu carro, na autoestrada, onde havia algum engarrafamento. (3) Todos os condutores esperavam que o semáforo acendesse luz verde para prosseguirem sua viagem.

(4) A luz quando acendeu o homem não seguiu, começou a ouvir insultos e businas, mas continuava ali parado, (5) um condutor acabou por sair do seu veículo, indo assim na direcção do homem, (6) ao falar com ele para saber o porquê de não seguir com sua viagem, só ouviu duas palavras: “Estou cego”. (7) O condutor tentou acalmá-lo oferecendo-lhe para o levar até casa, (8) assim foi. (9) Ao chegar a casa o condutor disse que ficava com ele até a esposa chegar (10) ele recusou, pois esse era um desconhecido.

(11) A mulher ao chegar a casa, o homem contou-lhe o sucedido, (12) ela por sua vez liga o hospital, para o seu marido ser examinado com urgência. (13) Ao saírem de casa, para entrar no carro a mulher depara com a falta do carro, (14) o homem disse-lhe que o condutor o terá roubado, (15) chamou assim um táxi.

(16) Quando chegaram ao hospital, havia algumas pessoas em espera, mas o casal acabou por ser dos primeiros a serem atendidos, (17) após vários exames o médico disse que os exames nada acusavam e que tudo parecia bem. (18) **[EXPL]** O homem sabia que aquilo não era uma cegueira normal, pois o que via era tudo branco. **[EXPL]** (19) O médico cismado com aquela estranha cegueira foi para casa, e todos os livros que tinha, leu-os, (20) ele também ficara cego, (21) ao chegar ao quarto informou sua esposa do sucedido, (22) a esposa tentou acalmá-lo, (23) o médico foi para o hospital e ficou com o conhecimento que as pessoas que estavam em fila de espera no dia que o condutor, lhes passou a frente acabaram por cegar também, até o ladrão do carro.

(24) **[DESC]** O que se passava ali era uma praga inexplicável. **[DESC]**

(25) Foi comunicado ao governo, (26) esse tomou medidas drásticas, mas que na altura pareciam as que se adequavam melhor à humanidade.

(27) Então, decidiu levar os cegos para um lugar isolado, mas mal sabiam os cegos que era um manicómio, (28) a mulher do médico não estava cega mas fingiu estar para poder acompanhar seu marido. (29) Ao chegar ao manicómio deram algumas instruções como por exemplo que as luzes manteriam-se sempre acesas, que não poderiam sair daquela área, pois haveria outra área mas para as pessoas que tivessem tido contacto ou sintomas, e esses ao ficarem cegos teriam de passar então para outra zona, zona dos cegos.

(30) Nesse manicómio acabou por haver discussões, mal-entendidos agressões, ou seja, não se conseguiam entender, não havia inter-ajuda (31) **[DESC]** eles cegos sentiam-se discriminados, não admitiam estar dependentes de alguém, apenas tinham a ajuda da esposa do médico, (32) esse era um apoio para eles. **[DESC]**

(33) Em suma, houve mortes, agressões, (34) naquele momento em que deveria haver paz, inter-ajuda, não houve (35) apenas houve revolta.

(36) Assim se pode dizer os nossos olhos só não mostram o que nós desejamos ver e não o que queremos ver.

(37) Hoje em dia é assim, interpretamos mal as pessoas que nos querem ajudar, sentimo-nos os coitadinhos e acabamos por ser malcriados e por vezes até agressivos, mas não há mal nenhum pedir ou aceitar ajuda. (38) A comunidade está a perder-se um pouco, está a ir ao fundo e o livro “Ensaio sobre a cegueira” retrata bem isso.

(39) No fim do livro acabam por recuperar a visão (40) e será que nós também precisamos de uma lição/castigo destes, para olhar para a vida e para a ajuda doutra forma. **[ARG|NARR]**

Esquema sequencial TA1:

Sequência narrativa encaixante		
Sequência argumentativa encaixada / encaixante		
(P1)		(40)

Período explicativo encaixado (P18)	Período descritivo encaixado (P 24)	Períodos descritivos encaixados (P31-32)
-------------------------------------	-------------------------------------	--

Esquema macroproposicional das sequências TA1:

Macroproposições	seq NARR	seq ARG
I (1)	Entrada-prefácio	I (1) Tese
II (2-3)	Situação inicial	II (2-40) Dados
III (4-32)	Transformação	
IV (33-35/39)	Situação final	
V (36-38) (40)	Moral Avaliação	

Esquema de plano do texto TA1:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico ¹⁴⁵
§1	1.º <u>Antes de</u>	<u>[Antes de]</u>	história obra “Ensaio sobre a cegueira” lição de vida humanidade
§2	2.º há que salientar que	<u>[Era uma vez]</u>	homem carro autoestrada engarrafamento condutores semáforo viagem
§3	3.º <u>Era uma vez</u>		homem insultos businas condutor veículo homem viagem palavras cego condutor casa casa condutor esposa desconhecido
§4			mulher casa homem hospital marido casa carro mulher falta do carro

¹⁴⁵ Como já referi, não proponho com esta coluna um levantamento exaustivo do léxico, mas sim de unidades léxicas que assegurem a unidade semântica do texto.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			homem condutor táxi
§5			hospital pessoas casal exames médico exames homem cegueira normal tudo branco médico estranha cegueira casa livros cego esposa esposa médico hospital pessoas condutor ladrão do carro
§6	4.º []		praga inexplicável
§7			governo medidas drásticas humanidade
§8			cegos lugar isolado cegos manicómio a mulher do médico - cega fingiu marido manicómio instruções luzes área área pessoas contacto sintomas cegas zona zona dos cegos
§9			manicómio discussões mal-entendidos agressões inter-ajuda cegos discriminados ajuda da esposa do médico

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			apoio
§10	5.º <u>Em suma</u>	<u>[Em suma]</u>	mortes agressões revolta
§11	6.º <u>Assim</u>		olhos
§12	7.º <u>Hoje em dia</u>	<u>e</u>	as pessoas os coitadinhos malcriados agressivos a comunidade o livro “Ensaio sobre a cegueira”
§13	8º <u>No fim do livro</u> 9º <u>e será que</u>	<u>[No fim]</u> <u>[e]</u>	livro visão lição castigo vida ajuda

Esquema-síntese TA1:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional¹⁴⁶: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a sua opinião sobre um livro lido - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro lido
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR ARG EXP DES	Pontuação das partes/blocos: - 13 parágrafos organizados em 9 blocos textuais: - Os dois primeiros blocos marcados pelo primeiro parágrafo (incluindo linha em branco) e pelo léxico (unidade lexical “história”); título; expressão caracterizadora “lição de vida” - cinco blocos correspondem a inícios de parágrafos; são iniciados por organizadores textuais - um bloco não coincide com o início de parágrafo; é introduzido por um organizador - um bloco é marcado pela mudança brusca de itens lexicais: “uma praga”(metáfora)

¹⁴⁶ Só serão tidos em conta os esquemas superestruturais do texto narrativo e argumentativo, uma vez que entendo, na esteira de Adam, que a descrição não apresenta uma organização interna pré-formatada como as restantes estruturas e a explicação surge em curtos segmentos que se estruturam a partir do período, como referi.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compactação (progressão) • marcada pela redundância lexical e novos predicados • marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais • marcada por 5 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR [ARG [EXP] [DES] [DES] NAR] ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Manifestação da intenção de dizer algo antes de contar a história Bloco II - Opinião do enunciador 0 em relação à história lida Bloco III – Reconto¹⁴⁷ da história lida pelo enunciador-narrador Bloco IV- Comentário (descrição por metáfora) sobre a situação recontada Bloco V- Conclusão do reconto da acção no manicómio Bloco VI – Opinião Bloco VII – Comparação entre o retrato da sociedade feita no livro e a sociedade nos dias de hoje. Bloco VIII – Reconto do fim da acção Bloco IX - Opinião

Texto A2

Organização sequencial TA2:

Tema: História que eu li

- (1) **[NARR][ARG]** Não sei bem se posso tratar o que eu li como sendo uma história.
- (2) No entanto, foi um livro que me sensibilizou e fez pensar como as pessoas à nossa volta conseguem ser tão egoístas.
- (3) Tudo começa numa auto-estrada, (4) um simples homem ficou cego sem nenhuma razão aparente. (5) **[EXPL]** Mas, não era uma cegueira qualquer porque era branca tinha uma característica espessa, segundo a personagem. **[EXPL]**
- (6) Esta “cegueira branca” começou a generalizar-se (7) as pessoas que viviam naquele local foram atingidas sendo depois expostas de quarentena em camaratas, longe da cidade, através do governo.
- (8) Entre as pessoas atingidas, existia uma que não se encontrava cega – “a mulher do médico” – (9) esta personagem ajudou o seu marido e os restantes que se encontravam na mesma camarata.
- (10) Esta, uma das únicas almas generosas, assumiu ter a mesma cegueira só para acompanhar o marido até onde o levavam.
- (11) Naquela camarata, as condições começavam a ficar muito precárias, a comida começava a não chegar para a quantidade de cegos que aumentava de dia para dia.
- (12) Como se isto não bastasse, um grupo de jovens começaram a pedir os bens valiosos em troca de comida que estava a seu cargo e, para além disso, exigiram as mulheres que estavam nas camaratas para satisfazerem os seus desejos, caso contrário deixavam de dar a comida.
- (13) **[EXPL]** Não precisando de ir muito mais longe, basta verificar estas reacções para deduzir o quão egoísta o ser humano pode ser. (14) Em vez de unir-se, quer tudo para si. **[EXPL]** (15) **[DESC]** Era isto que se passava com as pessoas ali encorraladas, à excepção da “mulher do médico” que, simplesmente, ajudava no que podia e ficava a observar.

¹⁴⁷ O reconto instaura-se de forma convencional logo no segundo período com os três maiores constituintes da narrativa: tempo - “Era uma vez”; personagem - “um homem” e espaço - “na autoestrada”.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(16) Ao contrário dos outros, que só exerciam o poder, gritavam, discutiam e originavam violência.

DESCI

(17) Algum tempo depois, o autor não foi muito preciso, as pessoas acabaram por ficar livres, (18) o mundo encontrava-se todo cego e o principal grupo da camarata conseguiu fugir do “mundo podre” que existia lá dentro.

(19) Qual não é o espanto da “mulher do médico”, que se depara com a cidade num caos igual ou pior do que o lugar em que estava antes.

(20) **IDESC** Encontravam-se assim, o mundo completamente degradado e destruído pelos próprios cidadãos. (21) via-se pessoas de rastos, deitadas nos passeios, (20) as suas roupas estavam sujas e, ao mesmo tempo, rasgadas. (22) Eram visíveis sinais de violência. **DESCI**

(23) Uma humanidade que se encontrava equilibrada há alguns dias atrás, agora tinha uma aparência pobre e confusa sem qualquer meio de orientação.

(24) Algum tempo depois, a cegueira começa a desaparecer e começa a voltar tudo ao normal. (25) As pessoas voltaram a estar felizes, a fazerem a sua vida como sempre fizeram, de certa forma, cegas.

(26) Cegas pelo egoísmo, pela hipocrisia e corrupção. (27) A “cegueira branca” só teve o propósito de retratar o que nós verdadeiramente somos, ou seja, que somos realmente muito maus. (28) E é isso que é difícil reconhecer. (29) E só foi deduzido pela única personagem que via, realmente, tudo à sua volta, “a mulher do médico, afirmando que só vê aquela que quer, realmente, ver. **NARR| ARG**

Esquema sequencial TA2:

Sequência narrativa encaixante	
Sequência argumentativa encaixante	
(P3)	(P29)

Período explicativo encaixado (P5)	Período explicativo encaixado (P13-14)	Períodos descritivos encaixados (P15-16)	Períodos descritivos encaixados (P20-22)
------------------------------------	--	--	--

Esquema macroproposicional das sequências TA2:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-2)	Entrada-prefácio	II (1-29) Dados
II (3-4)	Situação inicial	
III (5-23)	Transformação	
IV (24-25)	Situação final	
V (26-29)	Avaliação Moral	

Esquema do plano do texto TA2:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		sei história
§2			livro pessoas egoístas
§3	2.º <u>Tudo começa</u>		auto-estrada simples homem cego cegueira qualquer branca espessa
§4			“cegueira branca” pessoas local camaratas cidade governo
§5			pessoas atingidas cega “a mulher do médico” marido restantes camarata
§6			uma das únicas almas generosas cegueira marido
§7			camarata condições precárias comida quantidade de cegos
§8			<u>e para além disso</u> grupo de jovens bens valiosos comida mulheres camaratas desejos comida
§9		3.º <u>Não precisando de ir</u> [muito mais longe]	
§10	poder violência		
§11	4.º <u>Algum tempo depois</u>	<u>[Algum tempo depois]</u>	autor pessoas livres mundo

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			“cego” principal grupo da camarata “mundo podre”
§12			espanto “mulher do médico” cidade caos lugar
§13			mundo degradado destruído cidadãos pessoas de rastos roupas sujas rasgadas sinais de violência
§14		<u>há alguns dias atrás</u> <u>agora</u>	humanidade aparência pobre confusa
§15		<u>Algum tempo depois</u>	cegueira as pessoas felizes cegas
§16	5.º []	<u>E</u> <u>E</u>	egoísmo hipocrisia corrupção “cegueira branca” maus “a mulher do médico”

Esquema-síntese TA2:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a sua opinião sobre um livro lido - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro lido
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NARR ARG EXP DES	Pontuação das partes/blocos: - 16 parágrafos organizados em 5 blocos textuais: - o primeiro compreende dois parágrafos – marcado pela léxico: forma do verbo ser na primeira pessoa – inscrição do enunciador 0; unidade lexical “história”, “livro” e pelo adjectivo qualificativo “egoístas” - três blocos introduzidos por marcadores de transição - um bloco assinalado pelas nomes

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

	“egoísmo”, “hipocrisia”, “corrupção” e pelo adjectivo qualificativo “maus”
Combinação de seqüências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): • marcada pela redundância lexical e novos predicados • marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais • marcada por 8 organizadores textuais
Tipo de texto (seqüência dominante): [NAR // [ARG [EXP] [EXP] [DES] [DES] NAR] // ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião do enunciador 0 em relação à história lida Bloco II – Reconto da história lida pelo enunciador-narrador Bloco III – Comentário/síntese/comparação entre a mulher do médico e os outros pelo enunciador 0 Bloco IV – Reconto Bloco V – Opinião sobre o propósito de o livro querer retratar que os homens são muito maus

Texto A6

Organização sequencial TA6:

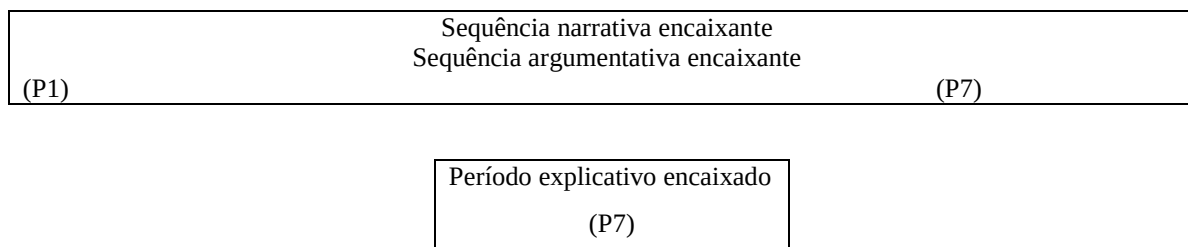
Tema: História que eu li

(1) **[NARR [ARG]** Li recentemente uma história que me deixou bastante impressionada. (2) Estava eu a ler o meu livro de Leitura recreativa: “Deste Mundo e do Outro” do nosso Nobel da Literatura – José Saramago – quando dei de caras com uma crónica que me tocou especialmente.

(3) Nesta crónica, intitulada “A Neve Preta” José Saramago conta-nos a história de uma menina que ao lhe pedirem que fizesse um desenho sobre o Natal, esta desenhou um presépio e nesse presépio estava a cair neve preta. (4) Quando lhe perguntaram porque é que ela tinha feito isso, a menina respondeu que esse desenho retratava o Natal em que a sua mãe havia falecido.

(5) Esta é uma breve história mas, que tem muito que se lhe diga. (6) Tal como Saramago diz é impossível saber ou conhecer o que vai na cabeça de uma criança. (7) Eu concordo plenamente e **[EXP]** é por isso e porque compreendo o que se passou com a criança que lhe dei tanto valor e gostei tanto desta história. **[EXP] [NARR] [ARG]**

Esquema sequencial TA6:



Esquema macroproposicional das sequências TA6:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-2)	Entrada-prefácio	I (1-2) Tese
II (3-4)	Situação inicial Transformação Situação final	II (3-7) Dados
III (5-6)	Moral	
IV (7)	Avaliação	

Esquema do plano do texto TA6:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		história impressionada livro de Leitura Recreativa “Deste Mundo e do Outro” Nobel da Literatura José Saramago crónica
§2	2.º []		crónica “A Neve Preta” José Saramago história menina desenho Natal presépio presépio neve preta menina desenho Natal mãe havia falecido
§3	3.º []		breve história Saramago cabeça criança criança valor história

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema-síntese TA6:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a sua opinião sobre uma crónica lida - o enunciador-narrador reconta partes de uma crónica do livro
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NARR ARG EXP	Pontuação das partes/blocos: - três parágrafos organizados em três blocos textuais: - três blocos marcados pelos parágrafos, pelo léxico e, por exemplo, pela definitivização e adjectivação: “uma história” (1§); “a história” (2§); “uma breve história” (3§)
Combinação de sequências: Período inserido	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - não apresenta organizadores
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR//[ARG [EXP] NAR]//ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião do enunciador 0 sobre a história lida Bloco II – Reconto da história lida pelo enunciador-narrador Bloco III – Caracterização da história lida e emissão de opinião sobre uma afirmação de José Saramago e sobre o que se passou com a personagem

Texto A10

Organização sequencial TA10:

Tema: História que eu li

(1) **[ARG]** O livro que eu li recentemente foi “O Ano da Morte de Ricardo Reis” de José Saramago, (2) este foi o livro escolhido por mim para apresentar no segundo período.

(3) **[NARR [DESC/EXPL]** Esta obra é muito interessante do ponto de vista histórico, já que me dá outra ideia diferente sobre Ricardo Reis heterónimo de Fernando Pessoa. (4) Nesta obra de José Saramago Ricardo Reis é um homem mais vivido, mais mundano, que se importa com o que os outros pensam dele e com as mulheres. **[DESC/EXPL]**

(5) Este deixa-se envolver pelos sentimentos, tendo um caso com Lídia, a empregada do Hotel onde se encontra hospedado, e apaixonando-se por Marcenda e rapariga com um dos braços paralizado, vivendo assim, na minha opinião, um conflito interior, (6) por um lado gosta de Marcenda por outro à a Lídia com quem mantém uma relação física. (7) Com medo que Marcenda descubra a sua relação com Lídia, Ricardo Reis tenta manter a relação com a empregada em segredo.

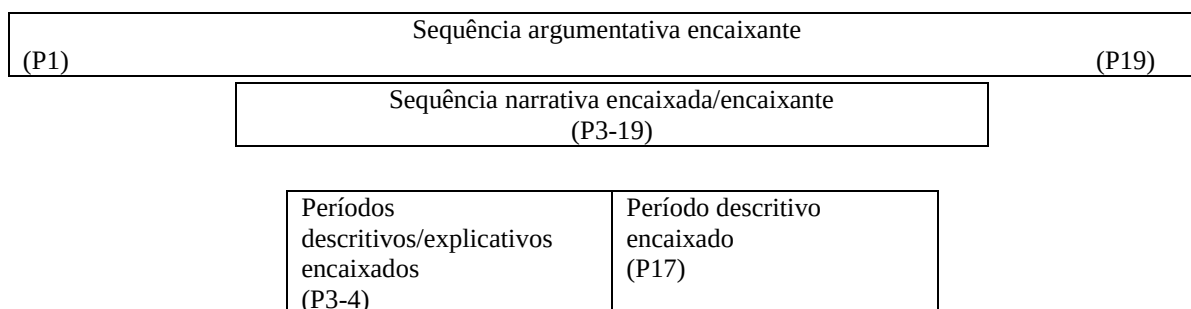
V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(8) As coisas mudam quando Ricardo Reis acaba por mudar-se para uma casa e aí beija Marcenda pela primeira vez, (9) ele continua a manter uma relação com Lídia, mas já está interessado em Marcenda. (10) A certa altura da história acaba por se declarar a Marcenda e pedi-la em casamento ao que esta recusa, (11) destrojada Marcenda pede que Ricardo Reis que não lhe escreva mais cartas, (12) sabendo este que Marcenda irá a Fátima, vai lá para ver se a encontra, (13) destrojado com o facto de não ter encontrado Marcenda, Ricardo Reis volta para Lisboa. (14) Após a notícia da gravidez de Lídia este fica preocupado querendo que esta aborte, o que acaba por acontecer com grande tristeza de Lídia. (15)

Porém nem só de amores viveu Ricardo Reis neste seu último ano, (16) este presenciou também a decadência de Portugal, a pobreza nas ruas e a forte ditadura de Salazar que não deixava espaço para a censura, (17) **DESC** adorador por uns odiado por outros Salazar foi um importante ditador da história de Portugal e Ricardo Reis pôde presenciar um pouco da vida de Salazar. **DESC**

(18) Por fim a história acaba com Ricardo Reis a partir, para morte, pois tinha ficado sozinho e com o coração destrojado, (19) sem Lídia nem Mercenda não lhe importava a vida, não tinha conseguido os seus objectivos. **NARR|ARG**

Esquema sequencial TA10:



Esquema macroproposicional das sequências TA10:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-4)	Entrada-prefácio	I (1-4) Tese
II (5-17)	Situação inicial/ transformação	II (5-19) Dados
III (18-19)	Situação final	

Esquema do plano do texto TA10:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		livro “O Ano da Morte de Ricardo Reis” José Saramago livro segundo período
§2	2.º []		obra interessante ponto de vista histórico ideia diferente Ricardo Reis

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			heterónimo Fernando Pessoa obra José Saramago Ricardo Reis homem mais vivido mais mundano outros mulheres
§3	3.º []	<u>por um lado</u> <u>por outro</u>	sentimentos Lídia empregada do Hotel hospedado Marcenda rapariga um dos braços paralizado conflito interior Marcenda Lídia relação física medo Marcenda relação Lídia Ricardo Reis relação empregada
§4		<u>a certa altura da história</u>	coisas Ricardo Reis casa Marcenda relação Lídia interessado Marcenda história Marcenda casamento destroçada Marcenda Ricardo Reis cartas Marcenda Fátima destroçado Marcenda Ricardo Reis Lisboa gravidez Lídia preocupado grande tristeza

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§5	4.º <u>Porém</u>		Lídia amores Ricardo Reis último ano decadência de Portugal pobreza forte ditadura de Salazar sensura Salazar importante ditador da história de Portugal Ricardo Reis vida de Salazar
§6	5.º <u>Por fim a história acaba</u>	<u>[Por fim]</u>	história Ricardo Reis morte sozinho coração destruído Lídia Marcenda vida

Esquema-síntese TA10:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a sua opinião sobre um livro lido - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro lido
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: ARG NAR DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - seis parágrafos organizados em cinco blocos textuais: - três blocos marcados pelos parágrafos e pela mudança de itens lexicais - um bloco marcado pelo marcador “porém” que introduz um comentário - um bloco marcado por um organizador/marcador
Combinação de sequências: Sequência/ períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 4 organizadores textuais

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Tipo de texto (sequência dominante): [ARG [NAR[DES/EXP] [DES] NAR//ARG]] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Apresentação pelo enunciador 0 do facto de o livro lido ter sido a escolha de leitura no segundo período Bloco II - Opinião sobre a história lida e comparação entre Ricardo Reis, personagem do livro, e Ricardo Reis, heterónimo de Pessoa Bloco III – Reconto pelo enunciador-narrador das vivências amorosas de Ricardo Reis Bloco III- Comentário sobre a decadência de Portugal, pobreza e ditadura de Salazar, presenciada por Ricardo Reis; opinião pessoal sobre Salazar Bloco IV- Reconto da situação final da acção do livro
---	--

Texto A14

Organização sequencial TA14:

História que eu li

[NARR 1 | ARG] (1) Das três hipóteses que me propuseram, para escrever este texto, escolhi a hipótese da história que li, pois recentemente, li um livro de José Saramago, “Terra do Pecado”, em que este magnífico autor descreve uma hilariante história que passo a contar.

¹⁴⁸**[DESC]** (2) Primeiramente, tudo era lindo e a vida de casal que Maria levava era boa. **[DESC]** (3) Contudo, esta personagem sofreu uma mudança radical quando o seu marido adoeceu e por fim morreu. (4) Com esta situação, Maria deixou-se levar pela doença e assim ficou por muito tempo. (5) A seu cuidado ficara uma fazenda, cheia de criadas para comandar, e os seus dois filhos. (6) **[DESC]** Foi passando o tempo e Maria Leonor não recuperava, as crianças perdiam a alegria de brincar, os trabalhadores desleixavam-se, ficando uns a conversar e outros a namoriscar, as criadas falavam desta doença que não passava, como se não tivesse cura. **[DESC]**

(7) Por fim, a ama decide conversar com Maria Leonor, tentando fazê-la acreditar de novo na sua vida e também alertá-la do estado em que as coisas ao seu redor se encontravam. (8) Com isto, Maria Leonor sensibilizou-se e mudou o seu rumo, tornando-se numa mãe atenciosa e numa óptima fazendeira. (9) Tudo voltara ao normal, (10) **[DESC]** as crianças brincavam, pulavam, a casa estava bem organizada, os trabalhos eram cumpridos e todos se sentiam felizes, **[DESC]** **[NARR 1’]** (11) até que um dia tudo mudou e voltou a ser o que era. (12) Maria Leonor adoeceu, tornando-se apática a tudo o que havia ao seu redor.

(13) O tempo foi passando e o cunhado de Maria Leonor, doutorado, resolveu visitar a sua família. (14) Ficou na fazenda por uns longos tempos e nesse tempo Maria Leonor ia ficando cada vez mais dependente deste homem, até que se criou laços que nenhum dos dois imaginaria. (15) Então quando menos esperavam, estavam os dois juntos, tocando suavemente os lábios, todavia sabiam que esta realidade não poderia ser vivida, (16) assim no dia seguinte Maria Leonor encontrava-se novamente sozinha com as crianças e a fazenda.

(17) **[DESC]** Maria Leonor era visitada pelo padre e doutor da aldeia. (18) O padre, já idoso, lá se arrastava pelos caminhos e sempre que visitava esta mulher tentava sempre ajudá-la tentando percebê-la nas suas agonias, devido ao que sentio pelo seu cunhado, (19) contudo, Maria Leonor não se encontrava em paz consigo própria e ia tornando-se cada vez mais distante de tudo e todos excepto do doutor da sua aldeia, o Homem em quem Maria Leonor se apoiava totalmente, (20) contava-lhe tudo, desde as suas alegrias, que eram poucos, até aos seus remorsos e agonias que estavam presentes todos os dias no seu pensamento. **[DESC]** (21) Esta situação fez com que o que se tinha passado com o seu cunhado torna-se a repetir, mas desta vez esqueceu o medo e viveu esta paixão ardentemente, (22) não foi só um beijo, mas sim uma noite de amor, em

¹⁴⁸ Os períodos descritivos, neste texto, são marcados por uma espécie de paragem da acção, e as acções mostradas numa relação de simultaneidade, notando-se que o tempo não avança. Trata-se de descrições de situações. Cf. Adam 1997: 49.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

que os lençóis ficaram suados e no ar encontrava-se o cheiro desta paixão se possuir o corpo do outro. **NARR 1'**

[NARR 1'' [EXPL (23) Todavia esta mulher, Maria Leonor, não estava destinada a ser feliz com outro homem, pois quando o doutor ia a trote no seu cavalo caiu por uma ravina devido ao piso escorregadio. **EXPL]** (24) Uma morte trágica sofrida por todos **NARR1'']** e que pôs fim a esta história criada por um dos melhores escritores da nossa literatura, José Saramago. **NARR1] ARG]**

Esquema sequencial TA14:

Sequência argumentativa encaixante Sequência narrativa 1 encaixante/coordenada	
(P1)	(P24)

Período descritivo encaixado (P2)	Período descritivo encaixado (P6)	Período descritivo encaixado (P10)	Sequência narrativa 1' encaixada/ coordenada P11-22	Sequência narrativa 1'' encaixada/ coordenada P23-24
--	--	---	---	--

Períodos descritivos encaixados (P17-20)	Período explicativo encaixado (P23)
---	--

Esquema macroproposicional das sequências TA14:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1)	Entrada-prefácio	I (1) Tese
II (2)	Situação inicial	II (2-24) Dados
III (3-6)	Transformação	
IV (7-9)	Situação final	
V (11-12)	Situação inicial'	
VI (13-21)	Transformação'	
VII (22)	Situação final'/Situação inicial''	
VIII (23)	Transformação ''	
IX (24)	Situação final''	

Esquema do plano do texto TA14:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º [hilariante história] <u>que passo a contar</u>		história livro José Saramago “Terra do Pecado” magnífico autor hilariante história
§2	2.º []	<u>Primeiramente</u> <u>e</u> <u>por fim</u> <u>e</u>	tudo lindo vida de casal Maria boa esta personagem mudança radical marido adoeceu morreu Maria doença fazenda criadas filhos Maria Leonor crianças alegria de brincar trabalhadores desleixavam-se criadas doença
§3		<u>Por fim</u> <u>até que</u>	ama Maria Leonor vida coisas Maria Leonor rumo mãe atenciosa ótima fazendeira Tudo normal crianças brincavam pulavam casa organizada trabalhos cumpridos felizes Maria Leonor adoeceu apática

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§4		<u>Então</u> <u>no dia seguinte</u>	cunhado Maria Leonor doutorado família fazenda longos tempos tempo Maria Leonor dependente homem laços lábios realidade Maria Leonor sozinha crianças fazenda
§5		<u>e</u>	Maria Leonor padre doutor da aldeia padre idoso caminhos mulher agonias cunhado Maria Leonor distante doutor da sua aldeia Homem Maria Leonor alegrias remorsos agonias pensamento situação cunhado medo paixão beijo noite de amor lençóis suados cheiro da paixão corpo do outro
§6	3.º <u>que pôs fim a esta história</u>	<u>e</u>	mulher Maria Leonor feliz doutor cavalo ravina piso escorregadio morte trágica história criada um dos melhores escritores da nossa literatura

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema-síntese TA14:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa, que se encontra coordenada com outras duas, e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a sua opinião sobre um livro lido - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro
Estruturação sequencial: - Heterogeneidade: - ARG - NAR - DES - EXP	Pontuação das partes/blocos: - 6 parágrafos organizados em 3 blocos textuais: - um bloco marcado pelo primeiro parágrafo e pelo léxico: “história”, “magnífico autor”, “hilariante história” e pela relativa “que passo a contar”, que introduz metanarrativamente o bloco seguinte; - o segundo bloco introduzido pela expressão metanarrativa precedente “que passo a contar” - o terceiro bloco marcado pela expressão “esta história”, que não se encontra no início do parágrafo, mas que marca o regresso ao enunciador 0, o que aprecia a história que o enunciador-narrador acabou de recontar
Combinação de sequências: Sequências/períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 10 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR // [ARG [DES] [DES] [DES] [NAR] [NAR] ↓ ↓ [DES] [EXP] ARG] // NAR] Texto argumentativo e narrativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião do enunciador 0 sobre um livro que leu, cuja história passa a contar Bloco II – Reconto pelo enunciador-narrador da acção do livro Bloco VII – Referência ao final da história recontada e opinião do enunciador 0 sobre o escritor de “esta história”, José Saramago

Texto A17

Organização sequencial do TA17:

Tema: História que eu li

[ARG [NARR] (1) A história que eu li e que me comoveu e me ensinou algo foi o livro intitulado por: “Fernão Capelo Gaivota”.

[EXPL] (2) Este livro comoveu-me pois era uma gaivota que não queria passar os dias com a sua família e com os seus amigos pois queria saber voar a uma alta velocidade e queria descobrir o que havia para além daquela praia. **[EXPL]** (3) Ao desejar voar a grandes velocidades nunca teve o apoio dos amigos e família. (4) Mas, um dia, Fernão decidiu seguir o seu grande sonho e pôs-se a treinar, mas, no entanto, não conseguia e quando acabava o seu treino, todas as gaivotas lá da praia se riam dele, mas mesmo assim, continuou porque não ia ser uns risos que o iam pôr abaixo.

(5) Mas, num certo dia, Fernão Capelo Gaivota, andava nos seus treinos de alta velocidade quando que os pais avisaram que aquilo era perigoso, e se ele continuasse com aquilo, não falavam mais com ele. (6) Fernão, mesmo sabendo que os pais não lhe falavam, não desistiu do seu sonho. (7) Por isso, treinava todo o dia, e toda a noite até conseguir, mas como tava vendo que não conseguia, ia desistir até que apareceu uma gaivota mais velha a dar-lhe todo o apoio que ele necessitava. (8) Assim, Fernão, encheu-se de coragem e continuou os seus treinos. (9) Até que um dia, quando deu por si, estava voando mais depressa do que o normal, (10) então ficou muito feliz. (11) A partir daí, continuou os seus treinos e cada dia que passava, voava mais depressa.

(12) Até que num certo dia, decidiu demonstrar a todas as gaivotas, principalmente aos seus pais que tinha conseguido realizar o seu sonho. (13) Ao demonstrar, os pais ficaram orgulhosos e deram razão ao filho.

(14) Em síntese, com este livro, aprendi que nunca, mas mesmo nunca devemos desistir dos nossos sonhos, mesmo sendo estes uma “tolice” como a do Fernão Capelo Gaivota, mas iremos realizá-lo, nem que seja dali a muito tempo. **[ARG [NARR]**

Esquema sequencial do TA17:

(P1)	Sequência narrativa encaixante	(P12)
------	--------------------------------	-------

(P1)	Sequência argumentativa encaixante	(P12)
------	------------------------------------	-------

Período explicativo encaixado (P2)

Esquema macroproposicional das sequências TA17:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1)	Entrada-Prefácio	I (1) Tese
II (2-3)	Situação inicial	II (2-14) Dados
III (4-11)	Transformação	
IV (12-13)	Situação final	
V (14)	Avaliação/Moral	

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema do plano do texto TA17:

[illegible]

			Gaivota
--	--	--	---------

Esquema-síntese TA17:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa e de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a sua opinião sobre um livro lido - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro
Estruturação sequencial: heterogeneidade: NAR ARG EXP	Pontuação das partes/blocos: - 5 parágrafos organizados em 4 blocos textuais: - um bloco marcado pelo primeiro parágrafo e pelo léxico: “história”, “livro”, “comoveu”, “ensinou”; - três blocos introduzidos por marcadores, sendo o último assinalado igualmente pela unidade “esta história”, que marca o regresso ao enunciador 0, o que aprecia a história que o enunciador-narrador acabou de recontar.
Combinação de sequências: Período inserido	Compactação (progressão) - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 6 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [ARG //[NAR [EXP] ARG] //NAR] Texto argumentativo e narrativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião do enunciador 0 sobre a história lida Bloco II – Explicação do facto de o livro ter comovido o enunciador 0 Bloco III – Reconto da acção do livro Bloco IV – Apresentação da moral/avaliação pessoal da história

2.2.2. Organização composicional dos textos – Escola L

Os textos em análise pertencem à escola L.

Tema: dos nove textos, seis identificam o tema escolhido; destes seis, apenas um tem a designação *tema*, seguida de dois pontos; três apresentam a expressão *História que li* e um a expressão *li esta história*. Três textos não apresentam qualquer referência ao tema que escolheram. Foi possível, então, incluí-los neste grupo pelas seguintes razões: ou por conter o título de uma obra (caso do TL9) ou pelo facto de o conteúdo do texto (desenvolvimento de uma acção, personagens...), remeter para “Esta foi uma história que li à relativamente pouco tempo” (TL8).

Título: Apenas dois textos contêm título: “A «morte vermelha»”(TL2) e “A visita ao dentista – Maya Angelou” (TL9).

Texto L2

Organização sequencial TL2:

História que li

[TÍTULO A “morte vermelha”]¹⁴⁹

(1) **[DESC]** A “morte vermelha” era uma doença que afectou milhares de cidadãos. (2) Esta doença causava feridas em todas as partes do corpo e qualquer pessoa que fosse afectada morreria. **[DESC]**

(3) **[NARR]** O príncipe do reino para fugir a esta doença foi com as pessoas mais ricas do reino para um castelo e trancou todas as portas e portões.

(4) Dias mais tarde o príncipe decide reunir todas as pessoas no castelo para um baile de máscaras para celebrar a boa saúde que todos tinham. (5) O príncipe preparou as 8 melhores salas do castelo para o baile, **[DESC]** todas de diferentes cores e todas com cores alegres e felizes excepto a última sala, que era preta e tinha umas janelas que tinham a cor de sangue. **[DESC]**

(6) **[DESC]** No dia do baile todos os convidados sentiam-se felizes, mas nenhum deles entrou na sala preta. (7) Nessa sala estava um relógio que a cada hora libertava um estranho som que assustava os convidados **[DESC]**, mas ninguém se preocupou e continuaram o baile.

(8) Quando chegou à meia-noite o relógio voltou a tocar e no meio dos convidados apareceu um ser vestido com um manto preto, (9) este ser assustou os convidados e o príncipe. (10) O ser caminhou para a sala preta e o príncipe seguiu para o matar, mas o ser acaba por matá-lo. (11) Os convidados atiraram-se para o

¹⁴⁹ O título não é previsto como sequência por ADAM. Considerei o título “A «morte vermelha»” como uma proposição de síntese que representa discursivamente a globalidade do texto.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

ser, mas só restou as roupas, (12) com isto eles aperceberam-se que estavam na presença do “morte vermelha” e todos os convidados acabaram por morrer. **NARR**

Esquema sequencial do TL2:

Períodos descritivos coordenados (P1-2)	
(P3)	Sequência narrativa coordenada/encaixante (P12)
Proposição descritiva encaixada (Prop do P5)	Período descritivo encaixado (P6-7)

Esquema macroproposicional da sequência TL2:

Macroproposições	seq NARR
I (3-7)	Situação inicial
II (8-11)	Transformação
III (12)	Situação final

Esquema de plano do texto TL2:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano de texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		morte vermelha doença milhares de cidadãos doença feridas pessoa afectada morreria
§2	2.º []	<u>e</u>	príncipe fugir doença pessoas mais ricas castelo portas portões

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§3		<u>Dias mais tarde</u>	príncipe reunir pessoas castelo baile de máscaras boa saúde príncipe 8 melhores salas baile diferentes cores cores alegres e felizes última sala preta janelas cor de sangue
§4			baile convidados felizes sala preta sala relógio estranho som assustava convidados baile
§5		<u>e</u>	meia-noite relógio convidados ser manto preto ser assustou convidados príncipe ser sala preta príncipe matar ser convidados ser roupas morte vermelha convidados morrer

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema-síntese TL2:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa, embora se verifique uma exposição da situação inicial mais longa e mais complexa, em comparação com as restantes macroproposições	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - a história é contada na 3.^a pessoa (enunciador-narrador), e começa com a descrição do que era a “morte vermelha”, retomando o título
Estrutura sequencial: heterogeneidade: NARR DES	Pontuação das partes/blocos: - 5 parágrafos organizados em 2 blocos os 2 blocos são marcados pelos dois primeiros parágrafos respectivamente (embora o segundo inclua mais parágrafos) e pela mudança de itens lexicais
Combinação de sequências: - períodos e sequências coordenados - períodos/proposições descritivas inseridas numa sequência narrativa	Compactação: marcada pelo <u>retomar de partes</u>: o título é retomado no primeiro parágrafo para ser descrito (o que é a morte vermelha?); e é retomado nos outros parágrafos para ser explicado (por que razão a história se intitula <i>A Morte Vermelha</i>?): porque o príncipe, personagem (implicitamente marcado pela definitivização [o]) da <i>História que li</i>, foi afectado pela doença, assim como os convidados de um baile organizado por ele, para festejar a boa saúde que todos tinham
Tipo de texto (sequência dominante) [DES] [NAR] [DES] [DES] NAR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I: descrição do significado do tema-título “A «morte vermelha»” Bloco II: relato do que o príncipe do reino decide fazer para fugir à “morte vermelha”, da decisão do baile, dos preparativos, do que acontece no dia do baile, à meia-noite

Texto L4

Organização sequencial TL4:

História que li

(1) **[NARR]** Li, no outro dia, o conto “In the dark” **[DESC]** um conto de língua inglesa que falava acerca de três amigos, um dos quais era uma peste, um ser detestável que destruía qualquer amizade. **[DESC]** (2) Quando eles cresceram, um deles viajou para a Índia e quando voltou, um ano mais tarde, qual não foi o seu espanto ao ver que o seu amigo “bom”, o Haldene estava muito perturbado. (3) E tudo porque o outro, o Visger o tinha prejudicado, matando a sua amada e quando este o matou ele prometeu que voltaria para o assombrar. (4) Foi o que aconteceu, (5) provocou a morte de Haldene, de susto, quando num dia à noite se deitou em cima de um ser morto, vendo o Visger (que não lá estava) durante uma viagem na qual estaria a ver se se distraía com o seu amigo Winston que o estava a tentar ajudar. **[NARR]**

Esquema sequencial TL4:

(1)	Sequência narrativa encaixante	(5)
Proposições descritivas encaixadas (Prop do P1)		

Esquema macroproposicional da sequência TL4:

Macroproposições	seq NARR
I (1)	Entrada-prefácio / Situação inicial
II (2-4)	Transformação
III (5)	Situação final

Esquema de plano de texto TL4:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano de texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º [] 2.º <u>que falava</u>	<u>E</u> <u>e</u>	conto “In the dark” língua inglesa três amigos peste ser destestável destruía amizade cresceram viajou Índia voltou amigo “bom” Haldene muito perturbado outro Visger amada matou prometeu assombrar morte de Haldene susto morto Visger viagem amigo Wiston

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema-síntese TL4:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta-se como o leitor de um livro cuja acção reconta (enunciador-narrador)
Estrutura sequencial: Heterogeneidade: NAR DES	Pontuação das partes/blocos: - 1 único parágrafo organizado em 2 blocos - o primeiro bloco é marcado pela repetição do item lexical “conto” e pelo título deste; - o segundo bloco é marcado pela mudança de itens lexicais e pela relativa “que falava”
Combinação de sequências: Proposições descritivas inseridas numa sequência narrativa	Compactação: - marcada pelos hipónimos “Haldene”, “Visger” e “Winston”, introduzidos no primeiro bloco – “três amigos” - marcada pela anáfora, pronominalização de expressões nominais - marcada por 2 organizadores
Tipo de texto (sequência dominante) [NAR [DES] NAR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I: apresentação de um livro lido pelo enunciador / síntese da acção Bloco II: reconto breve da acção do livro

Texto L5

Organização sequencial TL5:

Tema: História que li

[DESC] (1) Numa aldeia bem longínqua, uma doença matava impiedosamente todas as pessoas. (2) Estas antes de morrerem eram afectadas por três sintomas, tosse, olhos vermelhos e irritação na pele. (3) Ao confirmarem-se estes sintomas, a pessoa era isolada da aldeia, mas isso não impedia a doença de se espalhar, pois a tosse, os olhos vermelhos e a irritação só se manifestavam quando a pessoa estava às portas da morte. (4) As pessoas chamavam à doença, a Morte Vermelha. **[DESC]**

[NARR] (5) Nessa aldeia, vivia um príncipe chamado Prospero e ao ouvir desta doença decidiu fugir para um castelo bem longe com 500 dos seus amigos mais chegados e família, para não ser vítima dessa terrível doença.

(6) Certo dia, no castelo, foi organizada uma festa, um baile de máscaras e o príncipe Prospero decidiu decorar sete salas, cada uma com diferentes cores. **[DESC]** (7) Havia uma branca, uma amarela, laranja, uma verde, azul, violeta e a sétima sala era preta. (8) Esta sala tinha um relógio preto que dava as horas certas e produzia uma música misteriosa. **[DESC]**

(9) O baile começou, (10) **[DESC]** todas as pessoas estavam entretidas com as suas máscaras e com as suas conversas **[DESC]**, e quando tocaram as doze badaladas que indicavam a meia-noite um riso assustador ouviu-se pelas sete salas. (11) Os convidados ficaram perturbados e notaram a presença de uma pessoa com umas vestimentas marcadas de sangue e a sua cara tapada com uma caveira.

(12) Esta pessoa deslocou-se lentamente entre as salas até o príncipe, mas apesar das ordens para o impedir ninguém foi capaz de se mexer. (13) Quando finalmente se aproximou do príncipe, este morreu!

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(14) Aí, todos os convidados ficaram aterrorizados pois aperceberam-se de que estavam na presença da Morte Vermelha.

(15) Quando o relógio tocou a única badalada da uma da manhã, todas as pessoas estavam mortas e a Morte Vermelha aterrorizou o Mundo inteiro! **NARR**

Esquema sequencial TL5:

Períodos descritivos coordenados (P1-4)
--

(P5)	Sequência narrativa coordenada/encaixante	(P15)
------	---	-------

Períodos descritivos encaixados (P7-8)	Proposição descritiva encaixada (Prop do P10)
---	--

Esquema macroproposicional da sequência TL5:

Macroproposições	seq NARR
I (5-9)	Situação inicial
II (10-14)	Transformação
III (15)	Situação final

Esquema de plano do texto TL5:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano de texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		aldeia longínqua doença matava impiedosamente pessoas três sintomas tosse olhos vermelhos irritação da pele sintomas pessoa isolada aldeia doença espalhar tosse olhos vermelhos irritação pessoa portas da morte doença Morte Vermelha

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§2	2.º []	<u>e</u>	aldeia príncipe Prospero doença fugir castelo amigos mais chegados família vítima terrível doença
§3		<u>certo dia</u> <u>e</u>	castelo festa baile de máscaras príncipe Prospero decorar sete salas diferentes cores branca amarela laranja verde azul violeta sétima sala preta sala relógio preto horas certas música misteriosa
§4		<u>e</u>	baile pessoas máscaras conversas meia-noite riso assustador sete salas convidados perturbados pessoa vestimentas marcadas de sangue cara tapada caveira
§5		<u>finalmente</u>	pessoa salas príncipe ordens impedir príncipe morreu
§6		<u>Aí</u>	convidados aterrorizados Morte Vermelha
§7		<u>Quando</u>	relógio única badalada uma da manhã pessoas

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			mortas Morte Vermelha aterrorizou Mundo inteiro
--	--	--	--

Esquema-síntese do TL5:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa. A antecede-la, verifica-se um parágrafo descritivo que, embora não tenha uma organização interna pré-formatada como a narrativa, organiza-se como um todo completo na determinação das propriedades (aspectualização) de um tema (“uma doença”- “Morte Vermelha”)	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - a história é recontada na 3.º pessoa (enunciador-narrador), e começa com a descrição de uma doença, denominada, no fim do primeiro parágrafo descritivo, “morte vermelha”
Estrutura sequencial: heterogeneidade: NAR DES	Pontuação das partes/blocos: - 7 parágrafos organizados em 2 blocos - o primeiro bloco é marcado pelo parágrafo e por um léxico que se refere a sintomas de uma doença; designam-se partes do corpo por ela infectadas - o segundo bloco é marcado pelo parágrafo e pela mudança de itens lexicais – nome próprio, partes da casa
Combinação de sequências: - Períodos e sequências coordenadas - Períodos e proposições descritivos inseridos numa sequência narrativa	Compactação: - marcada pela redundância lexical - marcada pela anáfora, definitivização de expressões nominais - marcada por unidades que assinalam a integração linear: “certo dia”, “aí”, “quando”
Tipo de texto (sequência dominante) [DESC] [NARR] [DESC] [DESC] NARR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I: descrição da “doença” referida no início do parágrafo, designada no fim do mesmo de “morte vermelha” Bloco II: reconto do que o príncipe do reino decide fazer para fugir à doença, do que faz dias mais tarde - o baile; do que aconteceu à meia-noite - a morte de todos

Texto L6

Organização sequencial TL6:

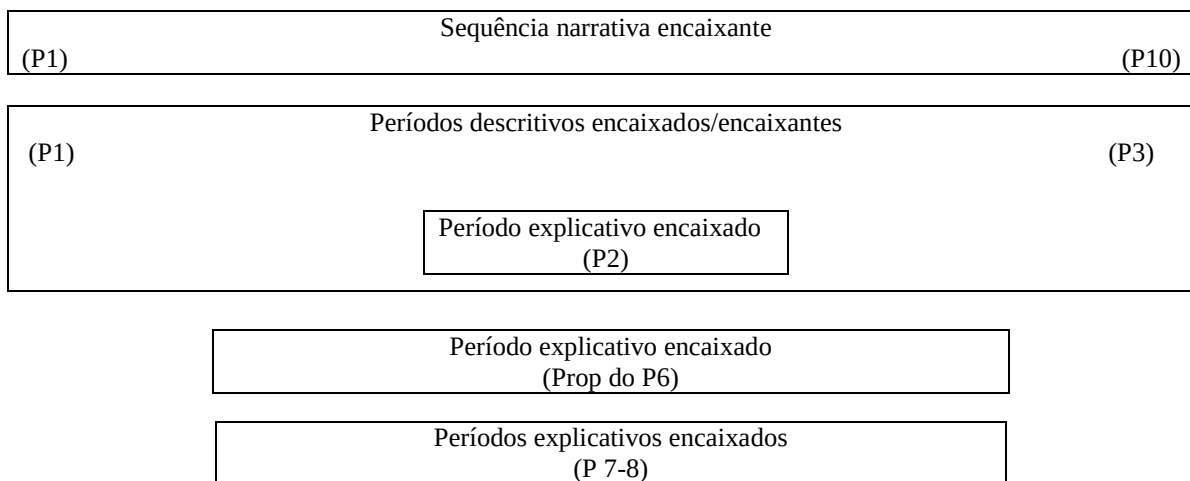
[NARR [DESC] (1) Era uma vez um senhor chamado Roderick Osher que vivia numa casa que pertencia à sua família já há centenas de anos. (2) **[EXP]** Esta casa, segundo constava, tinha um poder sobrenatural sobre os seus habitantes e, era por isso que a irmã de Roderick, Miss Madeline, tinha uma estranha doença; uma espécie de ataques cardíacos, em que o coração parava de bater. **[EXPI]** (3) No entanto, apesar de o coração parar de bater, ela não morria; e este sim era o grande problema que atormentava o seu irmão. **[DESC]**

(4) Certo dia, Miss Madeline morreu, ou pareceu ter morrido. (5) Perante isto, Roderick decide mantê-la num caixão dentro de casa durante alguns dias para se certificar que ela tinha de facto morrido.

[EXP] (6) É de salientar que, Roderick Usher, devido à influência da casa, não se encontrava também na sua plena capacidade mental e intelectual e, **[EXPI]** durante o tempo em que deixou a sua irmã dentro do caixão, numa das salas sombrias do seu casarão, foi tornando-se cada vez mais “maluco”. **[EXP]** (7) Só no final da história é que este facto é perceptível para o leitor, mas o que realmente aconteceu durante aquele tempo foi que Roderick, devido à sua elevada capacidade de percepção, ouvira os gritos e as tentativas da irmã, que afinal estava viva, de sair do caixão, e nada fizera. (8) Não se atrevera a contar a ninguém, nem a ajudá-la. **[EXPI]**

(9) A história termina com a morte de Roderick ao deparar-se com a sua irmã viva, à parte do seu quarto, acabando esta por morrer também, caindo os dois no chão do quarto. (10) Então, a casa cai sobre si mesma, acabando para sempre aquela família. **[NARR]**

Esquema sequencial TL6:



Esquema macroproposicional da sequência TL6:

Macroproposições	seq NARR
I (1-3)	Situação inicial
II (4-8)	Transformação
III (9-10)	Situação final

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema de plano do texto TL6:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano de texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcas de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>Era uma vez</u>	<u>Era uma vez</u> <u>segundo</u> <u>e</u> <u>e</u>	Senhoras Roderick Osher casa família centenas de anos casa poder sobrenatural habitantes irmã de Roderick Miss Madeline estranha doença ataques cardíacos coração coração grande problema irmão
§2	2.º <u>Certo dia</u>		Misse Madeline caixão casa
§3	3.º <u>É de salientar</u> 4.º <u>mas</u>	<u>e</u> <u>e</u>	Roderick Osher capacidade mental e intelectual irmã caixão salas sombrias casarão “maluco” final da história leitor Roderick capacidade de percepção gritos tentativas da irmã viva caixão
§4	5.º <u>A história termina</u>	<u>então</u>	história morte de Roderick irmã viva quarto morrer chão do quarto casa família

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema-síntese TL6:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - é recontada uma história na 3.^a pessoa (enunciador-narrador), introduzida por “Era uma vez”
Estrutura sequencial: Heterogeneidade: NARR DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 4 parágrafos organizados em 5 blocos: - quatro blocos correspondem ao início de parágrafos - um bloco é iniciado por “mas”, a meio do parágrafo, e marcado pela mudança de itens lexicais - todos os blocos são introduzidos por marcadores de transição
Combinação de sequências: Períodos descritivo e explicativos inseridos numa sequência narrativa e período explicativo num conjunto de períodos descritivos	Compactação: - marcada pela redundância lexical - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por unidades que assinalam a integração linear, principalmente “Era uma vez”, “Certo dia”, “A história termina”
Tipo de texto (sequência dominante) [NARR//[DESC[EXP]DES] [EXP] [EXP]NARR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I: Descrição do problema que atormenta Rodevick Osher, irmão de Miss Madeline. Bloco II: Reconto do que Rodevick fez a Madeline quando ela morreu ou pareceu ter morrido. Bloco III: Explicação do facto de o irmão estar cada vez mais “maluco”. Bloco IV: Explicação do que realmente aconteceu, que é percebido pelo leitor só no final da história Bloco V: Reconto do final da história

Texto L8

Organização sequencial TL8:

(1) **DESC** Em Portugal, uma rapariga chamada Lena vivia obcecada com a limpeza. (2) Levava esta situação tanto ao extremo que isto influenciava a sua vida e as suas relações interpessoais. **DESC**
 (3) **DESC** Tinha dezassete anos **DESC** **NARR** e a sua vida laboral começou depois de deixar a asseada escola superior de Inglês. (4) Primeiramente foi para uma empresa, com o cargo de tipografia, mas, devido às más estruturas e condições das instalações, nomeadamente as mesas raquíticas e os copos partidos, para não falar de que estava tudo coberto de pó, despediu-se.
 (5) **DESC** Lorna, devido à sua grave obsessão, vivia em função do estado de limpeza tanto das pessoas como dos objectos e lugares. (6) Para além disso, regia o seu comportamento face à opinião da mãe e do pai, dois perfeccionistas.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(7) Os seus únicos amigos eram os Darbys, que não eram tão higiénicos como ela desejava, mas eram simpáticos e realizavam várias actividades com ela. **DESCI** (8) **EXP/DESC** O problema desta amizade estava em que eles tinham atitudes que os seus pais nunca teriam, e, não podendo deixar de ser, não eram muito limpos e higiénicos. **EXP/DESCI**

(9) **DESC/EXP** A somar a esta situação, as suas relações amorosas eram também um desastre, isto porque todos os seus pretendentes não eram tão limpos e asseados como ela e os seus padrões impunham. **DESC/EXP**

(10) Toda esta, até aqui relativamente saudável, obsessão é ultrapassada e torna-se quase caricata quando Lorna recusa o próprio amor, **EXP** por Willy (rapaz que queria casar com ela) não ser asseado, higiénico e ir privá-la de alguns prazeres, como ver uma casa limpa, no futuro. **EXP|NARRI**

(11) **NARR 0** Esta foi a história que li à relativamente pouco tempo. **NARR0I**

Esquema sequencial TL8:

(P1)	Períodos descritivos coordenados	(P2)
Proposição descritiva coordenada (Prop do P3)		
(Prop do P3)	Sequência narrativa coordenada /encaixante	(P10)

Períodos descritivos encaixados (P5-7)	Período explicativo/ descritivo encaixado (P8)	Período explicativo/ descritivo encaixado (P9)	Prop explicativa encaixada (Prop P10)
---	--	--	--

Esquema macroproposicional das sequências TL8:

Macroproposições	seq NARR
I (3/4)	Situação inicial
II (4-9)	Transformação
III (10)	Situação final

Esquema do plano do texto TL8:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcas de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		Inglaterra rapariga Lorna obcecada limpeza vida relações interpessoais
§2	2.º ε	lel Primeiramente	dezassete anos vida laboral escola superior de Inglês empresa

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			cargo de tipografia estruturas condições instalações mesas raquíticas copos partidos coberto de pó despediu-se
§3		<u>Para além disso</u>	Lorna obcessão limpeza pessoas objectos lugares comportamento opinião mãe pai dois perfeccionistas
§4		<u>e</u>	amigos Darbys higiénicos simpáticos actividades problema amizade atitudes pais limpos higiénicos
§5	3.º <u>A somar a esta situação</u>	<u>e</u>	relações amorosas desastre pretendentes limpos asseados padrões
§6			saudável obcessão ultrapassada caricata Lorna recusa próprio amor Willy rapaz casar asseado higiénico prazeres casa limpa futuro
§7	4.º Esta foi [uma história]		história li

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema-síntese TL8:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - é contada uma história na terceira pessoa - no último parágrafo, o enunciador assume-se na 1.^a pessoa como leitor do livro
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 7 parágrafos organizados em 4 blocos textuais: - primeiros blocos marcados pela mudança de itens lexicais; o segundo bloco é iniciado pelo marcador “e” que não abre parágrafo - dois blocos seguintes marcados por unidades estruturadoras da informação em blocos – coincidem com o início do parágrafo
Combinação de sequências: Sequências coordenadas Períodos/proposições inseridas	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical - marcada pela anáfora, pronominalização de expressões nominais - marcada por 5 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [DESC] [DESC] [NARR [DESC] [EXP/DES] [DESC/DES] [EXP] NARR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – Síntese de uma situação de obsessão de uma rapariga por limpezas Bloco II – Reconto da vida da rapariga depois de ter deixado a escola de Inglês Bloco III – Comentário sobre a forma como a rapariga ultrapassa os limites da obsessão, a nível das relações amorosas Bloco IV – Identificação do tema escolhido pelo enunciador na 1.^a pessoa

Texto L9

Organização sequencial TL9:

[TÍTULO A visita ao dentista - Maya Angelou]

[NARR] (1) Li uma história, que me levou a reflectir sobre o racismo. (2) Passo a contar: **[DESC]** Marguerite e a avó, ambas negras, viviam juntas e desde sempre que a avó tratava dos dentes da neta. **[DESC]**

(3) Certo dia, a Marguerite acorda com uma terrível dor de dentes. (4) A avó, Momma, apercebe-se que a neta tinha duas cáries e não a conseguia tratar de maneira nenhuma. (5) Momma decide então levá-la a um dentista negro. **[DESC]** (6) Mas o problema é que o dentista negro mais próximo ficava a quarenta quilómetros e nem a avó nem a neta tinham pernas nem dinheiro para ir lá! **[DESC]**

(7) Momma, sem saber o que fazer, decide levar a neta ao dentista mais próximo, que era branco.

(8) Quando chegam ao consultório, a secretária pergunta o nome à avó e esta responde, não dizendo o apelido (para não ser discriminada), o que ofende muito a neta.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(9) Na consulta, a avó explica ao doutor a razão pela qual levou Marguerite ao dentista. (10) O médico recusa a tratá-la por esta ser negra (ia contra os princípios dele). (11) A avó zangada, manda a neta esperar por ela fora do consultório. (12) Marguerite começa a imaginar que a avó humilha o médico. (13) Só vem a saber mais tarde a verdadeira versão da história, numa conversa que ouviu entre a avó e o tio.

(14) Entretanto, Marguerite é tratada e recebida por um dentista negro.

(15) Nota: Esta história passa-se durante a Depressão (por volta de 1930). **NARRI**

Esquema sequencial TL9:

Sequência narrativa encaixante	
(P1)	(P15)

Período descritivo encaixados (Prop do P2)	Período descritivo encaixado (P6)
---	--

Esquema macroproposicional das sequências TL9:

Macroproposições	seq NARR
I (1)	Entrada-Prefácio
II (2)	Situação inicial
III (3-13)	Transformação
IV (14)	Situação final

Esquema de plano do texto TL9:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano de texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º [] 2.º <u>Passo a contar</u>		história reflectir Racismo Marguerite avó negras tratava dentes da neta
§2	3.º <u>Certo dia</u>	<u>então</u>	Marguerite dor de dentes avó Momma neta duas cáries Momma dentista negro problema dentista negro quarenta quilómetros avó

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			neta pernas dinheiro
§3			Momma levar neta dentista branco
§4			consultório secretária nome avó apelido discriminada ofende neta
§5			consulta avó doutor razão Marguerite dentista médico negra princípios avó zangada neta consultório Marguerite avó humilha médico versão história conversa avó tio
§6			Marguerite tratada recebida dentista negro
NOTA	4.º <u>Nota:</u>		história passa-se Depressão

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema-síntese TL9:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa. Verifica-se uma nota final que localiza a acção da história no tempo, como se este período fizesse parte da situação inicial.	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - a história é iniciada pelo enunciador 0, até à marca de metanarração “Passo a contar:”. Há imediatamente mudança para um enunciador na 3.ª pessoa
Estrutura sequencial: Heterogeneidade: NAR DES	Pontuação das partes/blocos: - 6 parágrafos e uma NOTA organizados em 4 blocos - o início do segundo bloco não coincide com o início do parágrafo - a NOTA constitui um bloco separado por linha
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compactação: - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por um organizador
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR [DES] [DES] NAR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I: Apresentação do tema de reflexão do livro lido Bloco II: Introdução da acção (situação inicial) que o enunciador 0 afirma passar a contar Bloco III: Reconto de um problema vivido pelas personagens pelo enunciador-narrador Bloco IV: NOTA que remete para a situação inicial

Texto L10

Organização sequencial TL10:

Li esta história:

[DESC] (1) Rusasabaguira era um cientista e arqueólogo africano, que se encontrava na Amazónia, em busca de uma orquídea azul-esverdeada que daria a imortalidade a quem a comesse juntamente com uma pizza de pepperoni e extra queijo. **[DESC]**

[NARR] (2) Encontrava-se já no coração da floresta tropical e nem rasto de orquídea. (3) Mas, de repente, a longe viu uma mancha branca. (4) Aproximou-se e viu que era uma criança. **[DESC]** (5) Estava deitada no chão. **[DESC]** (6) Agarrou-lhe para a tentar levantar, mas ao fazê-lo caiu-lhe a cabeça. **[DESC/EXPL]** (7) Não lhe surpreendeu nada aquilo, pois era normal que os nativos canibais fizessem aquilo a quem por lá passasse. **[DESC/EXPL]** (8) Deixou ali a menina e continuou a sua busca. (9) Passado algum tempo viu ao longe uma fogueira e reparou logo que eram nativos que estavam a queimar umas flores, que por acaso eram as orquídeas da imortalidade. (10) Aproximou-se e tentou negociar a planta. (11) Através de gestos chegaram a um acordo. (12) Ele dava-lhe um braço para o jantar do líder da tribo e eles forneciam-lhe

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

três orquídeas. (13) E assim foi. (14) Rusasabaguina foi para casa, muito feliz, só com um braço. (15) Quando chegou foi imediatamente encomendar uma pizza de pepperoni e extra queijo. **NARR**

Esquema sequencial TL10:

Período descritivo coordenado (P1)

(P2)	Sequência narrativa coordenada/encaixante	(P15)
------	---	-------

Período encaixado (P5)	descritivo	Período explicativo/ descritivo encaixado (P7)
------------------------------	------------	--

Esquema macroproposicional da sequência TL10:

Macroproposições	seq NARR
I (2)	Situação inicial
II (3-13)	Transformação
III (14-15)	Situação final

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema do plano do texto TL10:

[illegible]

Esquema-síntese TL10:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador-narrador descreve e reconta partes da acção do livro
Estruturação sequencial: - a sequência narrativa surge coordenada com um período descritivo, mas encaixa períodos descritivos e explicativos - heterogeneidade a nível da sequências e períodos.	Pontuação das partes/blocos: - 2 parágrafos organizados em 2 blocos textuais: - o primeiro parágrafo corresponde a um bloco, marcado pelos itens lexicais - o segundo parágrafo corresponde a um bloco introduzido pelo organizador “já”
Combinação de sequências: Sequências coordenadas Períodos/proposições inseridas	Compactação (progressão) - marcada pela redundância lexical e sinonímia - marcada pela anáfora, pronominalização de expressões nominais
Tipo de texto (sequência dominante): [DESC] [NARR [DESC] [EXP/DESC] NARR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – Descrição da personagem e do seu objectivo: busca de uma orquídea da imortalidade por parte de um cientista e arqueólogo Bloco II – Reconto da concretização do objectivo

Texto L13

Organização sequencial TL13:

- li esta história

[DESC/EXPL] (1) Afonso era um Homem moderno que foi viver para Londres porque não gostava de Portugal e só voltou com a morte de seu pai. **[DESC/EXPL]**

[NARR] (2) Quando cá chegou conheceu a sua mulher e teve um filho que era o Pedro.

(3) Depois disto foi para Londres de novo.

(4) Um dia mais tarde voltou para Lisboa e o seu filho apaixonou-se por uma mulher cujo pai traficava pretos.

[DESC/EXPL] (5) Era um namoro proibido e ele fugiu de casa. **[DESC/EXPL]**

(6) Pedro teve dois filhos e um dia a sua mulher traio-o, deixando-o e indo embora com a sua filha deixando o seu filho (Carlos).

(7) Pedro voltou para casa e suicidou-se e Carlos foi viver para o Norte com o avo, Afonso. **[NARR]**

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema sequencial TL13:

(P1)	Período explicativo/descritivo coordenado	(15)
------	---	------

(P2)	Sequência narrativa coordenada/encaixante	(P7)
------	---	------

Período explicativo/
descritivo encaixado
(P5)

Esquema macroproposicional das sequências TL13:

Macroproposições	seq NARR
I (2-3)	Situação inicial
II (4-6)	Transformação
III (7)	Situação final

Esquema do plano do texto:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		Afonso Homem moderno viver Londres Portugal voltou morte de seu pai
§2	2.º <u>Quando cá chegou</u>		mulher filho Pedro
§3		<u>Depois disto</u> <u>Um dia mais tarde</u>	Londres Lisboa filho apaixonou-se mulher pai traficava pretos namoro fugiu
§4		<u>um dia</u>	Pedro dois filhos mulher filha filho (Carlos)
§5		<u>e</u>	Pedro casa Carlos

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			viver Norte avo Afonso
--	--	--	---------------------------------

Esquema-síntese do TL13:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador-narrador descreve uma personagem e reconta partes da acção do livro lido. Esta personagem é a certa altura situada no espaço físico do enunciador 0 através do deíctico “cá”
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: DES EXP NAR	Pontuação das partes/blocos: - 5 parágrafos organizados em 2 blocos textuais: - o primeiro parágrafo corresponde a um bloco, marcado pelos itens lexicais “arqueólogo”, “cientista”, “Amazónia” - o restantes quatro parágrafos constituem um só bloco introduzido pelo deíctico “cá”, que situa a personagem no espaço do sujeito enunciador 0, incluído na expressão “quando cá chegou”
Combinação de sequências: Sequências coordenadas Períodos/proposições inseridas	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, pronominalização de expressões nominais - marcada por itens lexicais que mantêm relações de parentesco
Tipo de texto (sequência dominante): [DESC/EXP] [NARR [EXP/DESC] NARR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – Descrição de uma personagem e explicação da sua saída de Portugal e posterior regresso. Bloco II – Reconto da sua situação familiar (casamento e descendentes) após o seu regresso a Portugal.

Texto L14

Organização sequencial TL14:

[NARR (1) A última história que li nos últimos tempos foi o conto de inglês, the Red Death. [DESC (2) Este falava acerca de uma peste que atacou uma cidade e matou toda a gente que nela vivia excepto o seu Príncipe e os seus amigos. DESC] [EXPL (3) Pois o Príncipe era bastante egoísta EXPL] e decidiu levar para o seu castelo apenas os seus amigos para poderem divertir-se sem pensarem na doença e nas pessoas a morrer fora do castelo. (4) Mas ao realizar uma festa durante essa época, algo de estranho acontece quando o relógio começa a tocar. (5) À meia-noite aparece uma criatura estranha no meio da festa e decide atacar o Príncipe, e este morre. (6) Só ao tentarem perceber de quem se trata, é que os amigos do Príncipe se apercebem que por baixo da máscara não se encontrava ninguém. (7) E ao contrário do esperado a Red Death tinha entrado no castelo sem ninguém saber como. (8) No fim todas as pessoas acabam por morrer. NARR]

Esquema sequencial TL14:

Sequência narrativa encaixante
(P1-8)

Período encaixado (P2)	descriptivo	Proposição explicativa encaixada (prop da P3)
------------------------------	-------------	---

Esquema macroproposicional das sequências TL14:

Macroproposições	Seq NARR
I (1-2)	Entrada-prefácio
II (3)	Situação inicial
III (4-7)	Transformação
IV (8)	Situação final

Esquema do plano do texto TL14:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>Este falava</u>		história tempos conto de inglês the Red Death peste cidade matou gente Príncipe amigos Príncipe egoísta castelo amigos divertir-se doença pessoas

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			morrer castelo
§2	2.º <u>Mas</u>	<u>E</u> <u>no fim</u>	festa época relógio tocar meia-noite criatura estranha meio da festa atacar Príncipe morre amigos do Príncipe mascara Red Death castelo pessoas morrer

Esquema-síntese TL14:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro lido
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 2 parágrafos organizados em 2 blocos textuais: - dois blocos correspondentes aos dois parágrafos - os dois blocos são marcados por itens de transição, mas só a segunda está em início de parágrafo
Combinação de sequências: Períodos/proposições inseridas	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por dois organizadores
Tipo de texto (sequência dominante): [NARR [DESC] [EXPL] NARR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – Síntese do assunto da história lida (“Este falava”); explicação da acção do Príncipe Bloco II – Explicação das consequências da acção do príncipe; reconto do que aconteceu ao Príncipe

2.2.3. Organização composicional dos textos da escola M

Os textos em análise pertencem à escola M.

Tema: dos cinco textos, três identificam o tema, mas deste só dois apresentam a designação *tema do texto*, seguida de dois pontos, que introduzem a expressão “Escreve uma história que leste” em ambos. O TM8 apenas refere “História que li”.

O TM9 apresenta como tema o título “Kristina” – livro de Stiven King” e o TM20 não contém nem referência ao tema nem ao título. Foi possível incluí-lo neste subconjunto pela sua *Introdução*.

Nenhum texto apresenta título, excepto o TM9, dado como tema, como referi.

Texto M1

Organização sequencial TM1:

[NARR][ARG] (1) A história que eu li e que me marcou, foi a história de Ulisses. **[DESC]** (2) Foi uma história engraçada e também tinha um pouco de romance. (3) A história era sobre um homem chamado Ulisses, (4) ele tinha uma mulher e um filho. (5) Vivia numa aldeia com o seu povo, (6) ele era como se fosse o rei dessa aldeia. (7) Todos o respeitavam e o admiravam, (8) ele era um bom homem. **[DESC]** (9) Um certo dia recebeu uma mensagem do rei a dizer que ele tinha de ir para a guerra entre Turcos e Gregos.

[EXP] (10) Como ele não queria ir para a guerra porque não sabia se voltava vivo para junto de sua mulher e do seu filho que ainda era pequeno, **[EXPI]** fingiu que era louco. (11) Todos os seus amigos ficaram perplexos com aquilo que assistiam.

[EXP] (12) Ulisses um grande guerreiro não estava no seu juízo perfeito? (13) Mas essa farsa não durou muito tempo, para os seus amigos perceberem que não passava de uma farsa. **[EXPI]** (14) Pouco tempo durou até Ulisses se juntar a sua tropa e seguir viagem para a guerra (15) mal ele sabia que começava ali a grande aventura da sua vida.

(16) De partida para o seu destino, numa noite de tremenda tempestade Ulisses e seus companheiros quase não sobrevivem aquela terrível noite (17) quando acordaram estavam numa ilha deserta. (18) Procuraram abrigo numa gruta mas eles sabiam que essa mesma gruta já tinha dono e era nem mais nem menos que um ciclone (19) quase perderam a vida para se livrarem dele.

(20) Voltaram ao mar onde passaram pelo canto das sereias que enfeitisavam a tropa com sua música e fazendo com que eles se atirassem ao mar. (21) Ulisses e os seus companheiros sofreram bastante mas não caíram no canto delas.

(22) Entretanto na aldeia onde Ulisses tinha deixado a mulher e o seu filho não foi preciso muito tempo para aparecerem pretendentes alegando que Ulisses já não voltava para casa e que a mulher tinha que ter um marido para educar o seu filho.

(23) A mulher de Ulisses disse que só voltaria a casar quando acabasse de cozer uma toalha mas ela cozia de dia e desmancha de noite com esperança que o marido voltasse.

[DESC] (24) Depois de muitos anos e muito sofrimento a mulher já não tinha hipóteses. (25) Tinha mesmo de se casar, o seu filho já era um homem mas ela tinha que ter um marido. **[DESC]**

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(26) No dia do seu casamento antes de começar a serimónia e quando menos ninguém espera Ulisses aparece vestido de mendigo e corre com os pretendentes de sua mulher com ajuda do seu filho e volta a ocupar um lugar que sempre foi seu. **NARR| ARG**

Esquema sequencial TM1:

(P1)	Sequência narrativa encaixante	(P26)
------	--------------------------------	-------

(P1)	Sequência argumentativa encaixante	(P26)
------	------------------------------------	-------

Períodos descritivos encaixados (P2-8)	Período explicativo encaixado (Prop. do P10)	Períodos explicativos encaixados (P12-13)	Período descritivo encaixado (P24-25)
---	---	--	--

Esquema macroproposicional das sequências TM1:

Macroproposições	seq NARR	seq ARG
I (1-8)	Entrada-prefácio	I (1-2) Tese
		II (3- 24) Dados
II (9)	Situação inicial	
III (10)	Transformação	
IV (26)	Situação final	

Esquema do plano do texto TM1:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>A história que eu li</u> 2.º <u>A história era sobre</u>		história marcou história de Ulisses história engraçada romance história homem Ulisses mulher filho aldeia povo rei aldeia respeitava admiravam bom homem
§2	3.º <u>Um certo dia</u>		mensagem do rei guerra Turcos

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			Gregos
§3			guerra mulher filho pequeno louco amigos perplexos
§4			Ulisses grande guerreiro juiso perfeito farsa amigos farça Ulisses Tropa viagem guerra grande aventura vida
§5			destino noite tremenda tempestade Ulisses companheiros terrível noite ilha deserta abrigo gruta gruta dono ciclone vida
§6			mar canto das sereias tropa musica mar Ulisses companheiros canto
§7			aldeia Ulisses mulher filho pretendentes Ulisses casa mulher marido filho
§8			mulher de Ulisses casar cozer toalha desmancha esperança

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			marido
§9		<u>Depois de</u>	sofrimento mulher ipoteses casar filho homem marido
§10			casamento serimónia Ulisses vestido de mendigo pretendentes mulher filho lugar

Esquema-síntese TM1:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 dá a sua opinião sobre o livro lido e sintetiza o seu conteúdo - o enunciador-narrador reconta parte da acção do livro lido
Estruturação sequencial: heterogeneidade: NAR DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 10 parágrafos organizados em 3 blocos textuais: - o primeiro introduzido pelo marcador “A história que eu li” e pelo léxico: repetição da unidade lexical “história”, nomes próprios e comuns (graus de parentesco, espaço), adjectivos qualificativos - o segundo introduzido pelo marcador “A história era”, que não coincide com o início do parágrafo - o terceiro bloco introduzido por “Um certo dia”, no início do 2.º parágrafo
Combinação de sequências: Períodos/proposições inseridas	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por um organizador temporal

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Tipo de texto (sequência dominante): [NARR//[ARG [DESC] [EXPL] [EXP] [DESC] NARR] // ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião do enunciador 0 em relação à história lida Bloco II - Síntese da história lida Bloco III – Reconto da história lida
---	--

Texto M4

Organização sequencial TM4:

Tema do texto: escreve uma história que leste

[NARR [ARG] (1) A história de amor que li, foi uma das mais bonitas.

(2) Tudo se passa em pleno verão de 1944, num pequeno estado dos Estados Unidos da América. (3) Uma bela jovem de 17 anos chega à pequena vila com a sua família, aliás uma das mais poderosas, daquela zona para passar férias. **[DESC/EXPL]** (4) Para Alice, vamos assim chamar, era óptimo a chegada do verão, porque era a altura que reencontrava os seus amigos. **[EXPL/DESC]**

[DESC] (5) Aquela vila era muito bonita, de dia, imensas lojas, gelatarias (6) era tudo muito animado. (7) À noite, vinha um sossego e passear à beira rio era fascinante. **[DESC]**

[DESC] (8) Alice estava muito contente era o primeiro dia de baile na cidade, **[DESC]** (9) mal acabou de jantar foi logo ter com os outros amigos para irem para a cidade. (10) Decidiram então andar no caracol, comer pipocas, ouvir música, dançar e pôr alguma conversa em dia. (11) Já quando a noite estava acabar apareceu um amigo de Ana, **[DESC]** que era um trabalhador de oficina de madeira, (12) chamava-se Daniel. **[DESC]**

(13) Ficou fascinado com Alice e começou logo a conversar com ela, (14) os amigos perceberam logo o clima que se estava a criar entre ambos, e por isso decidiram ir embora e deixá-los a sós. (15) Apartir daquela noite nunca mais se largaram, (16) ambos estavam a aprender um com o outro a crescer e a descobrir a força do primeiro amor. **[EXPL]** (17) Os pais de Alice é que não aprovavam muito a relação, devido a ele ser um pobre trabalhador. **[EXPL]**

(18) Mas Alice e Daniel continuavam juntos e fizeram promessas de amor eterno. (19) Passados os meses de Julho e Agosto estava na altura de Alice voltar aos estudos (20) ia entrar na Universidade.

(21) Uma manhã Alice foi forçada a ir embora pela família, nem teve tempo de se despedir de Daniel.

(22) Ambos ficaram de rastos com a separação, (23) todos os dias Alice escrevia para Daniel, e ele para Alice.

(24) Mas a mãe de Alice descobriu as cartas de Daniel no correio e tirou-as.

(25) Alice nunca chegou a ler as cartas do seu amado, e quando ela ia pôr as cartas para o seu amor, a sua mãe tirava-as.

(26) Passado um ano ou dois ela desistiu de escrever (27) pensava que Daniel já a tinha esquecido e ele claro também achou. (28) Apesar de tudo eles continuaram-se a amar-se e nunca esqueceram-se um do outro.

(29) Alice mais tarde apaixonou-se por um grande advogado, (30) claro que a família estava contentíssima com o namoro e quando ficaram noivos foi um grande acontecimento.

(31) Com a morte de seu pai Daniel fica muito abatido e cumpre o seu grande objectivo, restaurar uma casa perto do rio que valia milhões. (32) Daniel demora três anos, até concluir o seu trabalho. (33) Conhece uma rapariga da qual gosta, mas o seu coração ainda está preso ao de Alice.

(34) Quando concluiu o seu trabalho de restaurar a casa, saiu logo na capa do jornal, e Alice lê e decide voltar aquele sítio que um dia foi muito feliz. (35) Apartir deste momento em que se encontram, volta a força da paixão, e a magia de tudo o que viveram. (36) A mãe de Alice sabe que ela está lá e decide também ir, e devolve as cartas a ambos.

(37) Ambos deixam o que estavam a viver, e voltam à força do primeiro amor. **[NARR] [ARG]**

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema sequencial TM4:

(P1)	Sequência narrativa encaixante	(37)
------	--------------------------------	------

(P1)	Sequência argumentativa encaixante	(37)
------	------------------------------------	------

Período descritivo/ explicativo encaixado (P4)	Períodos descritivos encaixados (P5-7)	Período descritivo encaixado (P8)	Prop. descritiva encaixada (Prop. do P11 P12)	Período explicativo encaixado (P17)
--	---	--	---	--

Esquema macroproposicional das sequências TM4:

Macroproposições	seq NARR	seq ARG
I (1-2)	Entrada-prefácio	I (1) Tese
II (3-16)	Situação inicial	II (2- 37) Dados
III (17-36)	Transformação	
IV (37)	Situação final	

Esquema do plano do texto TM4:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		história de amor bonitas
§2	2.º <u>Tudo se passa</u>		pleno Verão de 1944 pequeno estado dos Estados Unidos da América bela jovem de 17 anos pequena vila família poderosas zona férias Alice ótimo chegada do Verão amigos
§3			vila bonita de dia imensas lojas gelatarias animado

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			noite sossego beira rio fascinante
§4		<u>então</u> <u>já</u>	Alice contente primeiro dia de baile cidade jantar amigos cidade carocel pipocas música dançar conversa em dia noite amigo da Ana trabalhador de oficina de madeira Daniel
§5		<u>e</u>	fascinado Alice conversar sós noite crescer descobrir força do primeiro amor pais de Alice relação pobre trabalhador
§6			Alice Daniel promessas de amor eterno meses de Julho e Agosto Alice estudos Universidade manhã Alice família despedir Daniel
§7			separação escrevia Alice Daniel mãe de Alice descobriu cartas de Daniel correio tirou-as
§8		<u>Passado um ano ou dois</u>	

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§9		e	Alice grande advogado família contentíssima namoro noivos grande acontecimento
§10		e	morte de seu pai Daniel abatido grande objectivo restaurar casa rio milhões três anos trabalho rapariga coração Alice
§11		e e	trabalho de restaurar capa do jornal Alice sítio muito feliz força da paixão magia mãe de Alice devolve cartas
§12		e	viver força do primeiro amor

Esquema-síntese TM4:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a sua opinião sobre um livro lido - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro lido
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR ARG DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 12 parágrafos organizados em 2 blocos textuais: - o primeiro marcado pelo item lexical “história” e sua avaliação “uma das mais <u>bonitas</u>” - o segundo marcado pelo termo anafórico

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

	seguido do verbo começar que indicia o início do reconto
Combinação de sequências: Períodos/proposições inseridos	Compactação (progressão): • marcada pela redundância lexical e novos predicados • marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais marcada por 9 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR // [ARG [DES/EXP] [DES] [DES] [DES] [EXP] NAR // ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião do enunciador 0 em relação à história lida; apresentação da personagem e do espaço físico Bloco II – Reconto da história lida pelo enunciador-narrador

Texto M8

Organização sequencial TM8:

Uma história que li

[NARR [ARG (1) Há pouco tempo li uma história que gostei muito, pois trata-se de um tema que eu tenho bastante curiosidade, que é sobre vampiros e sobrenatural.

(2) [EXPL Eu acredito que vampiros não existem, mas gosto bastante destes assuntos que se relacionam com o sobrenatural, pois fico bastante fascinada com a imaginação que os autores conseguem ter, e os pormenores que conseguem introduzir numa história, que ao lermos parece que a estamos a viver, ou até mesmo a nossa imaginação permite-nos visualizar o que estamos a ler [EXPL], e foi precisamente isso que me aconteceu ao ler esta história. (3) [DESC É verdade que as histórias de vampiros são todas baseadas no mesmo, um vampiro que morde pescoços e por aí fora, mas também há histórias que são mais complexas e com mais emoção, e com algum romance e terror à mistura, [DESC] [EXPL] (4) e mesmo que possa parecer macabro eu gostava de viver uma cena destas, porque acho bastante excitante, (5) gostava de saber qual a sensação de viver algo assim, e gostava também que os vampiros não fossem um mito, mas sim realidade, assim como os elfos ou qualquer outro ser de histórias [EXPL]. (6) Voltando ao livro, [DESC] a história que li era uma história bonita, e muito interessante, que falava sobre um príncipe que tinha uma mulher que amava muito, [DESC] só que ela foi assassinada e ele com desgosto suicidou-se também, e como tal depois do suicídio ele foi amaldiçoado e foi condenado a vaguear na terra para todo o infinito, tornando-se um vampiro, até encontrar a reencarnação da mulher que amava, (7) andou muitos e muitos anos, até que encontrou uma mulher igual à princesa dele, (8) então começou a convidá-la para jantares mas ela estava noiva de um homem e o vampiro, para poder ficar mais à vontade, convidou o noivo da mulher para ir trabalhar para o palácio dele noutro país, (9) como o vampiro tinha o poder de se transformar, a mulher não sabia que tinha sido ele a convidar o noivo para ir trabalhar em casa dele.

(10) Logo que o homem partiu, ele começou a oferecer-lhe prendas e jantares até que um dia ele tentou beijá-la, e ela não deixou e mostrou-lhe a aliança, (11) então o vampiro foi para o palácio e começou a esconder todas as cartas que o homem escrevia para mandar à sua noiva, e trancou-o no palácio com o objectivo de o matar, para a mulher poder ficar com ele.

(12) De volta à cidade, para ir ter com a mulher deparou-se com a amiga dela que era muito atrevida e atirou-se a ele, pensando que era uma pessoa normal, (13) e então ele mordeu-a e ela começou a transformar-se, e todos pensando que ela estava doente começaram a dar-lhe remédios, só que ela não resistiu e “morreu”.

(14) Mas passado uns tempos a amiga dela viu-a andar pelo jardim da casa (já com a transformação completa) e tentou atacá-la (15) então o pai dela com o médico e com um amigo da família, foram até ao tumulto dela, de dia, e cortaram-lhe o pescoço. (16) O vampiro continuou atrás da mulher e tentou atacá-la várias vezes e o noivo dela, que estava quase a morrer no palácio, arranjou maneira de fugir. (17) E voltou à cidade para salvar a noiva, (18) e depois de muitas tentativas conseguiram matar o vampiro. (19) E a vida de todos voltou ao

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

normal, pois matando o principal vampiro, todos os outros que foram mordidos, voltaram ao normal. **NARR]**
ARG]

Esquema sequencial TM8:

(P1)	Sequência narrativa encaixante	(P19)
------	--------------------------------	-------

(P1)	Sequência argumentativa encaixante	(P19)
------	------------------------------------	-------

Prop. explicativas encaixadas (Prop. P2)	Período descritivo encaixado (P3)	Períodos explicativos encaixados (P4-5)	Prop. descritiva encaixada (Prop. P6)
---	--	--	--

Esquema macroproposicional das sequências TM8:

Macroproposições	seq NARR	seq ARG
I (1-5)	Entrada-prefácio	I (1) Tese
II (Prop. P6)	Situação inicial	II (2- 19) - Dados
III (Prop. P6)	Transformação	
IV (19)	Situação final	

Esquema do plano do texto TM8:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>li uma história que</u>		história tema curiosidade vampiros sobrenatural
§2	2.º <u>Eu acredito que</u>	e e	vampiros assuntos sobrenatural fascinada imaginação autores pormenores História viver imaginação visualizar ler História Histórias de

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

	3º <u>voltando ao livro/</u> <u>que falava</u>	<u>até que</u> <u>então</u>	vampiros vampiro pescoços Histórias completas emoção romance terror macabro excitante vampiros mito elfos ser Histórias livro História História bonita interessante Príncipe mulher assassinada desgosto suicidou-se suicídio amaldiçoado condenado vaguear terra infinito vampiro reencarnação mulher princesa jantares noiva de um homem vampiro noivo da mulher palácio país vampiro poder de se transformar mulher noivo trabalhar casa
§3		<u>até que</u> <u>então</u> <u>e</u> <u>então</u>	homem oferecer-lhe prendas jantares beijá-la aliança vampiro palácio esconder cartas homem

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			noiva trancou-o palácio objectivo de o matar mulher ficar
§4		<u>passado uns tempos</u> <u>então</u> <u>e</u> <u>e</u>	cidade mulher amiga atrevida pessoa normal transformar-se doente remédios “morreu” amiga jardim da casa transformação completa atacá-la pai médico amigo da família tumulo dela pescoço vampiro mulher noivo dela palácio cidade salvar noiva tentativas matar vampiro vida normal principal vampiro mordidos normal

Esquema-síntese TM8:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a sua opinião sobre um livro lido e faz um comentário sobre histórias de vampiros - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro lido
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR ARG EXP DES	Pontuação das partes/blocos: - 4 parágrafos organizados em 3 blocos textuais: - os dois primeiros introduzidos por marcadores de transição a coincidirem com o início do parágrafo - o segundo marcado pela oração não finita “voltando ao livro”, seguida de uma relativa, e não se encontram em início de parágrafo.
Combinação de sequências: Períodos/proposições inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais marcada por 8 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR // [ARG [EXP] [DES] [EXP] [DES] NAR] // ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião do enunciador 0 em relação à história lida Bloco II – Comentário do enunciador 0 sobre as histórias de vampiros Bloco III – Reconto da história lida pelo enunciador-narrador

Texto M9

Organização sequencial TM9:

Tema do texto: “Kristina” – livro de Stiven King

[NARR] (1) Eu gosto muito de ler. (2) Nos últimos anos eu li só romances policiais e nunca li livros de terror. (3) Um dia o meu amigo me deu um livro que se chamou: “Kristina” de Stiven King. **[ARG]** (4) Eu pensei que o livro vai ser chato e não interessante mas eu errei-me, (5) o livro foi muito interessante.

(6) A história passou-se nos anos 70-80. (7) Um rapaz que conte esta história chamou-se Denis e ele teve um amigo Djek sobre qual vai ser esta história. (8) Um dia eles voltavam à casa no automóvel de Denis e o Djek gritou: Volta para trás, eu quero ver-lhe outra vez”. (10) O Denis parrou e voltou até uma casa muito antiga e viu o carro muito velho que foi a vender. (11) Vendeu esse carro um velhote muito feio. (12) Denis não gostou o carro desde a primeira vista, mas o Djek comprou esse carro. (13) Daqui a pouco tempo o velho que vendeu o carro morre.

(14) Ninguém nem os pais do Djek, nem a namorada dele não gostavam da “Kristina” e a mãe não deixou a estacionar o carro perto da casa. (16) O Djek estacionou automóvel no aeroporto, num

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

estacionamento que foi muito longe da sua casa. (17) Os inimigos dele viram o carro e bateram a “Kristina” mas o carro recuperou-se sozinho, porque ali vivia aquele velhote que vendeu o carro. (18) Ele foi um fantasma. (19) Depois o carro e o velho dentro matou todos os inimigos.

[EXPL] (20) O Denis e a Li (namorada de Djek) perceberam que o Djek não existe (21) no lugar dele vive o velho. **[EXPL]** (22) Ninguém não conseguia destruir este carro. (23) Mas Denis e a Li conseguiram destruir, (24) eles esmagaram a “Kristina” num tractor.

(25) No fim desta história queria dizer que o Djek morreu num acidente.

(26) A Li casou-se com um rapaz e vive-lhe bem.

(27) Neste composição eu não disse todas as coisas do livro, (28) melhor é ler sozinho a “Kristina”, (29) **[DESC]** é um livro muito bom. **[DESC]** **[NARR]** **[ARG]**

Esquema sequencial TM9:

Sequência narrativa encaixante	
(P1)	(P29)

Sequência argumentativa encaixada/encaixante (P3-19)

Período explicativo encaixado (P20)	Período descritivo encaixado (P29)
---	--

Esquema macroproposicional das sequências TM9:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-5)	Entrada-prefácio	I (1-4) Tese
II (6-13)	Situação inicial	II (5-27) Dados
III (18-19)	Transformação	
IV (25-26)	Situação final	
V (27-29)	Avaliação	

Esquema do plano do texto TM9:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		últimos anos romances policiais livros de terror amigo livro “Kristina” Stiven King livro interessante livro muito interessante
§2	2.º []	<u>Daí a pouco tempo</u>	história anos 70-80 rapaz história Denis amigo Djek história casa automóvel de Denis Djek Denis casa antiga carro velho vender velhote Denis carro primeira vista Djek carro velho carro morre
§3		<u>Depois</u>	país do Djek namorada “Kristina” mãe estacionar carro casa Djek automóvel aeroporto estacionamento casa carro inimigos

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			“Kristina” velhote carro fantasma carro velho inimigos
§4			Denis Li namorada do Djek Djek lugar velho carro Denis Li destruir esmagaram “Kristina” tractore
§5		<u>No fim</u>	história Djek morreu acidente
§6			Li casou-se rapaz
§7	3° <u>Nesta composição</u>		composição coisas do livro Kristina livro muito bom

Esquema-síntese TM9:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 explica por que leu <i>Kristina</i>, classifica o seu texto como “composição” e dá a sua opinião sobre o livro e um conselho - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro lido
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR ARG EXP DES	Pontuação das partes/blocos: - 7 parágrafos organizados em 3 blocos textuais - dois blocos marcados pelos parágrafos e pela mudança de itens lexicais - um bloco assinalado pelo marcador “Nesta composição”, que caracteriza o texto produzido e introduz um comentário

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Combinação de sequências: Sequência/períodos inseridos	Compactação (progressão): • marcada pela redundância lexical e novos predicados • marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais • marcada por 3 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NARR [ARG [EXP] [DESC] NARR//ARG]] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião/explicação por que o enunciador 0 leu “Kristina” Bloco II – Reconto de partes da acção do livro Bloco III – Classificação do texto como “composição” e conselho/opinião sobre o livro

Texto M20

Organização sequencial TM20:

[NARR] (1) Introdução: Li esta história nos últimos meses, **[DESC]** (2) faz parte de um livro com o título de: “Deixa-me que te conte; as histórias que me ensinaram a viver. escrito por um psicanalista, Jorge Bucay, sul americano que conta histórias como terapia e ajuda aos seus pacientes. (3) Este livro é a história de um rapaz chamado Damião que está na Universidade e, como todos nós, tem problemas e escolhas a fazer. (4) Depois de ter procurado vários psicanalistas, sem sucesso no tratamento, encontra, Jorge Bucay, o Gordo. **[DESC]**

(5) A história que vou contar foi a história que o Gordo contou a Damião numa das sessões.

[DESC] (6) Numa pequena aldeia vivia um velho chamado Izzy. (7) Izzy sonhou durante vários meses, todas as noites, que numa cidade a Oeste, perto de uma ponte havia uma árvore enorme e que debaixo dela havia um tesouro. **[DESC]**

(8) Achando que era uma mensagem e não podendo ignorar o sinal, Izzy carregou a mula e partiu rumo á cidade.

(9) Assim que chegou, tratou de procurar a ponte e a árvore. **[DESC]** (10) Era tudo tal e qual ao seu sonho. (11) No entanto havia um pormenor que no seu sonho não aparecia. (12) Um guarda vigiava a ponte. **[DESC]**

(13) Izzy acampou debaixo da árvore esperando por algum momento em que o guarda não estivesse por perto para começar a escavar.

(14) Uma semana mais tarde o guarda, vendo aquele velho ali acampado, dirigiu-se a ele:

(15) - Que fazes aí pobre homem? (16) perguntou-lhe.

(16) - Sonhei que debaixo desta árvore, nesta cidade, havia um tesouro!

(17) O guarda riu-se:

(18) - Olha, durante três anos sonhei que debaixo da cozinha de um velho Izzy, numa pequena aldeia existia um tesouro... E achas que por isso lá fui?

(20) Izzy voltou para casa e logo escavou debaixo da sua cozinha, encontrando um maravilhoso tesouro!

(21) **[DESC]** O Gordo tentava explicar a Damião que, às vezes, procuramos no exterior aquilo que temos dentro de nós próprios e que só precisamos de alguém que nos diga onde “escavar”. **[DESC] NARR]**

Esquema sequencial TM20:

Sequência narrativa encaixante			
(P1)			(P21)
Período descritivo encaixado (P2-4)	Período descritivo encaixado (P6-7)	Período descritivo encaixado (P10-12)	Período descritivo encaixado (P21)

Esquema macroproposicional das sequências TM20:

Macroproposições	Seq NARR
I (1-5)	Entrada-prefácio
II (6-10)	Situação inicial
III (11-19)	Transformação
IV (20)	Situação final
V (21)	Moral

Esquema do plano do texto TM20:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>Introdução:</u>		Introdução história últimos meses livro título de “Deixa-me que te conte: as histórias que me ensinaram a viver” psicanalista Jorge Bucay sul americano histórias terapia pacientes livro história rapaz Damião Universidade problemas escolhas psicanalistas sucesso de tratamento Jorge Bucay Gordo

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§2	2.º <u>A história que vou contar</u>		história história Gordo Damião sessões
§3			pequena aldeia velho Izzy Izzy sonhou meses noites cidade a Oeste ponte árvore enorme tesouro
§4			mensagem ignorar sinal Izzy carregou mula cidade
§5			ponte árvore sonho pormenor sonho guarda vigiava ponte
§6			Izzy árvore momento guarda escavar
§7		<u>Uma semana mais tarde</u>	guarda velho acampado
§8			pobre homem
§9			sonhei árvore cidade tesouro
§10			guarda
§11			três anos sonhei cozinha velho Izzy pequena aldeia tesouro
§12		<u>E</u>	afastou-se rir

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§13			Izzy casa escavou cozinha maravilhoso tesouro
§14			Gordo Damião procuramos exterior Damião precisamos “escavar”

Esquema-síntese TM20:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a introdução do texto - o enunciador-narrador reconta partes da acção do livro lido
Estruturação sequencial: Heterogeneidade NAR DES	Pontuação das partes/blocos: - 14 parágrafos organizados em 2 blocos textuais - os dois blocos marcados pelos parágrafos e pela mudança de itens lexicais - os dois blocos introduzidos por marcas de transição
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compacção (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 3 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NARR [DES] [DES] [DES] [DES] NARR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – Apresentação do livro; síntese do conteúdo do livro Bloco II – Reconto de partes da acção do livro

2.2.4. Conclusão da análise de textos do subconjunto I

Apresento, neste subcapítulo, as conclusões relativas à análise da organização composicional dos vinete textos (de três escolas) do subconjunto *Escreve uma história que leste* (HL).

O tema foi identificado pela maioria dos alunos, excepto por cinco, e destacado de duas formas: centrado na linha e/ou separado por linhas em branco. Quanto ao título, este só foi apresentado em dois textos: em TL9, com o título “A visita ao dentista – Maya Angelou” e em TM9, em que o título equivale ao tema – “Tema do texto: «Kristina» – livro de Stevan King”. Este facto sugere que os alunos atentaram no pedido feito em primeira instância, e procuraram dar-lhe uma resposta. O título, que seria da sua responsabilidade, foi relegado para segundo plano. O importante para estes alunos foi, pois, mostrar o tema escolhido, como que dando a indicação de que o texto a produzir se encontra no âmbito do pedido feito (“efeito de tipo de texto”).

Na estruturação sequencial, recorde-se que Adam (2006) apresenta três tópicos de análise: i) tipos de sequência de acordo com a disposição, ii) combinação de sequências e iii) dominante.

Analisando os resultados obtidos a partir do subconjunto I (HL), constato que todos os textos revelam **heterogeneidade sequencial** (mistura de sequências diferentes).

Quanto à **combinação**, cinco textos da escola A são constituídos pelas sequências narrativa e a argumentativa, que se encontram estritamente ligadas entre si, ou seja, são ambas encaixantes de períodos de outros tipos, abrindo e fechando o texto. Esta ligação foi representada por barras oblíquas - [NAR//ARG], no âmbito da análise da organização textual de cada texto. Dos períodos inseridos, os descritivos (dez) são numericamente superiores, em relação aos explicativos (sete), o que acontece em quatro destes textos; o quinto apresenta sequências narrativas inseridas numa (macro)sequência narrativa encaixante.

Também na turma M, sequências narrativas e argumentativas (ligadas) são encaixantes de períodos ou proposições de outros tipos: descritivas (dez) e explicativas (nove).

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Faça-se notar que em ambas as escolas está incluído um texto cuja estreita ligação sequencial, a abrir e a fechar o texto, não se verifica logo desde o P1, mas sim do P3 e P4, decorrendo depois até ao último período.

Nos nove textos da escola L, ao contrário das antecedentes, só há um caso em que duas sequências (narrativa e descritiva) surgem ligadas da forma referida – que é o TL6. Predomina o modelo da sequência única encaixante, que abre e fecha o texto e que integra períodos de outros tipos. Note-se, contudo, a par do encaixe, a coordenação de sequências descritiva e narrativa (quase exclusivamente) em cinco textos, o que se revela uma novidade em relação às escolas A e M.

O seguinte quadro ilustra as conclusões apresentadas.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

T	Esquema sequencial ¹⁵⁰	Seq/Per/ Prop coordenadas	Seq/Per/ Prop inseridas
A1	[NAR//[ARG [EXP] [DESC] [DESC] NAR] // ARG]		EXP DES DES
A2	[NAR//[ARG [EXP] [EXP] [DESC] [DESC] NAR]//ARG]		EXP EXP DES DES
A6	[NAR//ARG [EXP] NAR] // ARG]		EXP
A10	[ARG [NAR [DES/EXP] [DES] NAR// ARG]]		NAR DES/ EXP DES
A14	[NAR// [ARG [DES] [DES] [DES] [NAR] [NAR] ARG] // NARR] ↓ ↓ [DES] [EXP]		NAR NAR DES DES DES DES EXP
A17	[ARG//[NAR [EXP] ARG] // NAR]		EXP
L2	[DES] [NAR [DES] [DES] NAR]	DES NAR	DES DES
L4	[NAR [DES] NAR]		DES
L5	[DES] [NAR [DES] [DES] NAR]	DES NAR	DES DES
L6	[NAR//[DES [EXP] DES] [EXP] [EXP] NAR]		DES EXP EXP
L8	[DES] [DES] [NAR [DES] [EXP/DES] [EXP/DES] [EXP] NAR]	DES DES NAR	DES EXP/ DES EXP/ DES EXP
L9	[NAR [DES] [DES] [NAR]		DES DES
L10	[DES] [NAR [DES] [EXP/DES] NAR]	DES NAR	DES EXP/ DES
L13	[DES/EXP] [NAR [EXP/DES] NAR]	EXP/ DES NAR	EXP/ DES
L14	[NAR [DES] [EXP] NAR]		DES EXP
M1	[NAR // [ARG [DES] [EXP] [EXP] [DES] NAR] // ARG]		DES EXP EXP DES

¹⁵⁰ Os períodos descritivos e explicativos estão integrados neste esquema.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

M4	[NAR//[ARG [DES/EXP] [EXP] [DES] [DES] [DES] [EXP] NAR] // ARG]		DES/ EXP DES DES DES EXP
M8	[NAR//[ARG [EXP] [DES] [EXP] [DES] NAR] // ARG]		EXP DES EXP DES
M9	[NAR [ARG [EXP] [DES] NAR] // ARG]		EXP DES
M20	[NAR [ARG [EXP] [DES] NAR//ARG]]		EXP DES

Há, pois, alguma regularidade na combinação das sequências nos textos das turmas A e M, de um lado, e nos da turma L, do outro.

Ainda uma nota final nesta questão da combinação sequencial. Na obra de Adam (2006), os modelos das sequências contemplam as inseridas, as coordenadas e as alternadas. Este último (sequências alternadas – montagem em paralelo) não é visível numa primeira abordagem da combinação das sequências que o quadro representa, mas sim numa segunda leitura. Por exemplo, no TM8, há sequências descritivas e explicativas inseridas que, por sua vez, são alternadas.

Quanto à **dominância** sequencial¹⁵¹ (“efeito de tipo de texto”), os textos das turmas A e M são considerados **narrativos e argumentativos** devido às sequências encaixantes (que abrem e fecham o texto).

Contudo, na turma L, embora todos os textos fossem considerados **narrativos** quanto ao tipo, esta classificação levantou alguns problemas. Em primeiro lugar, registam-se diferentes sequências, coordenadas entre si, a abrir os textos, o que dificulta a percepção da(s) sequência(s) encaixante (que foi o factor considerado na classificação dos textos das turmas A e M). É o caso dos TL2, TL5, TL6, TL8, TL10, TL13. Aliás, a extensão da descrição dos TL2 e TL5 poderia ser tida desde logo como dominante. Em segundo lugar, se tivesse em conta o segundo critério apontado por Adam (2006:188), em que a dominante pode também ser destacada pelo maior número de sequências do mesmo tipo, então seriam

¹⁵¹ Adam, 2006: 188: “Structuration séquentielle B3: Dominante (effet de type de texte)

- Par la sequence enchâssante (ouvrant et fermant le texte)
- Par le plus grand nombre de séquence d'un même type
- Par la sequence par laquelle on resume le texte

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

descritivos os seguintes textos: TL2, TL5 e TL10 (três períodos descritivos face a uma sequência narrativa); TL8 (quatro períodos descritivos face a uma sequência narrativa); TL13 (dois períodos descritivos/explicativos face a uma sequência descritiva).

Para chegar à classificação de **textos narrativos**, segui o primeiro critério – o da sequência encaixante, não a partir da abertura e fecho mas somente do fecho (possibilidade não prevista por Adam 2006). E como em todos os textos se apresenta uma sequência narrativa encaixante (com períodos de outros tipos inseridos e com uma certa extensão) que os fecha (e dado que nenhum é fechado por períodos descritivos), considere-os **narrativos**.

Assim sendo, todos os textos do subconjunto I (HL) ou são argumentativos ou narrativos, ou são simplesmente narrativos. Esta classificação resulta da análise da estrutura composicional por períodos e sequências, a partir do reconhecimento das superestruturas referidas.

Começando por analisar as macroproposições sequenciais narrativas presentes nos textos, delas constam os momentos de processo-acontecimento (*situação inicial (antes); transformação (processo); situação final (depois)*); alguns textos como os TA1, TA2, TA6, TA17, TM9 e TM20 contêm também *moral e avaliação*. Há apenas algumas exceções, como o TA14, que apresenta sequências narrativas encaixadas numa outra do mesmo tipo, o TL2, cuja *situação inicial* é mais extensa do que a dos outros textos, e o TL9, que contém uma “Nota” no final do texto.

A nível das macroproposições sequenciais argumentativas, os alunos optaram, de acordo com a minha leitura, pelo esquema elementar da argumentação, em que os *dados* se ligam à *tese (conclusão-tese)* de forma regressiva: primeiro apresentam a *tese* formulada a partir da leitura do livro, como se pode ver pelo seguinte exemplo: “Antes de começar a contar a história, há que salientar que a obra “Ensaio sobre a cegueira” é uma lição de vida sobre a humanidade” (*tese* no início do TA1, destacada por um espaço [linha] em branco); segue-se, depois, a justificação para essa *tese*, procedendo-se para isso à apresentação dos *dados*. Em muitos textos, estes *dados* correspondem às macroproposições narrativas, isto é, a acção do livro lido serve para justificar a opinião emitida no primeiro momento do texto. Pode afirmar-se que a narração faz parte da dinâmica argumentativa do próprio texto, tendo um funcionamento semelhante aos *exempla*.¹⁵²

¹⁵² Cf. Manuel Alexandre Júnior (2004: 56): *Exempla* – “Exemplos que o orador utiliza para apoiar a sua posição argumentativa como relatos ou exposições de factos acontecidos, de factos nem verdadeiros nem verosímeis, ou de factos simplesmente verosímeis”.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Em todos os textos da turma A, considerados *narrativos e argumentativos*, a macroproposição narrativa *entrada-prefácio* corresponde à *tese* da sequência argumentativa a que está ligada, situação que já não se verifica na turma M: nesta, em três textos (num conjunto de quatro em que há sequências estreitamente ligadas) a *tese* corresponde só à primeira ou às primeiras proposições da *entrada-prefácio*.

Só uma leitura individualizada de cada um me pôde facultar a intenção *argumentativa* associada à narração e desde logo subjacente à *entrada-prefácio* (ao contemplar uma opinião, um comentário...), que levou à sua interpretação como *tese* – macroproposição da sequência argumentativa. Concluo, por isso, que, apesar de a regularidade tipológica marcar a análise macroproposicional sequencial, é certo que os esquemas que apresentei não dão conta de determinados aspectos que a leitura de todos os textos individualmente suscitou.

Um aspecto que pode ser motivo de reflexão é o seguinte: são as sequências e os períodos, coordenados ou inseridos, interdependentes das sequências/períodos com que coordenam ou que integram? Constituem macroproposições dessas mesmas sequências?

Vejamos vários cenários. Ao nível da coordenação de sequências há, por um lado, períodos descritivos ou descritivos/explicativos (coordenados com outras sequências) que constituem um todo independente, que não fazem parte da sequência narrativa, por exemplo, e, por outro, os que constituem uma macroproposição desta. Os períodos abaixo transcritos exemplificam a primeira situação, ao não corresponderem nem à *entrada-prefácio* nem à *situação inicial* da estrutura narrativa. É o caso de períodos descritivos ou descritivos/explicativos autónomos que abrem textos, mas não são dominantes (apenas abrem, não fecham o texto).

TL8 – período descritivo inicial: §1 “Em Portugal, uma rapariga chamada Lena vivia obcecada com a limpeza. Levava esta situação tanto ao extremo que isto influenciava a sua vida e as suas relações interpessoais. Tinha dezassete anos”

TL10 – período descritivo inicial: §1 “Rusasabaguira era um cientista e arqueólogo africano, que se encontrava na Amazónia, em busca de uma orquídea azul-esverdeada que daria a imortalidade a quem a comesse juntamente com uma pizza de pepperoni e extra-queijo.”

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

TL13 – período descritivo/explicativo inicial: §1: “Afonso era um Homem moderno que foi viver para Londres porque não gostava de Portugal e só voltou com a morte do pai.”

Há, contudo, casos referentes à segunda situação apresentada, em que um período descritivo constitui a *situação inicial* da sequência narrativa:

TL9 – período descritivo inserido (sublinhado): §1 “Li uma história, que me levou a reflectir sobre o racismo. Passo a contar: Marguerite e a avó, ambas negras, viviam juntas e desde sempre que a avó tratava dos dentes da neta.”

Registe-se ainda um exemplo em que a *situação inicial* é constituída por um período descritivo introduzido pelo *incipit* “Era uma vez”, considerado um marcador da sequencialidade global narrativa¹⁵³.

TL6: período descritivo na constituição de uma macroproposição narrativa: §1 “Era uma vez um senhor chamado Roderick Osher que vivia numa casa que pertencia à sua família já há centenas de anos. Esta casa, segundo constava, tinha um poder sobrenatural sobre os seus habitantes e, era por isso que a irmã de Roderick, Miss Madeline, tinha uma estranha doença; uma espécie de ataques cardíacos, em que o coração parava de bater. No entanto, apesar de o coração parar de bater, ela não morria; e este sim era o grande problema que atormentava o seu irmão.”

Outro aspecto que a leitura dos textos me suscitou e que marca o carácter individual dos planos é o papel do(s) enunciador(es).

Recorde-se, por exemplo, o TL9 e o TM9. Foram ambos considerados *narrativos* devido à sequência dominante (embora a narrativa esteja a par da argumentativa a fechar o TM9). A classificação deixa apenas prever um discurso de acção e não um discurso de opinião e o que de facto há nos dois textos é uma narração ao serviço da argumentação¹⁵⁴:

TL9: §1 “Li uma história, que me levou a reflectir sobre o racismo. Passo a contar: Marguerite e a avó, ambas negras, viviam juntas (...)”

¹⁵³ De acordo com Adam, 1990, a expressão “Era uma vez” assinala que um dado texto faz parte do género do *récit*.

¹⁵⁴ Recordo os *exempla* já referidos.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

TM9: §1 “Eu gosto muito de ler. Nos últimos anos eu li só romances policiais e nunca li livros de terror. Um dia o meu amigo me deu um livro que se chamou: “Kristina” de Stiven King. Eu pensei que o livro vai ser chato e não interessante mas eu errei-me, o livro foi muito interessante.”

No primeiro caso, o sujeito de enunciação (E0) afirma que leu uma história que o levou a reflectir sobre o racismo e vai mostrar as razões que motivaram essa reflexão – sendo essa é a finalidade do seu texto. No segundo parágrafo, o enunciador-narrador (E1), na terceira pessoa, inicia o reconto mas o que ele reconta (repare-se na expressão “ambas negras”) está ao serviço do que o E0 (responsável por todo o texto) afirmou no primeiro parágrafo. A classificação de *texto narrativo* não permite distinguir esta mudança de enunciadores, nem deixa entender que a forma como o reconto vai ser conduzido está ao serviço de uma asserção apresentada no início do texto.

No segundo exemplo, o E0 afirma igualmente que leu uma história que o amigo lhe oferecera, a qual se revelou ser muito interessante. Dá-se, no segundo parágrafo, a mudança de enunciador, que passa a ser um narrador na terceira pessoa (E1) com o objectivo de recontar a acção considerada “interessante” e, no fim, o sujeito de enunciação (E0) volta a referir-se ao livro como “muito bom”, mas com a sensação de que a finalidade em salientar os factores de interesse não foi totalmente cumprida, quando afirma “Neste composição eu não disse todas as coisas do livro, melhor é ler sozinho a «Kristina»”. Também neste caso a classificação tipológica não objectiva a finalidade do texto nem as intenções do(s) enunciador(es).

Não considero esta situação da mudança de enunciadores totalmente relacionada com o pedido feito (*Conta uma história que leste*) porque nem todos os alunos assumem um sujeito de enunciação na primeira pessoa que emite uma opinião, e há os que o fazem só como forma de retomarem o tema, de que dou o seguinte exemplo:

TL4: §1 “Li, no outro dia, o conto “In the dark” um conto de língua inglesa que falava acerca de três amigos (...)”

A separação entre enunciadores está perfeitamente marcada pela pontuação e pelo léxico, no TM20. Neste, o E0 assume-se como leitor e recupera o tema através da unidade lexical “Introdução”, seguida de dois pontos e da asserção “Li esta história nos últimos meses”; assume-se ainda como leitor que apresenta o livro e que faz a síntese do conteúdo

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

do mesmo, através da inserção de um período descritivo. Para marcar a voz do enunciador-narrador que conta a história (E1), e que é diferente da sua (E0), o aluno utiliza o parágrafo, a linha em branco e em período destacado graficamente refere que “A história que vou contar foi a história que o Gordo contou a Damião numa das sessões”, desresponsabilizando-se e assumindo a voz de uma personagem (E2). O discurso relatado (representação do discurso directo das personagens) vem reforçar essa sua intenção de se apagar como E0 e de passar a ser o E1, que é um enunciador-narrador homodiegético (assumindo a voz de Gordo - E2). Assim, o texto é organizado em função do(s) enunciador(es).

Tendo sido o pedido o mesmo para todos os alunos, há textos considerados **narrativos** que em que i) há um E0 que se assume como o leitor (retoma o tema) e simplesmente reconta o livro lido; ii) há um E0 se assume como leitor e dá uma opinião, procurando justificá-la através do reconto iii) há simplesmente um enunciador que adquire o estatuto de enunciador-narrador na terceira pessoa. Perante este cenário, a classificação tipológica não é reveladora da finalidade dos textos, que também passa pelas questões enunciativas.

Assim, a forma verbal “li”, retomada do tema dado, associa-se quer ao simples reconto, em que a primeira pessoa se anula para dar voz a outro(s) enunciador(es), quer à argumentação (caso dos textos da escola A), quando os alunos se posicionaram em relação ao que leram, instanciando-se como E0 (leitores que vão comentar o que leram).

Uma última questão, relacionada com esta abordagem macroproposicional e sequencial, prende-se com a inserção e/ou mudança sequencial. Como é feita? E qual o papel do parágrafo? Os esquemas que apresentei acima mostram que, em termos gerais, há uma regularidade bastante evidente a nível da inserção e coordenação das sequências. É toda ela feita por processos similares? Vejamos os seguintes exemplos:

TL2: “A «morte vermelha»”

“A «morte vermelha» era uma doença que afectou milhares de cidadãos. Esta doença causava feridas em todas as partes do corpo e qualquer pessoa que fosse afectada morreria.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

O príncipe do reino para fugir a esta doença foi com as pessoas mais ricas do reino para um castelo e trancou todas as portas e portões.”

Quando se começa a ler o texto (primeiro parágrafo), a sequência descritiva, em que se retoma a expressão nominal presente no título, parece fazer parte de uma sequência explicativa, cujo questionamento está implícito: O que era a morte vermelha?

Contudo, ao ler-se o segundo parágrafo, entra-se bruscamente dentro do texto narrativo, dada a personagem introduzida, a sua localização e acção. A transição é feita linguisticamente pela anáfora “esta [doença]”.

TL9: §1 “Li uma história, que me levou a reflectir sobre o racismo. Passo a conta: Marguerite e a avó (...)”

Neste caso, a transição da apresentação do livro para o reconto é feita pela expressão metanarrativa “Passo a contar”.

TA1: “Antes de começar a contar a história, há que salientar que a obra “Ensaio sobre a cegueira” é uma lição de vida para a humanidade.

Era uma vez um homem (...)”

Nota-se um corte entre a proposição argumentativa (“há que salientar...”) e um período narrativo, feito pelo parágrafo, pelo espaço (linha) em branco e pelo léxico (“Era uma vez...”).

TL10: §1 Rusasabaguira era um cientista e arqueólogo africano, que se encontrava na Amazónia, em busca de uma orquídea azul-esverdeada que daria a imortalidade a quem a comesse juntamente com uma pizza de pepperoni e extra queijo.

Encontrava-se já no coração da floresta tropical e nem rasto de orquídea. Mas, de repente, a longe viu uma mancha branca.”

O parágrafo é um marcador de mudança de sequência (da descritiva para a narrativa), visível no exemplo retirado do TL10.

TL6: §3 “Só no final da história é que este facto é perceptível para o leitor, mas o que realmente aconteceu durante aquele tempo foi que Roderick, devido à sua elevada capacidade de percepção, ouvira os gritos (...)”.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

No TL6, o terceiro momento explicativo é marcado pelo morfema “mas”, em que o E1 explica o que realmente aconteceu na história, o que segundo ele só é percebido no final do livro, sendo o “mas” o marcador de uma voz que tem a função, mais do que narrar, de explicar (podemos estar em presença de um E2).

TM1: §3 “Ulisses um grande guerreiro não estava no seu juízo perfeito? Mas essa farsa não durou muito tempo, para os seus amigos perseverarem que não passava de uma farça.”

Neste período explicativo do texto M1, o questionamento parte do E0 (que parece assumir a voz dos amigos) mas a resolução é da responsabilidade de outro enunciador, devido ao juízo de valor dado pelo nome “farsa”, resolução essa introduzida pelo morfema “mas”, que tem um valor explicativo ou justificativo da atitude de Ulisses, criando a sensação de polifonia.

TL9: §6 “Entretanto, Marguerite é tratada e recebida por um dentista negro.

Nota: Esta história passa-se durante a Depressão (por volta de 1930).”

Neste exemplo, verifica-se um corte macroproposicional entre a *situação final* e a *Nota* (que remete para a *situação inicial*), corte esse marcado também pela linha em branco. Os cortes macroproposicionais podem ainda, todos eles, ser marcados por unidades conectivas, como as que estão a negrito no seguinte exemplo:

TL10: §2 “ [situação inicial] Encontrava-se **já** no coração da floresta e nem rastros da orquídea. [transformação] **Mas, de repente**, a longe viu uma mancha branca. (...) [situação final] **E assim foi.** Rusasabaguina (...)”

A título de conclusão, é visível, pelo que foi dito, que a estruturação sequencial leva à classificação tipológica dos textos e dá conta da sua heterogeneidade, mas não contempla de forma visível os mecanismos utilizados na interligação das sequências, não justifica a heterogeneidade sequencial à luz de uma unidade textual, nem dá conta dos aspectos enunciativos, que se ligam directamente à intenção comunicativa. É fácil, para o leitor, chegar às superestruturas utilizadas mas já não é tão linear reconstruir o sentido ilocutório – há outros aspectos a ter em conta e que estão explícitos, a meu ver, no plano do texto.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

A **análise dos planos de texto** (disposição textual) por **blocos de sentido** (macroestruturas intermédias) pretende mostrar os registos discursivos utilizados pelos alunos, ao mesmo tempo que evidencia a unidade textual¹⁵⁵ e o sentido ilocutório dos textos.

Dentro deste quadro, a classificação dos blocos procurou reconstruir o objectivo dos textos (de acordo com a leitura que fiz, enquanto interpretante), ao ter em linha de conta os diferentes blocos que o aluno introduziu e os processos de compactação que utilizou. A divisão efectuada partiu da forma como esses blocos foram demarcados no texto e teve também em conta os papel(éis) dos enunciador(es), que atrás referi.

Designar um determinado bloco por *opinião* teve por base o peso da primeira pessoa, associada ao E0 que não se limitou a retomar o tema (*história que eu li*) mas a desenvolvê-lo, envolvendo-se como sujeito que emite opinião, que se posiciona em relação ao que leu e que apresenta conclusões; mas se este enunciador se reveste de outro papel, cujo objectivo é *recontar* uma história lida, entendido o reconto enquanto objecto simplesmente relacionado com o *conto*, a designação é *reconto* (**re-conto – dar conta do género conto**). Outras classificações houve associadas à finalidade dos alunos: finalidade de comentar – *comentário*; finalidade de identificar o tema – *identificação do tema*; finalidade de apresentar, de forma destacada, a moral – *apresentação da moral*, e assim sucessivamente. Podem ser considerados macro-actos sócio-discursivos.

A pontuação/demarcação dos blocos (partes) é feita pelo parágrafo e por marcadores que assinalam as suas fronteiras.

Há coincidência quase total entre o início dos blocos e os parágrafos. Só em seis textos (no conjunto dos vinte) há blocos que não correspondem à delimitação dos parágrafos, o que não é muito significativo, se pensarmos que são apenas oito em setenta e dois blocos textuais ao todo, de acordo com o quadro.

¹⁵⁵ A nível do tema, todos os textos manifestam ter seguido a *história que li*, ordenando-se e articulando-se com coerência. Não há registo de casos de “fuga ao tema”.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Texto	Parágrafos	Blocos textuais	Blocos que coincidem com parágrafos
A1	13	6	6
A2	16	7	7
A6	3	3	3
A10	6	5	5
A14	6	7	5
A17	5	6	4
L2	5	2	2
L4	1	2	-
L5	7	2	2
L6	4	5	4
L8	7	4	3
L9	7	4	3
L10	2	2	2
L13	5	2	2
L14	2	2	2
M1	10	3	2
M4	12	2	2
M8	4	3	2
M9	7	3	3
M20	14	2	2

Isto prova que os alunos têm consciência da importância do parágrafo a delimitar graficamente partes textuais. No entanto, o parágrafo pode intervir neste processo de demarcação conjuntamente com o léxico, que é o que acontece nos TA6, TL2 e TL5; ou com os marcadores de transição de blocos textuais, nos TA17, TL8, TL9, TL14, TM1, TM9 e TM20.

Os seguintes quadros dão conta dos blocos constituintes de cada texto e dos marcadores que manifestam a transição.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Texto	Bloco 1	BL2	BL3	BL4	BL5	BL6	BL7	BL8	BL9
A1	Manifestação de intenção	Opinião	Reconto	Comentário	Conclusão	Opinião	Comparação	Reconto	Opinião
A2	Opinião	Reconto	Comentário Síntese Comparação	Reconto	Opinião				
A6	Opinião	Reconto	Caracterização Opinião						
A10	Apresentação do livro	Opinião	Reconto	Comentário	Reconto				
A14	Opinião	Reconto	Referência ao final da história Opinião						
A17	Opinião	Explicação	Reconto	Apresentação da moral Avaliação pessoal da história					
L2	Descrição	Reconto							
L4	Apresentação do livro	Reconto							
L5	Descrição	Reconto							
L6	Descrição	Reconto	Explicação	Explicitação					
L8	Síntese	Reconto	Comentário	Identificação do tema					
L9	Apresentação do tema de reflexão	Introdução da acção	Reconto	Nota					
L10	Descrição	Reconto							
L13	Descrição	Reconto							
L14	Síntese Explicação	Reconto							
M1	Opinião	Síntese	Reconto						
M4	Opinião Apresentação da personagem e do local	Reconto							
M8	Opinião	Comentário	Reconto						
M9	Opinião Explicação do facto de ter lido o livro	Reconto	Classificação do texto Conselho Opinião						
M20	Apresentação do livro Síntese	Reconto							

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Blocos de sentido	Marcadores de Transição ¹⁵⁶	Textos
Opinião	Antes de	A1 - BL 1 / §1
	há que salientar que	A1 – BL 2 / §1
	Assim	A1 – BL 5 / §11
	e será que	A1 - BL 9 / §13
	que passo a contar*	A14 – BL 1 / §1
	esta história*	A14 – BL 3 / §6
	A história que eu li	M1 – BL1 / §1
	li uma história que	M8 – BL1 / §1
	Nesta composição*	M9 – BL3 / §7
Reconto	Era uma vez	A1 - BL 3 / §2 L6 – Bl 1 / §1
	No fim do livro	A1 - BL 8 / §13
	Tudo começa	A2 - BL 2 / §2
	Algum tempo depois	A2 - BL 4 / §11
	Por fim a história acaba	A10 - BL 5 / §6
	que passo a contar*	A14 - BL 1 / §1
	Mas um dia	A17 - BL 3 / §2
	que falava	L4 - BL 2 / §1
	Certo dia	L6 - BL 2 / §2
	A história termina	L6 - BL 5 / §4
	e	L8 - BL 2 / §2
	Certo dia	L9 - BL 1 / §1
	Já	L10 - BL 2 / §2
	Quando cá chegou	L13 - BL 2 / §2
	Mas*	L14 - BL 2 / §2
	Um certo dia	M1 - BL 3 / §2
	Tudo se passa	M4 - BL 2 / §2

¹⁵⁶ Os marcadores com asterisco podem fazer a fronteira entre dois blocos (é o caso de “que passo a contar”*, (A14) que fecha um momento de opinião e introduz a narração, e de “esta história”* (A1), que marca a passagem do final da história para a opinião do S0 sobre “esta história”, de José Saramago; podem ainda acumular outras funções, como é o caso de “Nesta composição”* (M9), que classifica o texto como composição e introduz um conselho e uma opinião relativa ao livro (separando este momento do precedente, que era a narração).

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

	voltando ao livro/que falava	M8 - BL 3 / §2
	A história que eu vou contar	M20 - BL 2 / §2
Conclusão do reconto	Em suma	A1 - BL 5 / §10
Comparação	Hoje em dia	A1 - BL 7 / §12
	Não precisando de ir [muito mais longe]*	A2 - BL 3 / §9
Comentário	Não precisando de ir [muito mais longe]*	A2 - BL 3 / §9
	A somar a esta situação	L8 - BL 3 / §5
	Eu acredito que	M8 - BL 2 / §2
	Porém	A10 - BL 4 / §5
Síntese	Não precisando de ir [muito mais longe]*	A2 - BL 3 / §9
	Este falava*	L14 - BL 1 / §1
	A história era sobre	M1 - BL2 - §1
	Introdução:*	M20 - BL1 / §1
Referência ao final da história	que pôs fim esta história*	A14 - BL 3 / §6
Apresentação da moral/avaliação pessoal da história	Em síntese, este livro	A17 - BL 4 / §5
Explicação	É de salientar	L6 - BL 3 / §3
	mas	L6 - BL 4 / §3
	Este falava*	L14 - BL 1 / §1
Identificação do tema escolhido pelo E0	Esta foi uma história	L8 - BL 4 / §7
Introdução da acção	Passo a contar	L9 - BL 2 / §1
Nota que remete para a situação inicial	Nota	L9
Classificação do texto como composição	Nesta composição*	M9 - BL3 / §7
Apresentação do livro	Introdução:*	M20 - BL1 / §1
Manifestação de conselho	Nesta composição*	M9 - BL3 / §7

Através dos quadros, é possível chegar a várias conclusões. Em primeiro lugar, embora os textos tenham sido considerados como *narrativos* e *narrativos / argumentativos*, há partes textuais de outra natureza de que a classificação sequencial feita não dá conta. É certo que muitos blocos podem ser integrados, quer na narração (*Apresentação da moral/avaliação pessoal da história*, por exemplo) quer na argumentação (*Comparação*), mas há que ter em conta as finalidades associadas ao texto produzido, finalidades essas

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

marcadas linguisticamente pela inserção dos vários blocos que apresentam fronteiras (parágrafo e os marcadores de transição) ou cuja compactação se deve ao léxico e à rede semântica por este estabelecida. Alguns dos marcadores de transição (muito variados e de difícil sistematização porque dependentes de cada plano) coincidem com organizadores textuais, que por sua vez permitem sublinhar o agrupamento de proposições. São os seguintes¹⁵⁷:

Textos	Organizadores
A1	Antes de [Era uma vez] [Em suma] e [No fim] [e]
A2	e para além disso [Algum tempo depois]
A10	por um lado por outro a certa altura da história [Por fim]
A14	Primeiramente e por fim e Por fim até que Então no dia seguinte e e
A17	[um dia] e num certo dia então Até que num certo dia [Em síntese]
L2	e Dias mais tarde e
L4	E e
L5	e Certo dia e e finalmente
L6	Era uma vez segundo

¹⁵⁷ Os que coincidem com os marcadores de transição de registos estão entre parênteses recto.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

	e e e e então
L8	e Primeiramente Para além disso e e
L9	então
L10	Já Passado algum tempo
L13	depois disto um dia mais tarde um dia e
L14	E no fim
M1	Depois de
M4	então já e Passado um ano ou dois e e e e e
M8	e e até que então até que então e então passado uns tempos então e e
M9	Daí a pouco tempo Depois no fim
M20	uma semana mais tarde E

Ao classificar estes organizadores, de acordo com a divisão de Adam (in Charaudeau e Maingueneau 2002), e que é retomada por Coutinho (2004), verifico que não há organizadores espaciais, mas somente temporais e enumerativos.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Dentro da diversidade verificada, atendendo a 19 textos (uma vez que há um que não apresenta organizadores), há claramente a repetição do morfema “e”, como organizador enumerativo (por vezes aditivo, por vezes marcador de integração linear), que é o mais evidente.

Notam-se algumas regularidades em torno dos grupos nominais, cujo núcleo é a unidade lexical “história”: “A história que eu li” (TM1), “li uma história” (TM8), a introduzir a sequência argumentativa. Mas, no TM1, há duas expressões semelhantes a iniciar blocos diferentes: “A história que li” (opinião) e “A história era sobre” (síntese). Da mesma forma, a expressão presente no TA14 – “[hipótese da] história que li” (e até “li um livro”, nesta com mudança de núcleo) não surge evidenciada como marcador de transição de bloco, estando já integrada no de opinião; no entanto, neste mesmo texto, a expressão que ocorre no final do texto (“esta história”) já aparece a marcar a referência feita ao final da história (associada ao reconto).

Atente-se ainda nas expressões “A história que vou contar” (TM20), a introduzir o reconto das partes da acção do livro, e “que passo a contar” (TA14), a marcar fronteira entre o fim da opinião e o início do reconto – duas relativas com diferentes funções enquanto marcadores de transição.

Isto significa dizer que é o plano de texto e as partes que o compõem que ditam as regras em torno dos marcadores, não se podendo afirmar que um determinado marcador, se ocorrer no início do texto e se tiver este ou aquele núcleo, terá obrigatoriamente de estar associado a este ou aquele registo. Contudo, há os que são mais notórios e que classifico como metatextuais – porque *caracterizam* o bloco que introduzem. Tomo o exemplo da expressão “que passo a contar” – neste caso a recontar, envolvendo aqui o género do conto.

É o plano de texto que mostra se um organizador textual desempenha igualmente a função de marcador de transição de bloco.

Veja-se as expressões “Mas um dia”, “num certo dia”, “Até que num certo dia” (TA17); “Certo dia” (TL6); “Certo dia” (TL9); “Um dia mais tarde”, “um dia” (TL13); “Um certo dia” (TM1). Destas, algumas são simples marcadores, outras cumulam as funções de marcador e de organizador. No TA17, a expressão “Mas um dia” marca o início do reconto da acção do livro; mas esta expressão é um organizador textual porque faz parte da sequência: [Mas] um dia - e - num certo dia - então - Até que num dia, que organiza o reconto. A expressão temporal “Certo dia”, nos TL6 e TL9, e “Um certo dia” (TM1) apenas

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

desempenham a função de marcar o início do reconto e não de o organizar internamente. Já “Um dia mais tarde”, “um dia” (TL13) são organizadores do reconto, incluídos na sequencialização dada pelo conjunto: *quando cá chegou – depois disto – um dia mais tarde – um dia – e*.

Outro aspecto curioso é a **repetição de organizadores no mesmo texto**. É o caso do TA14 (*por fim; por fim*), do TA17 (*um dia; num certo dia; Até que num certo dia*), do TL13 (*um dia mais tarde; uma dia*), do TM8 (*até que; até que; então, então, então*). Assim, se os organizadores estão repetidos (para lá do morfema “e”, que é, de facto, muito recorrente neste *corpus*), estão-no essencialmente no mesmo texto, o que acentua o uso individual dos organizadores e não tanto o uso normativo, que parta do seu ensino de forma marcada.

Já fiz notar, anteriormente, que há um texto (TA6) que não apresenta organizadores nem marcadores. É um bom exemplo para dar conta da importância da escolha do léxico e do parágrafo na organização dos textos.

Veja-se, ainda, a título de exemplo, dois casos particulares.

O TL5 é constituído por dois blocos, cujo início coincide com delimitação dos dois primeiros parágrafos e não com a existência de marcadores de transição de blocos. No segundo bloco, que corresponde ao reconto, há unidades lexicais que, no conjunto, permitem assinalar o encadeamento de acções: *Certo dia* (introduz o momento do *equilíbrio inicial*) – *quando* (introduz um acontecimento inesperado, que forma o *nó da intriga*) – *Quando / Aí* (acção) – *Quando* (*desenlace*).

Outro caso é o do TA1: o léxico é redundante do terceiro ao sétimo bloco. No final do sétimo, contudo, já há indícios de que se vai mudar para o oitavo bloco, ao surgir a expressão “livro Ensaio sobre a cegueira”, que integrou o primeiro (embora com o nome “obra” e não “livro”), e que é, pois, retomado no último, com a repetição de “livro”.

É ainda no primeiro e no último blocos que a unidade lexical “lição” (“lição de vida”) marca respectivamente a *entrada-prefácio* e, no fim, a *moral*, macroproposições do texto narrativo.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Texto A1

	1.e 2.º blocos: <i>história</i> <u>obra “Ensaio sobre a cegueira”</u> <u>lição de vida</u> <i>humanidade</i>	
	3.º - 7.º blocos: <i>homem</i> <i>carro</i> <i>autoestrada</i> <i>engarrafamento</i> <i>/.../</i>	} Mudança brusca de itens Redundância lexical
	<u>o livro “Ensaio sobre a cegueira”</u> 8.º e 9.º blocos <u>livro</u> <i>visão</i> <u>lição</u> <i>castigo</i> <i>vida</i> <i>ajuda</i>	

Acrescente-se, ainda, outra questão: poderá haver dois textos (de autores diferentes) que apresentem unidades textuais (partes) idênticas e que estas apontem para os mesmos objectivos?

Atente-se no TL2 e no TL5: os alunos referem-se à mesma história lida – “A morte vermelha”; ambos os textos se compõem por dois blocos:

TL2		TL5	
Bloco I	Descrição do tema-título “A «morte-vermelha»”	Bloco I	Descrição da “doença” referida no início do parágrafo, designada no fim do mesmo de “morte vermelha
Bloco II	Reconto do que o príncipe do reino decide fazer para fugir à «morte vermelha», da decisão do baile, dos preparativos, do que acontece no dia do baile, à meia-noite	Bloco II	Reconto do que o príncipe do reino decide fazer para fugir à doença, do que faz dias mais tarde – o baile; do que aconteceu à meia-noite – a morte de todos

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Nos dois textos passa-se da simultaneidade inerente aos períodos descritivos (em que há uma operação de aspectualização¹⁵⁸, tendo sido a doença seleccionada como objecto por tematização) para a sucessão de eventos.

Os textos diferem dos processos utilizados na **compactação textual**. No TL2, a compactação é marcada pelo retomar das partes. O título é retomado no primeiro parágrafo para ser descrito, estando pressuposta uma questão (*o que é a morte vermelha?*), dada a estranheza do título do texto do aluno, que é resolvida através dessa sequência descritiva; é ainda retomado nos outros parágrafos para ser explicado (por que razão a história se intitula *A Morte Vermelha?*): porque o príncipe, personagem implicitamente marcada pela definitivização [o] da *História que li*, foi afectado pela doença, assim como os convidados de um baile organizado por ele, para festejar a boa saúde que todos tinham.

Ao invés, o TL5 não tem como objectivo explicar o(s) título(s) (do texto do aluno e da história lida) mas simplesmente recontar a história lida, situando desde logo a presença da morte vermelha numa aldeia (localização espacial), “longínqua” (adjectivo associado à expressão de tempo e espaço dos textos do maravilhoso), apresentando os seus efeitos nas pessoas que lá viviam e, posteriormente, recontando o seu papel na história. Desta forma, os processos de compactação mais evidentes são a redundância lexical e a anáfora, em que unidades como *aldeia*, *doença*, *pessoas*, *Morte vermelha*, *príncipe* vão sendo reiteradas, com o objectivo preciso do reconto.

Uma última questão relaciona-se com uma análise transversal, que una a perspectiva sequencial à perspectiva do estudo do *corpus* através dos planos de texto. Poderão as macroproposições (sequenciais) corresponder simetricamente aos *blocos textuais*?

O TA2 apresenta cinco macroproposições narrativas, duas macroproposições argumentativas e, na análise do plano de texto, cinco blocos.

TA2 Macroproposições narrativas	Macroproposições argumentativas	Blocos textuais
I (1-2) Entrada-prefácio	I (1-2) Tese	BL I (1-2) Opinião
II (3-4) Situação inicial	II (3-29) Dados	BL II (3-12) Reconto
III (5-23) Transformação		BL III (13-18) Comentário
IV (24-25) Situação final		BL IV (19-25) Reconto
V (26-29) Avaliação / Moral		BL V (26-29) Opinião

¹⁵⁸ Recorde-se que a aspectualização consiste na determinação de partes e de propriedades de um elemento seleccionado por tematização.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Observa-se uma diferença significativa: o **comentário** entre a acção e o comportamento do ser humano, que o aluno pretendeu fazer, está incluído, a nível sequencial, na *transformação*, macroproposição narrativa. A intenção anexa ao comentário não é visível, se se tiver em conta apenas a análise sequencial.

Por tudo o que foi dito, resta sintetizar as conclusões da análise do plano de texto.

Não há a uniformidade a nível da disposição textual, embora os textos tenham por base o mesmo tema pedido. Os planos seguem estratégias individuais, finalidades próprias. Os marcadores de transição de diferentes blocos têm um lugar reconhecido a demarcar intenções discursivas, novos temas ou outras vozes. Assim sendo, a classificação de textos como *narrativos* ou *narrativos e argumentativos* (classificação tipológica sequencial) não responde totalmente a questões relacionadas com a disposição das partes (plano de texto), que envolve a finalidade comunicativa.

Apenas a turma A mostra mais uniformidade na utilização do reconto e da opinião, em co-presença, o primeiro associado a E1 (narrador na terceira pessoa) e a opinião ao E0 (o sujeito responsável por todo o texto). Para perceber esta uniformização não decorreu do subtema HL, voltam a participar textos da escola A no subconjunto II (HO).

2.3. Análise de textos do subconjunto II – *Escreve uma história que ouviste*

Subconjunto II – *Escreve uma história que ouviste*

Código da escola: A

Número de textos: 5 (num total de 17)

Código da escola: G

Número de textos: 7 (num total de 18)

2.3.1. Organização composicional dos textos da Escola A

Os textos em análise pertencem à escola A.

Tema: os cinco textos identificam o tema escolhido. Quatro têm a designação *tema*, seguida de dois pontos, que introduz o tema; o TA7 não apresenta a designação *tema*.

Título: Os textos não contêm título.

Texto A4

Organização sequencial TA4:

Tema: História que eu ouvi

IDES (1) Eu tenho uma amiga, com a qual já perdi um pouco o contacto devido a ela viver em Lisboa e eu estar nos Açores, a Ana Lygia. **DESI** **INARR** (2) Ouvi recentemente através de outros amigos que também vivem em Lisboa que a Ana estava em coma já há dias.

(3) **IARG** Esta notícia, dada de repente chocou-me. **INARR** (4) Fui de seguida, procurar falar com outras pessoas que a conhecem para saber ao certo o que se estava a passar. (5) Foi então, que descobri que a Ana tentou pôr silicone no peito e a cirurgia correu mal. (6) O organismo dela rejeitou o material e causou o seu estado de saúde em que está.

(7) **IARG** Depois disso, pensei para mim mesma até aonde vale a pena irmos por causa da estética? (8) A Ana é uma jovem cheia de alegria, cheia de vida, com apenas 20 anos e por causa de um acto mal pensado pode agora vir a morrer... (9) Confesso que quando perguntam-me “o que mudarias no teu corpo?” eu respondo sempre alguma coisa, porque a realidade é que nunca estamos satisfeitos com nós próprios, temos sempre a mania de que algo poderia ser melhor, (10) não é que estejamos mal, é que queremos ser perfeitos.

(11) É claro que já ouvi muitos casos semelhantes ao da minha amiga e nunca me fizeram mudar de opinião sobre as cirurgias, mas quando toca-nos a alguém conhecido, a alguém querido para nós, abala-nos e faz-nos pensarmos duas vezes antes de fazermos algo semelhante.

INARR (12) Eu agora já tive novas notícias da Ana e soube que ela já saiu dos cuidados intensivos mas seguiu em coma. (13) Os médicos dizem que há chances de recuperar rápido e a mãe da Ana deixou uma

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

mensagem aos amigos: (14) “Olá, aqui é a mãe da Ana. (15) Vamos fazer uma corrente para dar-lhe forças, ela está a se recuperar bem”. (16) Do que depender de nós tudo correrá bem, mas acredito que a lição tenha sido dada para muitos amigos dela. (17) Afinal também aprendemos com o erro dos outros e eu não quero passar por isso para aprender. **NARR**

(18) **ARG** E para os que estão a pensar em fazer alguma cirurgia plástica, digo que pensem bem. Não queiram se ver com a “vida por um fio”, talvez seja um preço caro demais a pagar pela beleza. **ARG**

Esquema sequencial TA4:

Período descritivo coordenado (P1)
Sequência narrativa coordenada/alternada (P2 4-6 12-17)
Sequência argumentativa alternada (P3 7-11 18)

Esquema macroproposição das sequências TA4:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (2)	Situação inicial	I (3/7-11) Dados
II (4-6)	Transformação	
III (12-15)	Situação final	
IV (16-17)	Moral/Avaliação	
V (18)		II (18) Conclusão-tese

Esquema do plano do texto TA4:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º [] 2.º <u>ouvi</u>		tenho amiga perdi contacto Lisboa Açores Ana Lygia Ouvi amigos Lisboa Ana coma
§2		<u>de seguida</u> <u>então</u>	notícia chocou-me pessoas passar Ana silicone

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			peito cirurgia organismo material estado de saúde
§3	3.º <u>Depois disso, [pensei]</u>	<u>[Depois disso]</u>	pensei estética Ana jovem energia vida 20 anos acto morrer confesso mudarias teu corpo alguma coisa realidade “mania” algo melhor perfeitos
§4			ouvi casos semelhantes amiga mudar de opinião cirurgias alguém conhecido alguém querido abala-nos algo semelhante
§5	4.º <u>agora</u> 5.º <u>Do que depender de nós</u>	<u>[agora]</u> <u>já</u> <u>afinal</u> <u>também</u>	novas notícias da Ana saiu cuidados intensivos coma médicos chances recuperar rápido mãe da Ana mensagem amigos Olá mãe da Ana corrente forças recuperar acredito lição amigos aprendemos erro aprender
§6	6.º <u>E</u>	<u>[E]</u>	pensar cirurgia plástica

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			“vida por um fio” preço caro pagar beleza
--	--	--	--

Esquema-síntese TA4:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 escreve uma história que ouviu - “ouvi”
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: DES NAR ARG	Pontuação das partes/blocos: - 6 parágrafos organizados em 6 blocos textuais - primeiro bloco marcado pelo início (1.º parágrafo) e pelo léxico - cinco blocos introduzidos por marcas de transição
Combinação de sequências: Período e sequência coordenados Sequências alternadas	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 8 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [DES] [NAR] [ARG] [NAR] [ARG] [NAR –NAR] [ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Apresentação do tema (amiga Ana Lygia) Bloco II – Relato da história que envolve Ana Lygia Bloco III – Reflexão sobre a estética Bloco IV – Relato de notícias mais recentes da Ana Bloco V – Promessa / constatação de que foi uma lição para os amigos Bloco VI- Advertência: pensar bem antes de uma cirurgia plástica

Texto A7

Organização sequencial TA7:

-História que eu ouvi-

[NARR] [ARG] (1) Durante alguns meses tenho seguido uma série televisiva, cuja história principal faz despertar do fundo da alma do espectador, um sentimento de revolta e descontentamento.

(2) **[DES/EXP]** Uma jovem de 22 anos, não contente com o seu estatuto social baixo, foi capaz de esconder a própria família e até mudar de nome por ganância e por uma ambição quase doentia. **[DES/EXP]** (3) Casa-se com um outro jovem, **[DES/EXP]** um pouco rebelde e aventureiro que, por mero infortúnio ou propositado **[DES/EXP]**, morre ao atirar-se de um terraço. (4) Alguns anos depois, a mesma jovem, que tinha voltado ao fundo do poço, decide engravidar do seu defunto marido, que congelara o seu sémen numa clínica de Lisboa, para se apoderar do dinheiro da família do marido. (5) Esta ideia não muda mesmo descobrindo

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

que é portadora de uma doença hereditária que pode fazer com que a criança nasça com deficiências motoras ou mentais.

(6) Olhemos para esta jovem e penssemos: Até onde pode ir a ganância do homem?

(7) Estaremos nós dispostos a dar tudo e a passar por cima de todos para conseguir algo?

(8) Somos o ser mais avançado do planeta, o único capaz de formular juízos e raciocínios, mas somos imperfeitos, incapazes de os utilizar com sabedoria e sensatez. (9) O nosso dom é a nossa maldição.

(10) Cabe-nos a nós mudar o nosso modo de viver. **NARR| ARG**

Esquema sequencial TA7:

Sequência argumentativa encaixante	
Sequência narrativa encaixante	
(P1)	(P10)

Período encaixada (P2)	des/exp	Prop des/exp encaixada (Prop P3)
------------------------	---------	----------------------------------

Esquema macroproposicional das sequências TA7:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1)	Entrada-prefácio	I (1) Tese
II (2-3)	Situação inicial	II (2-10) Dados
III (4)	Transformação	
IV (5)	Situação final	
V (6-9)	Avaliação	
VI (10)	Moral	

Esquema do plano do texto TA7:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>tenho seguido</u>		meses tenho seguido série televisiva história principal fundo da alma do espectador sentimento de revolta descontentamento
§2	2.º <u>Uma jovem de 22 anos</u>	<u>Alguns anos depois</u>	jovem de 22 anos estatuto social baixo esconder própria família nome ganância ambição quase doentia casa-se jovem rebelde aventureiro

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			infortúnio propositado morre terraço jovem fundo do poço engravidar defunto marido congelara sémen clínica de Lisboa apoderar dinheiro família do marido ideia portadora de uma doença hereditária criança nasça deficiências motoras ou mentais
§3	3.º <u>Olhemos</u>		olhemos jovem pensemos ganância do homem estaremos conseguir algo
§4	4.º <u>Cabe-nos a nós</u>		ser mais avançado do planeta juízos raciocínios imperfeitos incapazes sabedoria sensatez dom maldição modo de viver

Esquema-síntese TA7:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o sujeito de enunciação dá a opinião sobre a história principal seguida na TV - O enunciador-narrador na terceira pessoa relata a história de uma jovem de 22 anos - O enunciador que assume voz colectiva (terceira pessoa do plural) reflecte e leva a reflectir sobre a história relatada.
Estruturação sequencial: Heterogeneidade sequencial: ARG NAR DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - Quatro parágrafos organizados em quatro blocos textuais - os quatro blocos introduzidos por marcas de transição - o último bloco não coincide com o parágrafo
Combinação de sequências: Proposições inseridas	Compacção (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 3 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NARR //[ARG [DES/EXP] [DES/EXP] ARG] //NARR] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião sobre a história principal seguida na TV Bloco II – Relato da história de uma jovem de 22 anos Bloco III – Reflexão sobre a história relatada Bloco IV – Advertência final: cabe-nos a nós mudar o modo de viver

Texto A9

Organização sequencial TA9:

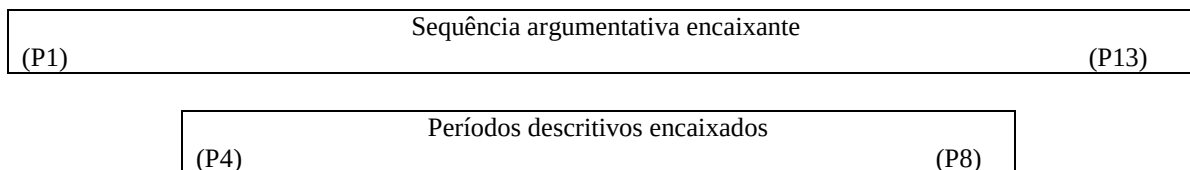
Tema: História que ouvi contar nos últimos dias.

[ARG] (1) Há algum tempo atrás, em conversa com amigos, tocou-se no assunto da pena de morte. (2) Este é um assunto que a mim me toca muito, pois não consigo compreender como se consegue decidir por tirar a vida a uma pessoa, mesmo tendo ela feito o acto mais horrendo. (3) Na minha opinião ninguém tem o direito de tirar a vida a ninguém, pois ao tomar-se essa decisão é como que estar a dar razão ao que foi feito, pela pessoa condenada, isto por estarmos a vingar um acto mau com outro igualmente mau.

[DES] (4) Voltando ao tema, pelo qual estou a escrever, ou seja, a história que ouvi, foi-me contada com revolta, tristeza e indignação. (5) Tratou-se de um caso, algures na América do Norte, um estado em que é permitido a pena de morte, foi julgada uma pessoa por ter morto outra. (6) A pessoa que foi morta pertencia ao governo desse estado, razão pela qual se justificou o facto do réu ter sido sentenciado com pena de morte. (7) Deste modo faleceu poucos meses depois.

(8) A história que ouvi resume-se a este episódio, que me foi relatado em conversa, **[DES]** (9) foi no entanto algo que me marcou, pois é um assunto que me revolta cada vez que penso nele. (10) É claro, que não concordo com o primeiro crime cometido, pois tal como já referi, ninguém tem o direito de tirar a vida a ninguém, mas vingar esse acto com o mesmo não é solução, a meu ver é bem pior que o primeiro. (11) Todos temos direito a uma segunda oportunidade e ninguém, por mais importante que seja o cargo e pelo poder que tivesse, não deveria poder decidir sobre a vida de alguém. (12) No entanto existem muitos locais onde, em pleno século XXI, a pena de morte ainda é realizada, (13) resta-nos a nós, geração do futuro, lutar por aquilo em que acreditamos e pelo que achamos justo. **[ARG]**

Esquema sequencial TA9:



Esquema macroproposicional das sequênciasTA9:

Macroproposições	Seq ARG
I (1-3)	Tese
II (4-13)	Dados

Esquema do plano do texto TA9:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>tocou-se no assunto</u> 2.º <u>Na minha opinião</u>		tocou-se conversa amigos assunto toca pena de morte tirar a vida pessoa acto mais horrendo opinião tirar a vida decisão razão pessoa condenada vingar acto mau mau
§2	3.º <u>Voltando ao tema</u> 4.º <u>Tratou-se</u>		tema escrever história revolta tristeza indignação caso América do Norte estado pena de morte pessoa ter morto pessoa governo estado réu sentenciado pena de morte faleceu
§3	5.º <u>A história que ouvi</u> 6.º <u>resta-nos a nós</u>		história episódio conversa algo assunto revolta concordo primeiro crime direito de tirar a vida vingar acto solução direito segunda oportunidade cargo

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			poder decidir vida de alguém locais pleno séc. XXI geração do futuro acreditamos justo
--	--	--	--

Esquema-síntese TA9:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta o tema e dá a sua opinião sobre ele - o enunciador-narrador relata uma história que ouviu contar, relacionada com o tema
Estruturação sequencial: Heterogeneidade NARR ARG	Pontuação das partes/blocos: - 3 parágrafos organizados em 6 blocos textuais: - o primeiro bloco assinalado pelo início (1º parágrafo), pelo léxico e por um marcador - dois blocos marcados pelos parágrafos e introduzidos por marcas de transição - três blocos assinalados por marcas de transição que não estão no início do parágrafo
Combinação de seqüências: Proposições inseridas	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - não marcada por organizadores textuais
Tipo de texto (seqüência dominante): [ARG [DES] ARG] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Apresentação do tema de conversa “pena de morte” Bloco II – Opinião sobre a pena de morte Bloco III – Relação entre o tema e a história ouvida Bloco IV – Relato uma história relacionada com o tema Bloco V – Opinião sobre a história ouvida Bloco VI – Advertência final: lutar pela justiça

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Texto A12

Organização sequencial TA12:

Tema: História que eu ouvi

[NARR1 [ARG [DES (1) São muitas as histórias que ouvimos ao longo do passar dos anos, desde quando somos pequeninos até sermos grandes. **DES]**

(2) Deste modo, vou contar uma das histórias que me contaram e que me impressionou bastante, **[EXP** uma vez que me fez perceber que por amor as pessoas são capazes de tudo. **EXP]**

(3) Um casal que se amava muito casou-se e alguns anos depois teve um menino que nasceu sem orelhas.

(4) **[DES** O menino quando entrou na escola era um motivo de graça para os seus colegas e ele sentia-se mal, **[EXP** uma vez que não faziam outra coisa senão gozar com ele. **EXP]**

(5) Seus pais já tinham ido ao hospital saber se já tinham conseguido orelhas que fossem compatíveis com o sangue do menino, para que ao fazerem o transplante lhe corresse tudo bem, mas sempre que os pais dele iam ao hospital saber se tinham conseguido, a resposta era sempre a mesma. (6) Não tinham conseguido, (7) apesar de já terem tido orelhas para transplante elas não eram conseguidas. **DES]**

(8) Certo dia, telefonaram para a escola do hospital dizendo que tinham umas orelhas para o menino.

(9) **[DES** Ele ficou muito contente, era o melhor dia da vida dele, (10) finalmente ia ser como os outros meninos, um menino normal. **DES]**

(11) Após o director da escola ter telefonado para casa dos pais do menino, o pai deste dirigiu-se o mais depressa à escola para o ir buscar e o levar ao hospital.

(12) O transplante levou uma hora e meia a ser realizado, (13) porém tudo correu bem. **NARR1]**

(14) **[NARR1'** Depois do transplante o menino recebeu a notícia que a sua mãe estava internada no mesmo hospital, (15) preocupado, foi ao quarto onde a sua mãe estava, (16) aproximou-se dela e passando a sua mão pelos cabelos da sua mãe notou que não tinha orelhas.

(17) Soube mais tarde que a sua mãe sofria de cancro e que não tinha muitos anos de vida. **NARR1']**

ARG]

Esquema sequencial TA12:

(P1)	Sequência argumentativa encaixante	(P17)
------	------------------------------------	-------

(P1)	Sequência narrativa 1 encaixante/coordenada	(P13)
------	---	-------

Período descritivo encaixado (P3)	Proposição explicativa encaixada (Prop do P2)	Períodos descritivos encaixados/encaixantes (P 4-7)	Períodos descritivos encaixados (P 9-10)	Sequência narrativa encaixada/coordenada (P14-17)
--	--	--	---	---

Proposição
explicativa
encaixada
(Prop do P4)

Esquema macroposicional das sequências TA12:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-2)	Entrada-prefácio	I (1-2) Tese
II (3)	Situação inicial	II (3-17) Dados
III (4-6)	Transformação	
IV (12)	Situação final	
V (14)	Situação inicial' (nó)	
VI (15-16)	Transformação'	
VII (17)	Situação final'	

Esquema do plano do texto TA12:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>as histórias que ouvimos</u>		histórias ouvimos passar dos anos pequenos grandes
§2	2.º <u>vou contar</u>		histórias impressionou amor pessoas
§3	3.º []		casal amava casou-se menino nasceu orelhas
§4			menino escola motivo de graça colegas coisa gozar
§5			país hospital orelhas compatíveis sangue do menino transplante país hospital resposta orelhas transplante compatíveis
§6		<u>Certo dia</u>	telefonaram escola hospital orelhas menino
§7			contente melhor dia da vida dele meninos menino normal
§8		<u>Após</u>	director da escola telefonado casa dos pais do menino pai escola hospital
§9			transplante hora e meia

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§10		<u>Depois de</u>	transplante menino notícia mãe internada hospital preocupado quarto mãe mão cabelos mãe orelhas
§11		<u>mais tarde</u>	mãe cancro anos de vida

Esquema-síntese TA12:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa, que se encontra coordenada com outra do mesmo tipo, e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a introdução do texto - o enunciador-narrador reconta partes da acção da história ouvida
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: ARG NAR DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 14 parágrafos organizados em 3 blocos textuais - dez parágrafos constituem três blocos - dois parágrafos constituem dois blocos, assinalados também por marcadores de transição - terceiro bloco marcado pela mudança de itens lexicais
Combinação de sequências: Sequência / períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 4 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR // [ARG [DES] [EXP] [DES[EXP] [DES] NAR] [NARR] ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Referência às histórias ouvidas Bloco II – Explicação da razão pela qual escolheu uma história Bloco III – Relato de uma história ouvida

Texto A16

Organização sequencial TA16:

Tema: História que eu ouvi

[NARR | ARG] (1) Ainda ontem vi um documentário de uma história verídica e deveras muito chocante. (2) Esta história parou o mundo todo por alguns momentos quando foi divulgada. (3) **[DES]** São coisas macabras e que nos arrepiam só de imaginar que podia acontecer a nós ou a alguém que gostamos **[DES]**.

(4) A história relata uma criança austríaca de apenas dez anos **[DES]** que há muito que era seguida e vigiada por um homem “misterioso”. (5) Esse homem vigiava também a família da menina, sabendo os passos de cada um. **[DES]** (6) E um certo dia Natascha foi raptada. (7) Depois do rapto levantaram-se imensas dúvidas sobre o sucedido. (8) Os pais, aterrorizados, só pediam para que lhe devolvessem a filha. (9) Durante meses continuaram as investigações por parte da polícia mas sempre sem pistas e sem resultados.

(10) **[DES]** Natascha tinha sido raptada por um homem horrível e de 1,72m (ela assim o descreve). (11) Ele fechara-a na sua casa, numa entrada misteriosa que tinha dentro de uma parede. (12) O quarto onde Natascha estava era muito pequeno e assustador. (13) Ela era apenas uma criança de dez anos que tinha sido “tirada” da sua família e que agora estava presa na escuridão. (14) Natascha tinha alguns livros para crianças e tinha uma televisão mas apenas viu programas gravados pelo raptor. (15) Este, assustando a criança, dizia que os pais tinham encenado o seu rapto e a sua morte e, que por isso, estavam presos. **[DES]** (16) **[EXP]** Na verdade, os pais da menina apenas pediam para ela voltar, para que a pessoa que a tivesse lhes entregasse a filha. **[EXP]**

(17) Os anos foram passando. (18) Os pais nunca perderam as esperanças de encontrar a filha mas, as buscas por parte da polícia já tinham parado há muito.

[DES] (19) Natascha era maltratada pelo raptor em diversos aspectos. (20) Ele gritava com ela mas, principalmente, não a alimentava. (21) Devido a isso, a menina ficou com má circulação, com derrames de sangue e feridas corporais.

(22) O raptor sempre a ameaçou. (23) Dizia-lhe que se ela algum dia tentasse fugir ele matava-lhe a família. **[DES]**

(23) Quando Natascha fez dezassete anos, o raptor começou a levá-la no automóvel a passear. (24) Por dentro, ela gritava, pedindo ajuda para que a salvassem. (25) Um medo que sempre a perseguiu foi o de que se algum dia ela conseguisse fugir se alguém a iria ajudar.

(26) Oito anos após o seu rapto e já Natascha com dezoito anos, ela finalmente consegue fugir. (27) Ela pediu ajuda à polícia, que imediatamente avisou os pais, mas sempre dizendo que aquela jovem poderia não ser Natascha. (28) Os pais quando receberam a notícia nem conseguiam acreditar, mas um medo perseguia-os, o medo de aquela jovem não ser Natascha. (29) Depois de tiradas todas as dúvidas, Natascha regressa a casa, onde foi muito bem recebida pelo resto da família. (30) Já em casa, recebe uma notícia. (31) O raptor, ao ver que Natascha tinha fugido, suicidou-se. (32) **[EXP]** Natascha tinha-se tornado “importante” para ele, visto que a mantinha em cativeiro já há oito anos. **[EXP]** (33) A sua morte deixou muitas repostas por dar.

(34) **[DES]** Já no seio familiar, a adolescente é acarinhada e toda a família tenta aliviar um pouco o trauma de oito anos de que Natascha foi vítima. (35) Naturalmente, as recordações daqueles oito anos irão ficar marcados para sempre na memória da adolescente. **[DES]**

(36) Esta realmente foi uma das histórias mais chocantes e arrepiantes que alguma vez ouvi, mas felizmente teve um final feliz. **[NARR | ARG]**

Esquema sequencial TA16:

Sequência narrativa encaixante						
(P1)						(P36)

Sequência argumentativa encaixante						
(P1)						(P36)

Período descritivo (P3)	Prop. descritiva (Prop P4-P5)	Período descritivo (P10-15)	Período explicativo (P16)	Período descritivo (P19-22)	Período explicativo (P32)	Período descritivo (P34-35)
-------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------

Esquema macroproposicional das sequências TA16:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-3)	Entrada-prefácio	I (1-3) Tese
I (4-5)	Situação inicial	II (4-36) Dados
III (6-25)	Transformação	
IV (26-35)	Situação final	
V (36)	Avaliação	

Esquema do plano do texto TA16:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>Ainda ontem vi</u>		vi documentário história verídica chocante história mundo momentos macabras imaginar
§2	2.º <u>A história relata</u>	<u>E</u> <u>um certo dia</u> <u>Depois de</u>	história relata criança austríaca dez anos seguida vigiada homem “misterioso” homem vigiava família da menina passos Natasha foi raptada rapto dúvidas sucedido país aterrorizados filha meses investigações polícia pistas resultados
§3			Natascha raptada homem horrível 1,72m descreve casa entrada misteriosa parede

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			quarto Natascha pequeno assustador criança dez anos “tirada” família escuridão Natascha livros crianças televisão programas gravados raptor criança pais encerrado rapto morte preso pais da menina pessoa filha
§4			anos pais esperanças filha buscas polícia
§5			Natascha maltratada raptor diversos aspectos alimentava menina má circulação derrames de sangue feridas corporais
§6			raptor ameaçou fugir matava família
§7			Natascha dezassete anos raptor automóvel passear gritava ajuda medo perseguir dia fugir ajudar

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§8		<u>Oito anos após</u> <u>finalmente</u> <u>Depois de</u>	rpto Natascha polícia pais jovem Natascha pais notícia medo medo jovem Natascha dúvidas Natascha casa resto da família casa notícia raptor Natascha suicidou-se Natascha “importante” cativeiro oito anos morte respostas
§9	3.º <u>Naturalmente</u>	<u>Já</u>	seio familiar adolescente acarinhada família aliviar trauma de oito anos Natascha vitima recordações oito anos marcados memória da adolescente
§10	4.º <u>Esta realmente foi uma das histórias</u> [mais chocantes e arrepinates]		histórias chocantes arrepiantes ouvi final feliz

Esquema-síntese TA16:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 apresenta a opinião sobre uma história verídica - o enunciador-narrador na terceira pessoa relata a história ouvida
Estruturação sequencial: Heterogeneidade NAR ARG EXP DES	Pontuação das partes/blocos: - 10 parágrafos organizados em 4 blocos textuais - três blocos assinalados pelos parágrafos e por marcadores de transição - um bloco situado a meio de parágrafo, assinalado por marcador
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 7 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NARR // [ARG [DES] [DES] [DES] [EXP] [DES] [EXP] [DES] NARR] // ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Opinião sobre uma história verídica Bloco II – Relato da história Bloco III – Constatação sobre os efeitos dos acontecimentos relatados Bloco IV – Opinião sobre a história e seu final

2.3.2. Organização composicional dos textos da escola G

Os textos em análise pertencem à escola G.

Todos os textos identificam o tema escolhido, sendo registadas as expressões “(história ouvida)” (TG4), “história ouvida nos últimos dias” (TG9), “ouvi contar” (TG13), “texto ouvido” (TG15), “uma história que ouvi contar” (TG16), “Historia ouvida” (TG17), “história ouvia” (TG18).

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Para lá desta identificação, todos os textos juntam à expressão “tema” um título, entendido como tema, excepto o TG18:

G4: “tema do texto: gerações diferentes”

G9: “Tema: Desavenças em família, história ouvida nos últimos dias”

G13: “Tema: Não consumam drogas”

G15: “TEMA: Burocracia Texto ouvido”

G16: “tema: A Paixão de Cristo / uma história que ouvi contar”

G17: “Tema: [] da espada mortal”

G18: “Mudanças”

Texto G4

Organização sequencial TG4:

Tema do texto: gerações diferentes
(história ouvida)

(1) **[ARG |DES]** Eram crianças, viviam numa pequena aldeia, tudo o que faziam era vivido com a máxima intensidade e de conhecimento de toda a aldeia. (2) O grupo era composto por quatro ou cinco crianças, no Verão eram sete ou oito, porque vinham os meninos de sangue azul que estavam a estudar em Lisboa.

(3) As brincadeiras não variavam muito, por ser um meio pequeno, embora livre e sem qualquer tipo de perigo, (4) desenvolveram uma grande capacidade criativa.

(5) Hoje recordam com saudade os velhos tempos da inocência, (6) apesar das saudades já não conseguem voltar a trás, (7) “tudo tem o seu tempo”, diz um deles num tom nostálgico.

(8) Agora, uns engenheiros, outros doutores e ainda aqueles que ficaram na aldeia e tratam das terras que herdaram dos pais, estão num fim de tarde a beber umas cervejas e a comer tremoços e pevides e a recordar peripécias do miúdo mais reguila e atrevido do grupo.

(9) Embora recordem com emoção esses tempos, sabem que também houve alturas más e de dificuldades. (10) Quando falam nisso, o tom muda, as personagens variam e a vizinha que no quintal ao lado estava a ouvir aproxima-se e franse o sobrolho.

(11) Mas logo alguém se lembra de outra aventura divertida e voltam todos a rir e a falar alto.

(12) Passei a tarde a assestir àquilo, compreendida todas as emoções que eles estavam a reviver, mas sou de outra geração e nunca soube o que era aquilo. (13) Agora tudo é diferente, até mesmo o meio é diferente. (14) **[EXP]** Vivo numa cidade cheia de carros, os meus amigos jogam “Playstation” sozinhos em casa isolados do mundo. **[EXP |DES]**

(15) **[EXP]** “Mudam-se os tempos, / Mudam-se as vontades”. **[EXP |ARG]**

Esquema sequencial TG4:

Sequência argumentativa encaixante	
(P1)	(P15)

Períodos encaixados (P1-14)	descritivos	Período encaixado (P14)	explicativo	Período encaixado (P15)	explicativo
-----------------------------------	-------------	-------------------------------	-------------	-------------------------------	-------------

Esquema macroproposicional da sequência TG4:

Macroproposições	Seq ARG
I (1-14)	Dados
II (15)	Conclusão-tese

Esquema do plano do texto TG4:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>Eram crianças</u>		crianças pequena aldeia máxima intensidade conhecimento aldeia grupo quatro ou cinco crianças Verão sete ou oito vinham meninos de sangue azul estudar Lisboa
§2			brincadeiras meio pequeno livre tipo de perigo grande capacidade criativa
§3	2.º <u>Hoje recordam</u>		Saudades velhos tempos da inocência saudades tom nostálgico
§4	3.º <u>Agora</u>		engenheiros doutores aldeia terras herdaram fim de tarde beber cervejas tremoços pevides recordar peripécias do miúdo mais reguila e atrevido do grupo
§5			recordem emoção tempos alturas más dificuldades tom personagens vizinha quintal ouvir

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			sobrolho
§6			aventura divertida rir falar alto
§7	4.º <u>Passei a tarde</u> [a assestir àquilo]		passei tarde assestir emoções reviver geração diferente meio diferente cidade carros amigos jogam “Playstation” sozinhos casa isolados do mundo
§8			Mudam-se tempos mudam-se vontades

Esquema-síntese TG4:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador-narrador na 3.ª pessoa descreve uma situação - o enunciador 0 relaciona o que ouviu e a sua própria experiência
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: ARG DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 8 parágrafos organizados em 4 blocos textuais - os quatro blocos marcados pelos parágrafos, pela mudança de itens lexicais e introduzidos por marcas de transição
Combinação de seqüências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

	• não marcada por organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [ARG [DES] [EXP] ARG] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Descrição de uma situação que envolve um grupo de crianças Bloco II – Explicitação dos sentimentos despoletados hoje pelas recordações Bloco III – Relato da situação presente, em que se processa a recordação Bloco IV – Relacionamento entre o que o E0 ouviu e a sua experiência de vida

Texto G9

Organização sequencial TG9:

Tema: Desavenças em família, história ouvida nos últimos dias.

(1) **[ARG [NARR** Há poucos dias ouvi uma notícia no telejornal que me deixou um pouco pensativa de até onde chegará a loucura das pessoas hoje em dia.

(2) A notícia contava o seguinte, (3) estava uma família toda reunida em casa, e decidiram fazer uma festa para aproveitar a presença de todos **[EXP** já que deles eram imigrantes **EXPI** (4) e a certa altura entra um dos irmãos que estava chateado com os restantes elementos da família e com uma caçadeira mata 8 pessoas (5) e de seguida vai entregar-se à polícia. (6) **[DES** As crianças que estavam presentes estão receber tratamento psicológico **[EXP** pois ficaram traumatizadas. **EXPI DES]**

(7) **[DES** Isto é uma história que ultimamente tem ocorrido muitas vezes, (8) hoje em dia as pessoas parecem que estão mais agressivas e vingativas e que aproveitam de tudo para se chatear com as pessoas. **DES] NARR]**

(9) Faz-me confusão estas histórias porque estas pessoas quando se chateiam ou se vingam de outras pessoas chegam ao pé delas e matam-nas como se tivessem a “matar galinhas” ou outro tipo de animal. (10) Na minha opinião as coisas não se resolvem assim porque se não um dia vamos a passar na rua e se nos der na cabeça mata-mos quem quiser-mos com ou sem razão. (11) Se existem problemas entre pessoas sejam adultas ou não a conversar é que se resolvam as coisas pois a violência não leva a lado nenhum, mas sim à destruição de uma vida! **[ARG]**

Esquema sequencial TG9:

(P1)	Sequência argumentativa encaixante	(P11)
------	------------------------------------	-------

(P1)	Sequência narrativa encaixada/ encaixante	(P8)
------	---	------

Prop. explicativa encaixada (Prop P3)	Período descritivo encaixado (P6)	Período descritivo encaixado (P7)
--	--------------------------------------	--------------------------------------

Prop. expl. encaixada (Prop. P6)

Esquema macroproposicional das sequências TG9:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1)	Entrada-prefácio	I (1) Tese
II (3)	Situação inicial	II (3-9) Dados
III (4)	Transformação	
IV (5-6)	Situação final	
V (7-8)	Avaliação	

Esquema do plano do texto TG9:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>ouvi uma notícia</u> <u>hoje em dia</u>		ouvi notícia telejornal pensativa loucura das pessoas
§2	2.º <u>A notícia contava</u>	<u>a certa altura</u> <u>e</u> <u>e</u> <u>de seguida</u>	notícia contava família reunida casa festa imigrantes irmãos chateados restantes elementos da família caçadeira 8 pessoas polícia crianças presentes receber tratamento psicológico traumatizadas
§3	3.º <u>Isto é uma história</u> <u>hoje em dia</u>		história pessoas agressivas vingativas chatear pessoas
§4	4.º <u>Na minha opinião</u>	<u>e</u>	confusão histórias pessoas chateiam vingam pessoas “matar galinhas” outro tipo de animal coisas dia passar

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			rua cabeça razão problemas pessoas adultas conversar resolvem coisas violência destruição de uma vida
--	--	--	---

Esquema-síntese TG9:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 refere uma história ouvida que o faz pensar na loucura humana - o enunciador-narrador reconta partes da notícia
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 4 parágrafos organizados em 4 blocos textuais: - três blocos marcados pelos parágrafos, por marcadores de transição de blocos textuais e pela mudança de itens lexicais - um bloco introduzido por marca de transição mas não coincidente com o início de parágrafo
Combinação de sequências: Sequência/ períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 5 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [ARG // [NAR [EXP] [DES [EXP] DES] DES] NAR] [ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Referência a uma história ouvida que faz o sujeito 0 pensar sobre a loucura humana Bloco II – Relato da notícia Bloco III – Apresentação das razões que levam à ocorrência destas histórias hoje em dia Bloco IV – Opinião sobre como se devem resolver os conflitos humanos

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Texto G13

Organização sequencial TG13:

(1) [NARR] [DES] O homem que inventou o LSD faz 100 anos, e vai comemorá-los na presença dos seus amigos e de um unicórnio de 2 metros e 70 centímetros. (2) O unicórnio chama-se Zé Manel, é taxista e nas horas livres dá aulas de Geometria. [DES]

(3) Moral da história: não consumam drogas. [NARR]

Tema – Não consumam drogas

- Ouvi contar.

Esquema sequencial TG13:

(P1)	Sequência narrativa encaixante	(P3)
------	--------------------------------	------

(P1-2)	Períodos descritivos encaixados
--------	---------------------------------

Esquema macroproposicional da sequência TG13:

Macroproposições	Seq NARR
I (1-2)	Entrada-prefácio
I (3)	Moral

Esquema do plano do texto TG13:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []	e	homem inventou LSD 100 anos presença amigos unicórnio 2 metros 70 centímetros unicórnio Zé Manel taxista horas livres aulas de Geometria
§2	2.º <u>Moral da história:</u>		Moral da história drogas

Esquema-síntese TG13:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa que compreende apenas duas macroproposições: a entrada-prefácio e a moral.	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o sujeito de enunciação aconselha a que não se consumam drogas - o enunciador-narrador justifica o facto de não se dever consumir drogas com o relato de uma situação (que ouviu contar) “anómala”, relativa à comemoração do centenário do homem que inventou o LSD
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR DES	Pontuação das partes/blocos: - 2 parágrafos organizados em 2 blocos textuais: - os dois blocos marcados pelos parágrafos e pela mudança de itens lexicais - o último bloco introduzido por marca que assinala transição
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compacção (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora e definitivização de expressões nominais - marcada por 1 organizador textual
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR] [DES] [NAR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – Relato de uma situação anómala, que envolve a comemoração do centenário do inventor do LSD Bloco II- Apresentação da moral da história/conselho para não se consumirem drogas

Texto G15

Organização sequencial TG15:

Tema: Burocracia

Texto ouvido

(1) **[NARR]** Dois assaltantes entram num banco, apontam as armas às mulheres no balcão, vociferando as célebres palavras “Isto é um assalto”. (2) Mas para espanto dos criminosos, todos se mantêm calmos, até que uma das mulheres grita aos ladrões:

(3) - Tirem uma senha, e ponham-se na fila!

(4) - Mas... mas nós somos bandidos, e temos armas. – (5) Replicou um dos assaltantes, **[DES]** atordoado pela frase da senhora. **[DES]**

(6) - Não interessa. Já para a fila.

(7) Os ladrões cedem e colocam-se na bicha, (8) quando são atendidos, a mulher pergunta:

(9) - Ora muito bem, em que posso ajudá-los?

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

- (10) - Nós queríamos roubar todo o dinheiro que têm aqui.
 (11) - Então nesse caso só precisam, da fotocópia do B.I., do impresso nº 41-B, da folha de...
 (12) O paleio durou minutos, e a senhora de meia idade enumerava vários papeis e documentos, entediando os criminosos. (13) Quando acabou lá foram eles arranjar os impressos e fotocópias necessárias para iniciar o assalto.
 (14) Regressaram carregados de dossiers cheios de papelada, e a mulher do balcão falava com um sujeito vestido de zorro.
 (15) - Y despues, tiendes que me entregar lo papelito, comprende.
 (16) O indivíduo saiu desalentado e um dos homens disse:
 (17) - À pois é, estes gajos pensam que aqui em Portugal é tudo de qualquer maneira, mas depois lixam-se.
 (18) Foi atendido pela mulher, em seguida.
 (19) - Desculpe, mas este papel não serve – declarou ela.
 (20) Ambos os bandidos tentavam a todo o custo suprimir o desespero, e um deles disse, chorando:
 (21) - Olhe... isso não se faz.
 (22) Depois saíram e graças à burocracia, nunca mais voltaram. **NARRI**

Esquema sequencial TG15:

(P1)	Sequência narrativa encaixante	(P22)
------	--------------------------------	-------

Proposição descritiva (Prop P4)

Esquema macroproposicional da sequência TG15:

Macroproposições	Seq NARR
I (1)	Situação inicial
II (2-21)	Transformação
III (22)	Situação final

Esquema do plano do texto TG15:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		Dois assaltantes banco armas mulheres balcão célebres palavras assalto espanto dos criminosos calmos uma das mulheres grita ladrões
§2		e	senha fila

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§3			bandidos armas replicou um dos assaltantes atordoados frase da senhora
§4			fila
§5		<u>e</u>	ladrões cedem bicha atendidos mulher pergunta
§6			ora posso ajudá-los
§7			roubar dinheiro
§8			precisam fotocópia do B.I. impresso nº 41-B folha de...
§9			paleio minutos senhora de meia idade enumerava vários papéis documentos criminosos acabou arranjar impressos fotocópias necessárias assalto
§10			regressaram carregados de dossiers cheios de papelada mulher do balcão sujeito vestido de zorro
§11			Entregár papelito comprende
§12		<u>e</u>	indivíduo desalentado homens
§13			gajos Portugal qualquer maneira lixam-se
§14			atendido mulher
§15			desculpe papel declarou
§16		<u>e</u>	bandidos tentavam

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			custo suprimir desespero disse chorando
§17			Olhe faz
§18			saíram burocracia voltaram

Esquema-síntese TG15:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador-narrador relata partes da acção da história ouvida, integrando discurso directo dos intervenientes
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NARR DESC	Pontuação das partes/blocos: - 18 parágrafos organizados num único bloco textual: marcado pela redundância lexical e pela conjugação entre o discurso do narrador e o discurso directo das personagens, representado pelo narrador
Combinação de sequências: Uma única proposição inserida	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 4 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NARR [DES] NARR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – relato da acção de uma história ouvida

Texto G16

Organização sequencial TG16:

Tema: A Paixão de Cristo / uma história que ouvi contar

[NARR 1 (1) Num beco escuro sai dois raparigas de Mascara atraz deles um homem de barbas a correr que diz:

(2) “Oh! Senhores!” – (3) Quase a chorar

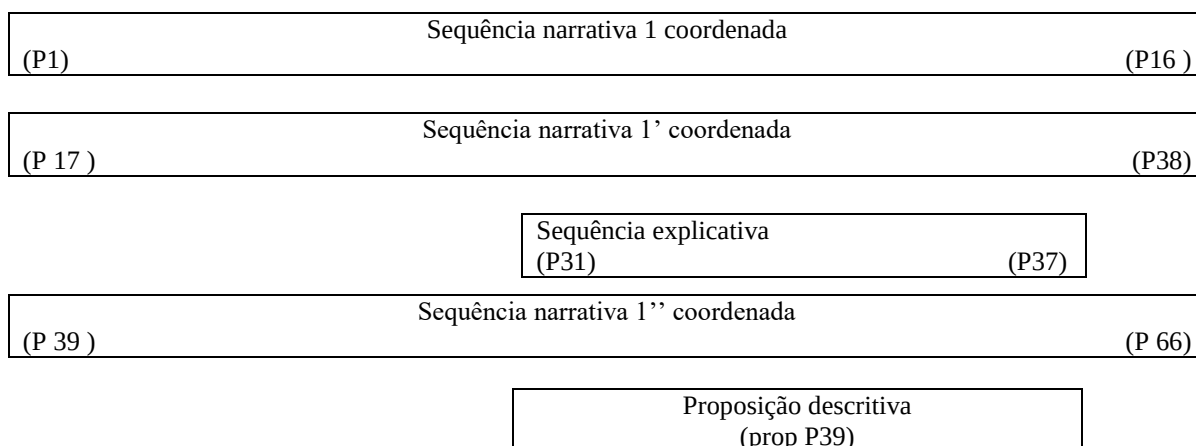
(4) “Calma, MEU FILHO!” – (5) Disse um homem nas penumbras.

(6) E ele salta e com uma preciação despara no velho, (7) após um momento ZEN ele diz:

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(8) “Mais uma vez a justiça foi feita e tudo graças ao!”
 (9) “Jesus!” – (10) Diz uma voz do além
 (11) “Sim pai?” – (12) Diz Jesus com cara de gato pingado
 (13) “Já te disse que os maus é que são para morrer!” – (14) Disse a voz zangada
 (15) “Sim pai!” – (16) Suspirou de tristexa. **NARR 1]**
 (17) **[NARR 1’** Passou trez horas, Cristo saiu triste e chamou um táxi, (18) mais duas horas passaram até que chegou um táxi (19) Jesus entrou.
 (20) “Direito para casa!” – (21) Diz ele
 (22) “Então rapaz que cara é essa!” – (23) Perguntou o taxista
 (24) “Eu não sei qual é o meu chamamento da vida!”
 (25) “Olha segue o teu nome” – (26) Disse o taxista ajeitando a etiqueta
 (27) “Pois mas o meu nome é muito grande!” – (28) Disse Cristo
 (29) “Tá, mas não é mais estúpido que Zé Manuel!”
 (30) “Não mas é, Jesus Almeida Jacinto Maximus de Deus e de Nazaré!”
 (31) **[EXP** “Xixa! (32) Tás lixado com esse nome – (33) disse o taxista a ter um AVC
 (34) “Porquê?” – (35) Questionou ele
 (36) “Com esse nome só podes ser ou jogador de football ou prof de Geometria, como eu!”
 (37) “É isso (38) vou ser... ... Gangster!” **EXP] NARR 1’]**
 (39) **[NARR 1’** Dois dias depois vem Jesus “Cristo” a gangster com a sua gaija, a Maria Madalena, **[DES** desta vez sem bigode mas com os pelos do peito de fora do vestido. **DES]**
 (40) “Querido porque me chamaste?” – (41) Pergunta ela
 (42) “Espera ai! (43) Oh, Apóstolos-12”! – (44) Dirigindo-se pra o seu gang
 (45) “É assim, (46) Quem não pecou que lhe amande a 1ª pedra!” – (47) Disse apontando para Madalena
 (48) “AAHH, snict!” – (49) Exclamou Judas
 (50) “Agora, amanda duas quem pecou, mas por ordem alfabética”
 (51) “Judas vem antes ou depois de Jesus?” – (52) pergunta Judas
 (55) “É depois, acho eu!” – (56) Respondeu Madalena
 (57) “O quê? (58) Toma porca, vadia “ – (59) Passando-se
 (60) “Calma! (61) Só disse duas pedras?” – (62) pergunta “cristo”
 (63) “Sim!” – (64) Diz João
 (65) “Enganei-me, eram trez” – (66) Resolve “Cristo” **NARR1’]**

Esquema sequencial TG16:



Esquema macroproposicional das sequências TG16:

Macroproposições	Seq NARR
I (1)	Situação inicial
II (2-14)	Transformação
III (15-16)	Situação final
IV (17-19)	Situação inicial'
V (20-36)	Transformação'
VI (37-38)	Situação final'
VII (39)	Situação inicial''
VIII (40-64)	Transformação''
XIX (65-66)	Situação final''

Esquema do plano do texto TG16:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1° []		beco escuro dois raparigas de Máscara homem de barbas diz
§2			senhores chorar
§3			calma filho disse homem penumbras
§4		<u>E</u> <u>e</u>	salta precisão velho momento Zen diz
§5			justiça feita
§6			Jesus voz do além
§7			pai Jesus cara de gato pingado
§8			disse maus morrer disse voz zangada
§9			pai suspirou tristeza

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§10		<u>Passou trez horas e mais duas horas</u>	trez horas Cristo triste táxi duas horas táxi Jesus entrou
§11			casa
§12			rapaz cara perguntou taxista
§13			chamamento de vida
§14			segue nome
§15			nome grande disse Cristo
§16			estúpido Zé Manuel
§17			Jesus de Almeida Jacinto Maximus de Deus e de Nazaré
§18			nome taxista AVC
§19			questionou
§20			nome jogador de football prof de Geometria
§21			Gangster
§22		<u>Dois dias depois</u>	dois dias Jesus “Cristo” gangster gaija Maria Madalena bigode pelos do peito de fora do vestido
§23			Querido chamaste pergunta
§24			Apostolos-12 gang
§25			pecou amande 1ª pedra Madalena
§26			exclamou Judas

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§27			Amanda duas pecou ordem alfabética
§28			Judas Jesus pergunta Judas
§29			respondeu Madalena
§30			porca vadia
§31			calma duas pedras pergunta “cristo”
§32			diz João
§33			Enganei-me trez resolve “cristo”

Esquema-síntese TG16:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de três sequências narrativas coordenadas	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador-narrador relata partes da acção de uma história que ouviu contar
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR EXP DES	Pontuação das partes/blocos: - trinta e três parágrafos organizados num único bloco textual - marcado pela redundância lexical e pela conjugação entre o discurso do narrador e o discurso directo das personagens, representado pelo narrador
Combinação de sequências: Sequências coordenadas Proposições inseridas	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 6 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NARR] [NARR] [NARR] ↓ ↓ [EXP] [DES] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – Relato da acção de uma história ouvida

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Texto G17¹⁵⁹

Tema: [] da Espada Mortal
História ouvida

Texto G18

Organização textual TG18:

Mudanças

[DESC] (1) Lisboa, menina com apenas treze anos vendia e consumia (2) é órfã de Mãe, que lhe morreu quando ela tinha apenas nove anos, (3) aos quatorze anos larga tudo: família, amigos e a cidade Natal, (4) decidio começar de novo, sozinha, tentando esquecer todos os traumas que lhe atormentavam a existência. (5) Dois anos mais tarde continuava a manter contacto apenas com o pai e a amiga a quem chamava irmã, irmã essa que lhe pedia constantemente que voltasse à capital.

(6) Há oito anos, conheceu aquele que, mais tarde viria a ser seu marido, (7) depois de um ano de namoro nasce o primeiro rebento deste casal jovem e apaixonado. (8) A menina inconsequente e irresponsável que traficava droga para ostentar luxos modelistas e satisfazer caprichos, torna-se agora numa mulher responsável, dona de casa, e mãe de uma “boneca” loura de olhos azuis e vive agora apenas para a família.

(9) Cerca de um ano após o nascimento da primeira filha, nasce o segundo e seguidamente o terceiro, (10) **[ARG]** agora é mãe de três filhos lindos que são o seu orgulho e razão de viver, (11) o amor que sente por eles é grandioso e incomparável, (12) é uma das melhores mães e amigas que conheço, (13) continua casada com o irmão do meu namorado e somos as oito (dois casais, amigo e os três filhos) a família mais feliz que conheço, (14) apesar de todas as dificuldades que temos sentido por rasteiras que levamos e situações inevitáveis, a ajuda, o amparo, o carinho, a amizade e o amor que sentimos todos mutuamente é algo de grandioso e muito nobre. **ARG] DES]**

→ história ouvida

Esquema sequencial TG18:

(P1)	Períodos descritivos encaixantes	(P14)
(P10)	Sequência argumentativa encaixada	(P14)

Esquema macroproposicional das sequências TG18:

Macroproposições	Seq ARG
I (10-13)	Dados
II (14)	Conclusão-tese

¹⁵⁹ Este texto não foi transcrito e analisado porque se encontra ilegível.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema do plano do texto:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []	<u>Dois anos mais tarde</u>	Lisboa menina treze anos vendia consumia órfã de Mãe morreu nove anos quatorze anos larga família amigos cidade Natal sozinha esquecer traumas atormetavam existência contacto pai amiga irmã irmã capital
§2			oito anos conheceu marido ano de namoro primeiro rebento casal jovem apaixonado menina inconsequente irresponsável traficava droga ostentar luxos modelistas satisfazer caprichos mulher responsável dona de casa mãe de uma “boneca” de olhos azuis vive família

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§3	2.º <u>agora</u>	<u>cerca de um ano mais tarde</u> <u>seguidamente</u> <u>[agora]</u>	um ano nascimento da primeira filha segundo terceiro mãe de três filhos orgulho razão de viver amor grandioso incomparável melhores mães amigas conheço casada irmão do meu namorado oito dois casais amigo três filhos família mais feliz conheço dificuldades rasteiras situações inevitáveis ajuda amparo carinho amizade amor algo de grandio muito nobre
----	---------------------	--	--

Esquema-síntese TG18:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 caracteriza e justifica a relação de amizade que tem pela personagem da história que ouviu - o enunciador-narrador descreve partes da vida da personagem da história que ouviu
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: DES ARG	Pontuação das partes/blocos: - 3 parágrafos organizados em 2 blocos textuais - o primeiro bloco marcados pelos itens lexicais - o segundo bloco, que não coincide com o início de parágrafo, é introduzido por uma marca de transição

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Combinação de sequências: Sequência inserida	Compactação (progressão): • marcada pela redundância lexical e novos predicados • marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais • marcada por 4 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [DES [ARG] // DES] Texto descritivo	Planificação textual: Bloco I – Descrição da vida passada e presente de uma pessoa Bloco II – Caracterização e justificação da relação que o E0 mantém com a pessoa, e que se deve em parte à vida passada

2.3.3. Conclusão da análise de textos do subconjunto II

Após a análise da organização composicional dos doze textos (de duas escolas) do subconjunto II, apresento as conclusões.

Todos os textos registaram o tema escolhido (*história que ouviram contar*), que foi destacado de várias formas: por parágrafo, seguido de dois pontos; entre parênteses; separado do título por barra oblíqua; antecedido de outras marcas...

Há, relativamente ao título, uma oposição entre as duas escolas, uma vez que ele está ausente dos textos da turma A e presente em todos os textos da turma G. Indo ao encontro do que foi referido nas conclusões da análise do subconjunto I, percebe-se que os alunos da turma A pretenderam dar resposta ao pedido feito, limitando-se a “cumprir” o objectivo que lhes foi traçado, enquanto que os alunos da turma G procuraram marcar a diferença do seu texto, após terem dado conta do tema, acrescentando um título, que *específica* desde logo a macroestrutura semântica.

Na estruturação sequencial, posso afirmar que os textos são reveladores de uma significativa **heterogeneidade**. No entanto, há um texto que se destaca pela sua *quase* homogeneidade sequencial: o G15 que, estruturado por macroproposições narrativas, apresenta uma oração não finita participial - “atordoado pela frase da senhora”, sendo um elemento descritivo que interfere na sua caracterização como texto homogêneo, a nível sequencial.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Na turma A, a sequência argumentativa surge novamente ligada à narrativa a abrir os textos (sequências encaixantes) em três dos cinco textos. Nos outros dois, verifica-se outras formas de combinação: a coordenação e alternância, no TA4, ou o encaixe, numa única sequência (e não em duas) no TA9.

Os períodos ou proposições inseridas são na maioria descritivas (cerca de dez); as explicativas são menos (cerca de seis) e, em último, surgem as narrativas (duas).

Na turma G, ao invés, só o TG9 regista duas sequências encaixantes ligadas, sendo estas a argumentativa e a narrativa. Verifica-se ainda um caso de coordenação (TG16), pelo que os restantes textos seguem o modelo do encaixe numa única sequência *encaixante*. Os períodos e as proposições inseridas numericamente superiores são de novo as descritivas. Há um conjunto de períodos explicativos no TG16 que, no meu entender, perfazem uma sequência explicativa dialogal¹⁶⁰:

Macroproposições explicativas	
Macro-proposição introduzida por [Por que] – questionamento (problema-questão)	“Porquê?” (“Xixa! Tás lixado com esse nome”)
Explicitação (resposta) iniciada por [Porque]	[porque] “Com esse nome só podes ser ou jogador de football ou prof de Geometria, como eu”
Ratificação- avaliação	“É isso vou ser gangster”

A fechar a sequência, em posição de ratificação, há um indicador de fechamento – “É isso”, cujo termo anafórico reenvia para a proposição antecedente – “ser ou jogador de football ou prof de Geometria” e indicia que o interlocutor vai escolher uma das duas opções para fazer jus ao nome “Jesus Almeida Jacinto Maximus de Deus e de Nazaré”. Contudo, ele afirma escolher outro papel – o de gangster, que implicitamente está dentro da mesma categoria das anteriores apresentadas (não sendo jogador de futebol ou prof de Geometria, opta por ser gangster, que considera do mesmo tipo).

¹⁶⁰ Relembro que Adam (2006) considera que a explicação pode surgir em curtos segmentos estruturados a partir do período: no entanto, ele apresenta um modelo superestrutural, constituído por macroproposições explicativas.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Analiseemos, agora, o quadro relativo aos esquemas sequenciais.

T	Esquema sequencial	Seq/Per/ Prop	Seq/Per/ Prop	Seq/Per/ Prop
		coordenadas	alternadas	inseridas
A4	[DES] [NAR [ARG [NAR [ARG [NAR – NAR] /ARG]	DES NAR	ARG NAR	
A7	[ARG // [NAR [DES/EXP] [DES/EXP] ARG//NAR]			DES/ EXP DES/ EXP
A9	[ARG [DES] ARG]			DES
A12	[NAR//[ARG[DES][EXP] [DES[EXP]] [DES] NAR][NAR] ARG]	NAR NAR		DES EXP DES EXP DES NAR
A16	[NAR//[ARG[DES][DES][DES][EXP][DES][EXP][DES] NARR//ARG]			DES DES DES EXP DES EXP DES
G4	[ARG [DES] [EXP] ARG]			DES EXP
G9	[NAR//[ARG [EXP][DES][DES] NAR] ARG] ↓ [EXP]			NAR EXP DES EXP
G13	[NAR] [DES] [NAR]			DES
G15	[NAR [DES] NAR]			DES
G16	[NAR] [NAR]][NAR] ↓ ↓ [EXP] [DES]	NAR NAR NAR		EXP DES
G18	[DES [ARG] // DES]			ARG

A nível da combinação de seqüências, verifica-se uma maior complexidade nos esquemas seqüências dos textos da turma A, com um maior número de seqüências/ proposições inseridas, alternadas e coordenadas.

Passando à **dominância** sequencial (“efeito de tipo de texto”), os textos da turma A, à semelhança do sucedido no subconjunto I, são do tipo *narrativo e argumentativo*, excepto o TA9, que é *argumentativo*.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

A classificação feita deve-se à presença de macroproposições narrativas e argumentativas ou só narrativas que abrem e fecham o texto. Porém, o TA4 regista, no início e em posição de abertura, um período descritivo, mas que não é suficiente para ser dominante sequencialmente, já que não abre e fecha o texto. São as sequências narrativa e argumentativa, que alternam entre si, as dominantes, uma vez que fecham o texto e têm início no P2 e P3, respectivamente.

Ao invés, na turma G, só há um texto que é do tipo *narrativo e argumentativo* (TG9). Nota-se um maior individualismo a nível da dominância sequencial nos textos escritos desta turma.

As sequências narrativas e argumentativas existentes nos textos em análise seguem o modelo superestrutural apresentado.

Há a registar, contudo, que o TG13 não segue a estruturação narrativa canónica, mas esse facto não põs em causa a construção do texto como unidade coerente e coesa, uma vez que entendi a ausência das macroproposições *situação inicial/transformação/situação final* como intencional. A anteceder a “Moral da história”, consta uma sequência descritiva na qual se introduz uma personagem, o inventor do LSD, que vai comemorar o seu centenário, na companhia de uma outra personagem caracterizada por ser um “unicórnio”. Não há neste parágrafo descritivo elementos que propriamente incitem à acção¹⁶¹, proposições interpretáveis como *nó (transformação)* e como *desenlace (situação final)*. Então, por que antecede ele a moral da história? Poder-se-á obter resposta pela pressuposição: é possível reconhecer, a partir do significado da unidade lexical “unicórnio”, a indicação de que “o inventor do LSD vai comemorar o seu centenário com um i) rinoceronte asiático, corpulento, com um só corno na ponta do focinho; ii) substância córnea extraída do chifre do unicórnio”, o que leva a deduzir que “o inventor do LSD vai comemorar uma data importante com um animal de um corno”, situação *anormal* (não normal) socialmente, que sugere o estado de alucinação de quem consome drogas, daí a *moral* da história “Não consumam drogas” - acto ilocutório que traduz o conselho “afastem-se da anormalidade que a droga acarreta”.

¹⁶¹ Cf. Adam 1997: “O par NÓ ↔ DESENLACE constitui o elemento determinante de toda a CONSTRUÇÃO DA INTRIGA” (p.78); “Além da exposição de um princípio moral e da ilustração de regras gerais, a narrativa visa MANDAR FAZER, incita mais ou menos abertamente à acção” (p.108).

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Observando agora as macroproposições argumentativas, é possível concluir que na turma A, tal como aconteceu no subconjunto I, os *dados* se ligam à *tese* de forma regressiva, uma vez que é, por exemplo, apresentada uma opinião sobre a história que se vai escrever: “Durante alguns meses tenho seguido uma série televisiva, cuja história principal faz despertar do fundo da alma do espectador, um sentimento de revolta e descontentamento” (*tese* no início do TA7, destacada por parágrafo; é seguida pelo relato de uma história (*exemplo*) que envolve uma jovem de 22 anos e que constitui a parte dos *dados*). Contudo, na turma G, a situação inverte-se em dois textos (num conjunto de três): tanto no TG4 como no TG18, as proposições ligam-se de forma progressiva (*dados* → *conclusão*), o que não se verificou no subconjunto I.

Curioso é ainda constatar que, em casos de ligação entre as sequências argumentativas e narrativas a abrir textos, a *tese* (macroproposição argumentativa) corresponde à *entrada-prefácio* de todos os textos da turma A, à semelhança do que se verificou no subconjunto I.

Tal como sucedeu no subconjunto I, há aspectos de análise que a leitura sequencial feita não especifica.

A classificação dos textos, de acordo com a tipologia sequencial seguida, não revela a diferença que pode existir na disposição entre textos considerados do mesmo tipo. Tome-se o exemplo do TA4, do TA12 e do TA16, todos considerados *narrativos e argumentativos*. No TA4, a sequência argumentativa alterna com a sequência narrativa. A macroproposição textual que encerra o texto é argumentativa, o que significa que o último parágrafo do texto é relativo à opinião do E0 e não à *narrativa* em si. Pelo contrário, o texto A12 é iniciado mas não fechado pelas sequências narrativa e argumentativa, o que significa que a argumentação é realizada através da inclusão de uma *narrativa (exemplum)* por um enunciador-narrador na 3.^a pessoa, e é ela que fecha o texto. O TA16 apresenta uma disposição diferente: inicia-se e fecha-se com as sequências narrativa e argumentativa encaixantes, ligadas do princípio ao fim.

Concluindo o exposto, a articulação verificada entre as duas sequências (narrativa e argumentativa) nos três textos é totalmente diferente, o que não é demonstrado pela classificação/esquematização tipológica.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Outro aspecto a reter, nesta análise sequencial, e que está relacionado com o precedente, tem a ver com a natureza, função ou finalidade de uma mesma macroproposição das diferentes sequências constituintes dos textos, o que não é manifestado nos esquemas sequenciais. Por exemplo, a macroproposição *dados*, que figura no esquema elementar da argumentação, pode ter funções diferenciadas: tanto pode constituir os *exempla* como *advertências finais*. No TG9, a sequência argumentativa apresenta *dados* (macroproposição argumentativa) ao serviço da narração, do comentário e da opinião e até a última contém proposições relacionadas ou com o tipo de histórias que o E0 acabou de exemplificar, ou com outras questões subjectivas sobre a forma como o homem resolve os conflitos ou sobre a forma como o homem os deve resolver. Da mesma maneira as macroproposições sequenciais descritivas podem constituir diferentes patamares, dentro da estrutura descritiva. Vejamos o caso TG4: o esquema sequencial regista um reagrupamento de proposições que funcionam como um todo (enunciados em macroproposições ligados entre si), mas na realidade há três macroproposições com objectivos distintos. A primeira macroproposição (P1-4) diz respeito à descrição de uma situação do passado vivida por crianças, relatada por um enunciador na terceira pessoa; a segunda macroproposição (P5-13) descreve como os homens de hoje (antigas crianças) se posicionam em relação aos velhos tempos, como os recordam e o que sentem ao recordar, o que é assistido e relatado por um enunciador na primeira pessoa; a terceira macroproposição (P13-14) está simplesmente ao serviço da proposição explicativa.

Da mesma forma, a estrutura descritiva do TG4 não reflecte a mudança de enunciador, que se afigura importante a nível da disposição textual.

Acrescento ainda mais um caso, quanto a mim pertinente, para ilustrar esta questão, e que se prende com os TG18 e TA12: ambos se iniciam por um período descritivo com diferentes funções na construção do texto: o do texto A4 é independente, i.e., não faz parte das macroproposições sequenciais narrativas, e neste caso apenas serve para caracterizar uma personagem da história ouvida, a fim de posteriormente marcar a relação que o E0 estabelece com ela; o do texto A12 constitui a *entrada-prefácio* da sequência narrativa.

Aquando da análise do subconjunto I, concluí que a mudança de enunciador não é contemplado no esquema sequencial e volto a reiterá-lo. Aliás, já o fui dizendo nesta análise ao subconjunto II. Registo mais alguns exemplos.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

No TA7, texto considerado narrativo e argumentativo, há mudança de enunciadores. O texto é introduzido pelo E0, sujeito de enunciação, que seguiu uma série televisiva que o impressionou e de que vai dar conta.

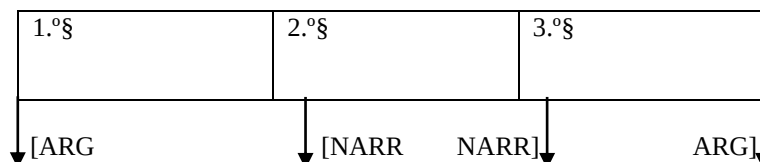
TA7: §1 “Durante alguns meses tenho seguido uma série televisiva, cuja história principal faz despertar do fundo da alma do espectador, um sentimento de revolta e descontentamento.”

No parágrafo seguinte, surge a voz de um enunciador na terceira pessoa (E1), que relata partes da história de uma jovem de 22 anos.

TA7: §2 “Uma jovem de 22 anos, não contente com o seu estatuto social baixo (...)”

No terceiro parágrafo, há um terceiro enunciador que, assumindo uma voz colectiva (*olhemos, estaremos nós, nosso, cabe-nos*), reflecte e leva a reflectir sobre a história acabada de relatar pelo E1.

Note-se aqui o papel do parágrafo a delimitar as partes do texto que reflectem mudança de vozes, o que já tinha sido motivo de uma conclusão na apresentação dos resultados da análise do subconjunto I. Mas o papel do parágrafo não é visivelmente considerado na análise heterossequencial, dado que esta é mais simplista em relação à transição das sequências, como é exemplo o esquema seguinte, relativo ao TA9, em que há a inserção de uma sequência narrativa numa argumentativa que escapa (assim visto) completamente às fronteiras do parágrafo, se não se tiver em conta outros aspectos do processo de inserção.



Face ao exposto, posso afirmar o seguinte em relação ao **parágrafo** na delimitação das partes: o TA7 tem claramente três partes distintas a nível da disposição, delimitadas

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

graficamente pelos parágrafos, que registam mudança de enunciadores; no TA9, texto constituído por três parágrafos (cuja delimitação não coincide com a abertura e fecho da sequência narrativa inserida, visível no esquema acima), a mudança do parágrafo acompanha a transição de enunciadores, a saber: no primeiro parágrafo, a voz é do E0 que dá a opinião sobre a história que ouviu (“Na minha opinião”); no segundo parágrafo, verifica-se uma transição do E0 (“a história que ouvi, foi-me contada”) para o E1, voz de um enunciador-narrador na terceira pessoa (“Tratou-se de um caso”) nos dois primeiros períodos; no terceiro parágrafo, volta a instaurar-se o E0 (“A história que ouvi”), que apreendeu a história contada pelo E1 (“foi-me contada”), mas para se assumir depois como voz que integra a do “eu” e a dos outros” (E2) – (“resta-nos a nós, geração do futuro”).

Ainda a propósito do parágrafo, no TA12 instaura-se a voz do E0 nos dois primeiros parágrafos e no TA16 no primeiro. Nos parágrafos que sucedem estes, em ambos os textos, verifica-se uma mudança do E0 para o E1, o que manifesta a importância do parágrafo na disposição textual e nas finalidades do texto.

Por vezes, a mudança de vozes é acompanhada por conectores, como *mas*, ou *na verdade*. No TA4, o enunciador assume uma voz colectiva - a sua voz e a dos outros (“nós”), que são os amigos, comprometendo-se todos a ajudar a Ana Lygia, mas logo se distancia dessa voz, introduzindo a de um “eu” (“acredito que”) que se separa da dos amigos (que passam a ser os “amigos dela”), ao referir que a lição foi aprendida apenas por estes, uma vez que o “eu” não precisou dessa lição (pressupõe-se que já a conhecia e interiorizara antes do problema de Ana Lygia e sem passar por ele).

TA4: §5 “Do que depender de nós tudo correrá bem, **mas** acredito que a lição tenha sido dada para muitos amigos dela.”

No TA16, “Na verdade” cria um efeito de polifonia porque é explicado por uma outra voz que os pais de Natascha não tinham encenado o seu rapto mas, pelo contrário, apenas pediam que a filha voltasse.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

TA16: §3 “Este, assustando a criança, dizia que os pais tinham encenado o seu rapto e a sua morte e, que por isso, estavam presos. **Na verdade**, os pais da menina apenas pediam para ela voltar, para que a pessoa que a tivesse lhes entregasse a filha.”

Sintetizando o que foi dito no âmbito da análise de períodos e sequências, reitero o que conclui sobre este mesmo assunto na análise do subconjunto I e destaco ainda o seguinte: a análise em torno da estruturação sequencial carece de uma especificação em termos da natureza e função das macroproposições sequenciais, que estão ao serviço do plano de texto e, conseqüentemente, da finalidade textual.

Passando à **análise do plano de texto**, o trabalho em torno dos blocos de sentido pretende dar conta das diferentes partes, que estão relacionados com a(s) macroestrutura(s) semântica(s) estabelecida(s) no momento da leitura do texto e com o objectivo argumentativo com que foi produzido.

Mais uma vez a pontuação/demarcação dos blocos é feita com recurso à pontuação (parágrafo) e a marcadores que assinalam as suas fronteiras.

Num conjunto de onze textos¹⁶², apenas quatro apresentam blocos cujo início não coincide com o parágrafo, o que não é muito significativo, atendendo ao conjunto dos blocos que os constituem.

Texto	Parágrafos	Blocos textuais	Blocos que coincidem com parágrafos
A4	6	6	3
A7	4	4	3
A9	3	6	3
A12	11	3	3
A16	10	4	3
G4	8	4	4
G9	4	4	3
G13	2	2	2
G15	18	1	-
G16	34	1	-
G18	3	2	1

¹⁶² O texto G17 não foi analisado.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Mais uma vez se nota, por parte dos alunos, a intenção de utilizar o parágrafo de modo a marcar blocos de sentido, que são os seguintes.

Texto	Bloco I	BL2	BL3	BL4	BL5	BL6
A4	Apresentação do tema	Relato	Reflexão	Relato	Promessa/ Constatação	Advertência
A7	Opinião	Relato	Reflexão	Advertência final		
A9	Apresentação do tema	Opinião	Relação entre o tema e a história ouvida	Relato	Opinião	Advertência
A12	Referência à história ouvida	Explicitação de razões	Relato			
A16	Opinião	Relato	Constatação	Opinião		
G4	Descrição	Explicitação de sentimentos	Relato	Relacionamento entre a história ouvida e a experiência do E0		
G9	Referência a uma história ouvida que leva à reflexão	Relato	Apresentação das razões que levam à ocorrência “destas histórias”	Opinião		
G13	Relato	Apresentação da moral / conselho				
G15	Relato					
G16	Relato					
G18	Descrição	Caracterização e justificação da relação que o E0 mantém com as personagens da história ouvida				

A marcar as fronteiras destes blocos, estão os seguintes marcadores de transição.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Blocos de sentido	Marcadores de Transição	Textos
Opinião	tenho seguido	A7 - BL 1 / §1
	Na minha opinião	A9 – BL 2 / §1
	A história que ouvi	A9 - BL 5 / §3
	Ainda ontem vi	A16 – BL 1 / §1
	Esta, realmente, foi uma das histórias [mais chocantes e impressionantes]	A16– BL4 / §10
	Na minha opinião	G9 – BL4 / §4
Relato	Ouvi	A4 - BL 2 / §1
	Uma jovem de 22 anos	A7 - BL 2 / §2
	Tratou-se	A9 – BL4 / §2
	A história relata	A16 - BL 2 / §2
	Agora	G4 - BL 3 / §4
	A notícia contava	G9 - BL 2 / §2
Reflexão	Depois disso [pensei]	A4 - BL 3 / §3
	Agora	A4 - BL 4 / §5
	Olhemos	A7 - BL 3 / §3
Advertência	E	A4 - BL 6 / §6
	Cabe-nos a nós	A7 – BL 3 / §4
	Resta-nos a nós	A9 – BL 6 - §3
Referência às histórias ouvidas /a uma história ouvida	As histórias ouvidas	A12 - BL 1 / §1
	Ouvi uma história/hoje em dia	G9 – BL 2 / §1
Apresentação da moral/conselho	Moral da história*	G13 - BL 2 / §1
Promessa/constatação	Do que depender de nós*	A4 - BL 5 / §5
Apresentação do tema	Tocou-se no assunto	A9 - BL 1 / §1
Relação entre o tema e a história ouvida	Voltando ao tema	A9 - BL 4/ §2
Constatação	Do que depender de nós*	A4 – BL5 / §5
	Naturalmente	A16 – BL 3 / §9
Descrição	Eram crianças	G4 – BL1 / §1
Explicitação	Hoje recordam	G4 – BL2 / §13
	vou contar	A12 BL2 / §2

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Relacionamento entre a história ouvida e a experiência de vida do E0	Passei a tarde [a assestir aquilo]	G4 – BL4 / §7
Apresentação das razões que levam à ocorrência “destas histórias”	Isto é uma história/ hoje em dia	G9 – BL3 / §3
Caracterização e justificação da relação que o E0 mantém com as personagens da história ouvida	Agora	G18 – BL2 / §1
Manifestação de conselho	Moral da história	G13 – BL 2 / §1

De acordo com o quadro, e remetendo para o da análise do subconjunto I, posso proceder a uma comparação e concluir que há apenas blocos de sentido que se mantêm (embora com ligeiras alterações), a saber: *opinião*; *referência ao final da história* (subconjunto I) / *referência às histórias ouvidas* (subconjunto II); *apresentação da moral/avaliação da história e conselho* (subconjunto I) / *apresentação da moral da história /conselho* (subconjunto II). Na *opinião*, nos quadros dos dois subconjuntos, há semelhanças entre os marcadores, merecendo destaque as expressões que incluem formas verbais na primeira pessoa (“que passo a contar”, “A história que li”, “li uma história que” – subconjunto I, e “A história que ouvi”, “vou contar”, “Ainda ontem vi” – subconjunto II. Neste último, destaca-se o marcador “Na minha opinião” duas vezes, o que não ocorre no outro subconjunto.

Mas há mudanças a assinalar a nível dos outros registos.

É introduzida, no subconjunto II, a *reflexão*, assim como a *advertência final*. A *opinião* sobre a história é alargada à *reflexão* conjunta com todos “nós”, leitores. São as histórias vividas diariamente que levam a essa reflexão. E a finalizar os momentos de reflexão, há a *advertência final* para que se sigam determinadas condutas.

É substituído o *reconto* por *relato*, o que está relacionado com as histórias ouvidas, que envolvem circunstâncias do dia-a-dia e não a modalidade específica do conto escrito e do conto oral, enquanto género (o primeiro) e subconjunto desse mesmo género (o segundo) do modo narrativo.¹⁶³

Face a estas modificações, pode dizer-se que as histórias ouvidas trouxeram outros registos (principalmente da *reflexão*, *advertência final* e *relato*). Houve ainda os que desapareceram ou foram substituídos, mas que só apresentavam/apresentam uma ocorrência

¹⁶³ Cf. Lopes e Reis, 1991 (conto e conto popular)

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

textual nos subconjuntos, o que leva a concluir que estão relacionados com os planos de texto individuais e não tanto com as histórias lidas ou histórias ouvidas.

Os marcadores de transição, mais uma vez variados e de difícil sistematização, coincidem com alguns organizadores textuais, mas em número reduzido: apenas quatro.

Textos	Organizadores
A4	de seguida então [Depois disso] [agora] já afinal também [E]
A7	Alguns anos depois
A9	---
A12	Certo dia Após Depois de mais tarde
A16	E um certo dia Depois de Oito anos finalmente Depois de Já
G4	---
G9	a certa altura e e de seguida e
G13	e
G15	e e e e
G16	E e Passou trez horas e mais duas horas Dois dias depois
G18	Dois anos mais tarde cerca de um ano mais tarde seguidamente [agora]

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Acentuo novamente a ideia de que é o plano de texto o responsável por atribuir a uma dada expressão o papel de marcador, e exemplifico-o a partir do conjunto de marcadores presente no TG4 (i.e., é também pela relação enunciativa e textual que estabelecem entre si que são considerados marcadores).

TG4 – marcadores que introduzem consequentemente os blocos – descrição; explicitação de sentimentos; relato; relacionamento entre a história ouvida e a experiência do E0:

Eram crianças
Hoje recordam
Agora
Passei a tarde [a assestir àquilo]

É ainda o plano que mostra se um marcador desempenha igualmente a função de organizador. No TA17, o marcador “agora” introduz um bloco no qual o E0 relata as notícias mais recentes da figura feminina (Ana), mas acumula a função de organizador porque vem na sequência de outros organizadores que são manifestação da progressão textual a nível da sequência narrativa – *de seguida - então - Depois disso - agora*, classificando-se todos de organizadores temporais.

Mais uma vez os organizadores que constam dos textos dos alunos são temporais e enumerativos, registando-se um empobrecimento na turma G, onde ocorre em grande número o morfema “e”, essencialmente em três textos; ao invés, a turma A apresenta uma maior diversidade no uso de organizadores, alguns de sentido equivalente (*de seguida/depois de* – TA4; *Após, Depois de* – TA12).

No subconjunto II, não há exemplos de textos que não contenham nem marcadores nem organizadores. Contudo, e no TG4, por exemplo, cabe ao léxico um papel preponderante no agrupamento de proposições e, a partir dele, é possível registar diferentes partes do texto:

Parte I	Parte II	Parte III	Parte IV
crianças aldeia grupo Verão meninos de sangue azul...	saudades velhos tempos da inocência saudades tom nostálgico	engenheiros doutores beber cerveja tremoços pevides recordar...	geração cidade carros amigos jogam “Playstation” sozinhos...

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Sintetizando o que foi dito acerca do plano de texto, verifiquei que as *histórias ouvidas* (HO), em comparação com as *histórias lidas* (HL), apresentam diferenças nos registos, nomeadamente na exclusão de alguns (*síntese, comentário, explicação, comparação...*) e na integração de outros, como a *reflexão* e a *advertência*. Este facto pode estar dependente do tema escolhido.

Também foi possível aferir que a *opinião*, o *relato*, a *reflexão* são mais regulares na turma A do que na G, que apresenta mesmo maior diversidade. Já tinha concluído, a propósito da análise do subconjunto I, que a co-presença do *reconto* e da *opinião* foram um factor que conferiu alguma uniformidade aos textos da turma A. Esta situação voltou a verificar-se (embora fosse introduzido um registo novo) no subconjunto II.

2.4. Análise de textos do subconjunto III – *Escreve uma história que viveste*

Subconjunto III – *Escreve uma história que viveste*

Código da escola: A

Número de textos: 6 (num total de 17)

Código da escola: E

Número de textos: 8 (num total de 21)

2.4.1. Organização composicional dos textos da escola A

Os textos em análise pertencem à escola A

Tema: os seis textos identificam o tema escolhido: *História que eu vivi; História que vivi; História que vivi nos últimos dias*. Só dois destes não apresentam a designação de tema.

Título: dois textos apresentam título: “A fuga para a independência” (TA8) e “Será o cão?” (TA11)

Texto A3

Organização sequencial TA3:

História que eu vivi

(1) **[DES]** Há alguns dias, li um livro que referia a teoria d' "O demónio de Laplace". (2) Este acreditava que algumas pessoas eram o demónio porque eram capazes de prever, quase certamente, o futuro através de probabilidades e uma rápida intervenção de dados registados no cérebro. **[DES]**

(3) **[ARG]** É óbvio que não há quem conheça o futuro, mas analisando todas as hipóteses, mesmo inconscientemente, é possível prever um acontecimento provável. (4) À primeira vista, parece-nos uma teoria um pouco estúpida, mas se a aplicar-mos na nossa vivência diária, a situação é diferente.

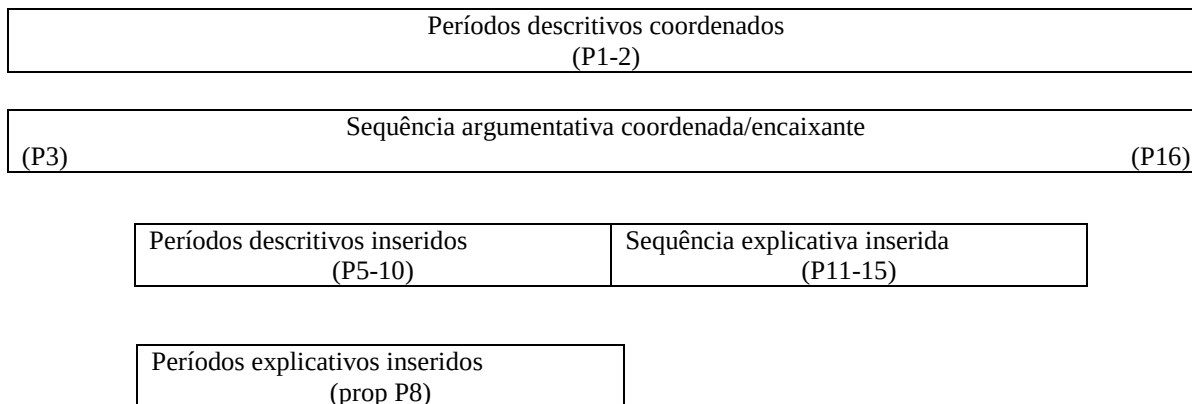
(5) **[DES]** Fui pensando e analisando enquanto lia, lembrei-me de situações em que esta teoria faria sentido: quando uma das minhas amigas se encontrava grávida de 9 meses, uma manhã sonhei que o bebé havia nascido, o que sucedeu duas horas mais tarde. (6) Quando a minha mãe se encontrava grávida, sonhei com um aborto (7) uma semana mais tarde, ela começou com hemorragias (o feto havia morrido há uma semana. (8) Há poucos dias o sonho envolveu-me e levou-me à escola onde vi a minha professora ser arrastada por outra pessoa, **[EXP]** por não conseguir andar, devido a um "jeito" que havia dado nas costas. **[EXP]** (9) Isto acabou por acontecer na passada sexta-feira.

(10) Poderia mencionar muitos mais casos, mas ficaríamos saturados das minhas palavras. **[DES]**

(11) **[EXP]** Seguindo a teoria de Laplace, já alguma vez pensaram no que consiste a sensação de "Déjàvu"? (12) Laplace afirma que é uma memória de uma situação prevista, anterior e inconscientemente. (13) É algo inquietante, ao mesmo tempo que interessante. (14) Certamente alguns possuirão esse tal "Demónio", mas alguns mais do que outros, (15) talvez devêssemos prestar mais atenção àquilo que, muitas vezes, abulimos ou preferimos chamar de coincidência. **[EXP]**

(16) Quanto a mim, continuo a achar que nada acontece por acaso, somos livres de escolher que atitude tomar, mas qualquer que esta seja, influenciará acontecimentos futuros. **[ARG]**

Esquema sequencial TA3:



Esquema macroproposicional das sequências TA3:

Macroproposições	Seq ARG
I (3-4)	Tese
II (5-6)	Dados

Esquema do plano do texto TA3:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>li um livro</u>		li livro teoria d' "o demónio de laplace" pessoas demónio prever futuro probabilidades rápida intervenção dados registados cérebro
§2	2.º <u>É óbvio que</u>		futuro hipóteses acontecimento provável teoria estúpida vivência diária situação diferente
§3	3º <u>lembrei-me de situações</u>	<u>duas horas mais tarde</u> <u>uma semana mais tarde</u>	lia lembrei-me situações teoria sentido amigas grávida de 9 meses bebé havia nascido mãe grávida sonhei aborto hemorragias sonho escola professora pessoa "jeito" costas passada sexta-feira
§4			casos saturados palavras
§5	4.º <u>Seguindo a teoria de Laplace</u>		teoria de Laplace pensaram sensação de "Dèjavu" Laplace memória de uma situação prevista algo inquietante

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			interessante “Demónio” devêssemos atenção coincidências
§6	5.º <u>Quanto a mim</u>		continuo acontece livres de escolher atitude influenciará acontecimentos futuros

Esquema-síntese TA3:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 sintetiza um livro que leu, dá a sua opinião e regista casos de situações que viveu, relativas ao livro
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: ARG DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 6 parágrafos organizados em 5 blocos textuais: todos os blocos são introduzidos por marcadores e coincidem com início de parágrafo
Combinação de sequências: Sequência/períodos coordenados Sequência/períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 2 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [DES [ARG [DES [EXP] DES] [EXP] ARG] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Apresentação de um livro lido / síntese Bloco II – Opinião sobre a teoria e a sua aplicação na vivência diária Bloco III – Relato de situações que dão validade à teoria Bloco IV – Interrogação sobre se os leitores pensaram na sensação de “Dèjavu” Bloco V – Opinião sobre a forma como as coisas acontecem

Texto A5

Organização sequencial TA5:

História que vivi

(1) **[NARR ARG]** Pergunto-me por vezes se a nossa existência tem algum fundamento. (2) **[EXP]** Não por me sentir injustiçada, nem por vivermos “pouco tempo”, mas sim porque tudo vai e nada fica. (3) Ficam os monumentos, ficam as memórias, ficam as histórias mas vão-se as pessoas. **[EXP]**

(4) Em tempos pensava que deveríamos viver bem a vida, sem preocupações, sem restrições, enfim como nos desse na real gana. (5) No entanto a perda de um familiar meu fez-me ver que a realidade nem sempre é a que pensamos. (6) A partir dessa altura passei a viver com outros ideais, agarrada a memórias passadas, sem vontade de sorrir.

(7) Contudo, certa vez, **[DES]** absorta nos meus tristes pensamentos, sentada à beira-mar, **[DES]** aproximou-se de mim uma senhora **[DES]** cujas feições me eram desconhecidas, mas cujos traços do seu rosto eram suaves, em que a idade passa mas não magoa. **[DES]** (8) Limitou-se a sentar-se a meu lado olhando o Horizonte. (9) Incomodada com a sua presença decidi ir embora, porém, suavemente tocou de leve no meu ombro e disse:

(10) -“Perdemos demasiado tempo a pedir para as coisas serem diferentes. (11) Desistimos por vezes sem lutar. (12) Quem nunca falhou foi porque nunca tentou, nem arriscou.”

(13) Atónita perguntei-lhe porque me dizia aquilo, certamente estaria a confundir-me com outra pessoa. (14) No entanto, a sua resposta foi totalmente diferente:

(15) -“Nunca chores quando podes sorrir, não desistas quando podes viver, não hesites quando podes escolher. (16) O Destino não é predestinado, querida, é escolhido e as escolhas são feitas por quem vive.”

(17) **[DES]** Cada vez mais confusa e bonquiaberta **[DES]**, levantei-me rapidamente e quando me preparava para virar as costas, ir embora sem olhar para trás, ela disse:

(18) – “A sabedoria não está em quem sabe mais, mas sim em quem ouve o que lhe ensinam, e do que aprenderam fazem uso. (19) Não te agarres à tristeza e à solidão quando tens a vida toda pela frente. (20) A vida é fácil tu é que a estás a complicar.”(21) Dito isto foi-se embora, deixando-me lá espedaçada sem saber o que dizer ou contar. (22) Não tornei a vê-la, pergunto e ninguém a conhece.

(23) Quando contei o sucedido aos meus colegas, a sua reacção foi de riso geral. (24) Sei que não querem acreditar, mas não faz mal, (25) basta eu saber e acreditar.

(26) **[DES]** Continuo a perguntar-me o porquê do seu aparecimento, mas sei que ajudou-me a compreender que o tempo é algo que não para, (27) depois de fazer-se algo, nada pode ser feito para voltar atrás.

(28) **[EXP]** Agora, vivo e revivo, sorrio quando tenho de sorrir, pois tudo o que tem alegria tem tristeza também. **[EXP]** (29) É o ciclo da vida, é as duas metades, tudo tem o seu oposto. **[DES] NARR ARG]**

Esquema sequencial TA5:

Sequência narrativa encaixante	
(P1)	(P29)

Sequência argumentativa encaixante	
(P4)	(P29)

Períodos explicativos encaixados (P2-2)	Prop descritiva (Prop. P7)	Prop descritiva (Prop. P7)	Prop descritiva (Prop. P17)	Períodos descritivos encaixados (P26-29)
---	----------------------------	----------------------------	-----------------------------	--

Período explicativo encaixado (P28)

Esquema macroproposicional das sequências TA5:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-4)	Entrada-Prefácio	I (1-27) Dados
II (5-6)	Situação inicial	
III (7-20)	Transformação	
IV (21-25)	Situação final	
V (26-29)	Avaliação	
		II (28-29) Conclusão-tese

Esquema do plano do texto TA5:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>Pergunto-me</u>		Pergunto-me existência fundamento sentir injustiçada monumentos memórias histórias pessoas
§2		<u>A partir dessa altura</u>	pensava viver vida preocupações restrições “real gana” perda se um familiar realidade pensamos ideais memórias passadas vontade de sorrir
§3	2.º <u>Contudo</u>		tristes pensamentos beira-mar senhoras feições desconhecidas traços do seu rosto suaves idade Horizonte incomodada presença tocou ombro
§4			Perdemos pedir coisas diferentes Desistimos

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§5			Atónita perguntei-lhe confundir-me pessoa resposta diferente
§6			chores desistas viver hesites Destino predestinado querida escolhido escolhas
§7		e	confusa boquiaberta levantei-me virar costas olhar disse
§8			sabedoria ouve ensinam uso agarres tristeza solidão vida vida fácil complicar especada pergunto conhece
§9			contei sucedido colegas reação riso geral acreditar saber acreditar
§10	3.º <u>Continuo a perguntar-me</u> <u>mas</u>		continuo aparecimento ajudou-me compreender tempo algo voltar
§11	4.º <u>Agora</u>		vivo revivo sorrio sorrir alegria tristeza

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			ciclo da vida duas metades oposto
--	--	--	---

Esquema-síntese TA5:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 diz interrogar-se sobre o fundamento da existência humana e relata o que a fez mudar de perspectiva
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR ARG EXP DES	Pontuação das partes/blocos: - 11 parágrafos organizados em 4 blocos textuais: - todos os blocos são assinalados por marcadores de transição e por início de parágrafo
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 1 organizador textual
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR // [ARG [EXP] [DES] [DES] [DES] [DES] [EXP] DES] ARG]// NAR] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Apresentação do tema, a partir da atitude do E0 em interrogar-se sobre o fundamento da existência humana, relacionado com a perda de uma pessoa Bloco II – Relato de uma situação vivida Bloco III – Constatação de dúvidas sobre o porquê de a senhora aparecer e de certezas em relação aos benefícios do seu aparecimento Bloco IV – Descrição do “agora” do E0, em relação à vida

Texto A8

Organização sequencial TA8:

Tema: História que vivi nos últimos dias

“A fuga para a independência”

[ARG DES] (1) Eram onze da manhã quando fui visitar, lá naquela casa, onde eu vivera somente um ano e meio, de angústia e com a vontade de fugir, visitar ou talvez tentar mudar a casa era o que eu mais queria. **[DES]** (2) Mudar a casa? (3) Não! (4) Mudar ou mostrar às pessoas de cá, que me deviam ser chegadas, que não me perderam.

[DES] (5) Só vi uma pessoa, pessoa a quem lhe deram o nome de mãe, e que segundo o meu coração, deveria perdoar-lhe sempre, qualquer coisa que me fizesse. (6) Ela chamara a minha partida, uma “fuga” para a Independência”. **[NARR]** (7) **[EXP]** Mas essa minha fuga não era para a independência mas sim para conseguir começar a minha nova vida podendo ser amiga dos meus parentes.

(8) Nunca fora uma pessoa de família, nunca fora alguém que fosse importante para a família. (9) A família não é nem nunca foi importante para os meus pais. (10) Quando via as famílias juntas, eu somente queria ver a minha igual: **[DES]** feliz, com uma harmonia tão doce, com risos carinhosos, com uma ternura fofa e perdão bondoso. **[DES]**

(11) A minha saída não foi para a Independência, pois porque assim não poderia nunca depender da sorte de unir-me com a minha família. (12) Aí surge a dúvida do que é afinal a independência... (13) Para uns, é uma fuga para a solidão, pelo dizerem de não quererem viver a custa de ninguém ou de quererem viver sozinhos. (14) Para outros, a independência é a liberdade. (15) Mas a liberdade será que existe? (16) Acho que devemos pensar bem na independência. (17) A minha será da Adolescência como alguns dizem? (18) Não, acho este tipo de independência, um pouco egoísta e de mimo a mais. (19) A minha fuga não fora para a independência, mas para reconciliar os pedaços do meu coração. (20) Estes pedaços sim, eram independentes. (21) Através da independência que eu tinha de mais, obtive a fuga para a felecidade.

(22) Será a fuga que levou à independência, ou a independência que me levara à fuga? (23) O que importa é que essa fuga agora fez com que a minha família dá valor ao que diz respeito à família. (24) Que existe felecidade mesmo se esta se dividiu. **[EXP]** (25) E graças a “fuga para a Independência”, como diz a minha mãe, ela agora dá valor ao que tem e procura o que perdeu.

(26) Esta história será marcada na minha vida e na vida dos meus parentes, uns dizendo que era uma fuga para a Independência e outro dizendo ser a independência que me fez fugir... Não é a independência mas sim da vida em família. **[ARG]**

Esquema sequencial TA8:

(P1)	Sequência argumentativa encaixante	(P26)
------	------------------------------------	-------

Período descritivo encaixado (P1)	Períodos descritivos encaixados (P5-6)	Períodos explicativos encaixados/ encaixantes (P7-24)
--------------------------------------	---	---

Proposição descritiva encaixada (Prop P9)
--

Esquema macroproposicional das sequências TA8:

Macroproposições	Seq ARG
I (1-25)	Dados
II (26)	Conclusão-tese

Esquema do plano do texto TA8:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		visitar casa vivera angústia vontade de fugir visitar mudar a casa Mudar a casa Mudar mostrar pessoas de cá chegadas perderam
§2	2.º <u>Mas</u>		pessoa pessoa nome de mãe coração perdoar coisa minha partida “fuga para a independência” fuga independência nova vida amiga dos meus parentes
§3			pessoa de família importante família familia importante país famílias juntas igual feliz harmonia tão doce risos carinhosos ternura fofa perdão bondoso
§4			saída Independência depende família dúvida independência fuga solidão sozinhos independência liberdade

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			liberdade acho devemos independência Adolescência tipo de independência egoísta mimo fuga independência reconciliar pedaços do meu coração pedaços independentes independência fuga felecidade
§5		<u>E</u>	fuga independência independência fuga fuga família valor família felecidade “fuga para a Independência” mãe valor perdeu
§6			história marcada vida parentes fuga Independência independência fugir independência vida em família

Esquema-síntese TA8:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 refere-se a uma visita a uma casa de onde partiu e dá a opinião sobre o que a expressão “A fuga para a independência” significa para si
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: ARG DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 6 parágrafos organizados em 2 blocos textuais: - o primeiro bloco marcados pelos itens lexicais - o segundo bloco, que não coincide com o início de parágrafo, introduzido por uma marca de transição
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 1 organizador textual
Tipo de texto (sequência dominante): [ARG // [DES] [DES] [DES] [EXP] [DES]ARG] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Relato de uma visita feita a uma casa de família de onde o sujeito de enunciação partiu Bloco II – Explicitação do significado de “fuga para a independência”

Texto A11

Organização sequencial TA11:

Tema: História que eu vivi

Será o cão?

(1) **[ARG [DES]** Muitas pessoas já viveram histórias inesquecíveis, susceptíveis de serem contadas e recontadas! **DES]** (2) Deparo-me, aqui, a pensar o que de interessante possa ter acontecido na minha vida, nos últimos dias, para o expor. (3) **[DES]** Os meus dias não costumam ter muita emoção **DES]**, **[NAR]** contudo, passo a contar um episódio que me deixou extremamente preocupada, nervosa e perturbada.

(4) Uma noite destas, estive estudando, arduamente, para um teste de Português. (5) Após terminar o meu estudo, fui-me deitar (por volta das onze horas da noite). (6) O mesmo fez a minha mãe. (7) O meu irmão (de 25 anos) havia ido, nesse dia, para a ilha terceira, com vista a estar presente numa consulta no dentista. (8) **[DES]** Como o meu pai já faleceu (há seis anos), eu e a minha mãe encontrávamo-nos sozinhas em casa. (9) A noite estava calma e cada uma de nós adormeceu. **DES]**

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(10) A noite já ia “alta”, quando, de repente acordei (por volta das três e meia da manhã) com um barulho que me perturbava. (11) Pensei que fosse o meu cão, o Tim, a rafar as unhas na porta da frente da casa. (12) Porém, comecei a ouvir como que uma chave, ou algo semelhante, a rodar na fechadura da referida porta. (13) Entrei em pânico! (14) Fui acordar a minha mãe e contei-lhe o sucedido. (15) Ela ficou no mesmo estado que eu. (16) Deslocámo-nos para a porta e a suposta pessoa, que se encontrava na rua, tentava incessantemente rodar a fechadura. (17) A minha mãe começou a gritar que ia chamar a polícia, mas o ladrão não parava. (18) Peguei no telefone e num cartão que apresenta três números (o dos bombeiros, o do hospital e o da polícia). (19) Com os nervos, enganei-me e liguei para o hospital. (20) Depois de me aperceber do engano tentei marcar o número da PSP, mas não consegui fazê-lo, uma vez que estava a tremer muito. (21) A minha mãe é que o fez. (22) Após isto, tive de impedi-la de abrir uma janela, junto à porta de entrada. (23) Ela queria ver quem era a pessoa que se preparava para entrar numa casa, onde estavam apenas duas mulheres indefesas! (24) A polícia não apareceu. (25) Liguei para o meu irmão, que pensou que já era de manhã e já se estava a vestir para ir para a consulta. (26) De seguida, liguei para o meu namorado, que me acalmou. (27) A minha mãe foi dormir, todavia eu não consegui fazê-lo. (28) Fui para o teste de Português, às 8h30, sem dormir.

(29) Ora, esta foi uma noite apavorizante, para mim, que nunca esquecerei. (30) Para quem vive nas grandes cidades, este episódio não teria tido grande relevância, mas para mim teve, talvez pelo facto de eu viver num meio pequeno, onde raramente ocorrem assaltos. **NARR| ARG**

Esquema sequencial TA11:

Sequência argumentativa encaixante (P1)	(P30)
--	-------

Período descritivo encaixado (P1)	Prop descritiva encaixado (Prop P3)	Sequência narrativa encaixada/encaixante (Prop P3-P30)
---	--	--

Períodos descritivos
encaixados
(P8-9)

Esquema macroproposicional das sequências TA11:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-3)	Entrada-prefácio	I (1-3) Tese
II (4-9)	Situação inicial	II (4-30) Dados
III (10-26)	Transformação	
IV (27-28)	Situação final	
V (29-30)	Avaliação	

Esquema do plano do texto TA11:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º [] 2.º <u>contudo, passo a contar</u>		pessoas viveram histórias inesquecíveis contadas recontadas Deparo-me pensar interessante vida expor dias costumam emoção contar episódio preocupada nervosa perturbada
§2		<u>Após</u>	noite teste de Português terminar estudo deitar onze horas da noite mãe irmão de 25 anos ilha Terceira presente consulta dentista pai seis anos mãe sozinhas casa noite calma adormeceu
§3		<u>da frente da</u> <u>e</u> <u>Depois de</u> <u>Após</u> <u>junto à</u> <u>De seguida</u>	noite “alta” acordei três e meia da manhã barulho perturbara cão Tim rafar unhas porta da frente da casa ouvir

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			chave algo semelhante rodar fechadura porta pânico mãe sucedido estado porta suposta pessoa rua rodar fechadura mãe gritar chamar polícia ladrão Peguei telefone cartão três números bombeiros hospital polícia nervos liguei hospital engano marcar número da PSP tremer mãe abrir janela porta de entrada pessoa casa mulheres indefesas polícia irmão manhã vestir consulta namorado acalmou mãe dormi teste de Português 8h30 dormir
§4	3.º <u>Ora</u>		noite apavorizante esquecer grandes cidades episódio grande relevância viver

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			meio pequeno assaltos
--	--	--	--------------------------

Esquema-síntese TA11:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa e de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 constata que as pessoas já viveram histórias inesquecíveis e tenta lembrar-se de alguma que tenha vivido nos últimos dias; relata depois um episódio que viveu
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: ARG DES NAR	Pontuação das partes/blocos: - 4 parágrafos organizados em 3 blocos textuais - o primeiro bloco marcados pelos itens lexicais - o segundo bloco, que não coincide com o início de parágrafo, introduzido por uma marca de transição - o terceiro coincide com o início do parágrafo e é introduzido por marca
Combinação de sequências: Sequência/períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 7 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [ARG [DES] [NAR//ARG]] ↓ [DES] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Constatação de que as pessoas já viveram muitas histórias inesquecíveis e de que o E0 nos últimos dias não regista nenhum episódio interessante Bloco II – Relato de um episódio vivido Bloco III - Justificação do facto de ter sido uma “noite “apavorizante

Texto A13

Organização sequencial TA13:

Tema: História que eu vivi

(1) **[ARG]** Desde sempre a comunicação entre a sociedade significa um bom entendimento e compreensão de e com o próximo, mas também é sabido que algumas pessoas têm mais dificuldades que outras em comunicação e isso, por regras, implica mal entendidos e confusões.

(2) **[NARR]** Ontem, quando estava nos balneários, depois da aula de Educação-Física, duas colegas minhas abordaram-me e questionaram-me se eu queria fazer parte do grupo delas, na disciplina de Geologia, para realizar o trabalho do 3.º Período, **[NARR]** (3) desta questão surgiu o tema deste texto. (4) O que se teria passado para elas quererem trocar o terceiro elemento do seu grupo por mim? (5) **[NARR]** Eu disse que não achava justo trocar de grupo nesta altura, mas de seguida perguntei-lhes que se passava para elas quererem fazer essa troca, (6) elas responderam-me que não se estavam a entender com essa terceira pessoa, por causa de dictos e mexiricos, **[NARR]** (7) que causa tão supérflua para abalar tal amizade que elas as três tinham. (8) **[NARR]** Elas explicaram-me que não tinham falado pelas costas de ninguém, tal como a outra pensava e então eu disse, que na minha opinião, elas deveriam conversar, (9) certamente, esta seria, apenas, uma conversa a ter, uma discussão que esclareceria todo o mal entendido. (10) Saimos do ginásio e fomos para a sala de convívio, (11) tínhamos furo nos noventa minutos seguintes, (12) elas acabaram por conversar, mas eu pensei que a conversa corresse melhor, que a conversa viesse esclarecer, mas não, **[NARR]** (13) acho que o acontecimento ainda está recente de mais para que uma conversa o faça ser esquecido ou ultrapassado, ou talvez seja o simples facto de não terem conversado correctamente, com mais calma, com disposição para falar e escutar o que havia a ser dito. (14) **[NARR]** Mas um breve relato do diálogo pode simplificar o que disse anteriormente, (15) foi mais ou menos assim:

(16) Sónia e Bruna: - Queremos conversar contigo, a gente acha que com o “clima” que há entre nós não dá para fazer o trabalho!

(17) Terceira pessoa: - Não há “clima” nenhum, por mim está tudo bem, não há motivo para separar o grupo! (18) Não é aquilo que disseram, a relação pessoal entre nós que vai influenciar a realização do trabalho.

(19) Sónia e Bruna: - Mesmo assim gostávamos que ficasse tudo bem entre nós, pois não temos conhecimento, sequer do que te foi dito e se é ou não verdade.

(20) O diálogo perlongo-se mas sem factos a serem acrescentados, (21) a terceira pessoa não acreditou no que elas diziam e a relação ficou tal como estava quando iniciaram o diálogo, uma má relação interpessoal, mas suficiente para o trabalho de Geologia ser realizado pelas três. **[NARR]**

(22) Enfim, isto para reflectir o que um mau entendimento comunicativo pode levar a cabo, uma má relação, uma zanga sem fundamento. (23) Este é um caso bastante restrito, mas no geral, o homem parte, no futuro, para uma, cada vez melhor, comunicação social, (24) ainda bem que assim é, possivelmente, isso levará a uma “paz” maior, quer local, quer mundial. **[ARG]**

Esquema sequencial TA13:

(P1)	Sequência argumentativa encaixante/alternada	(P24)
Sequência narrativa encaixada/alternada (P2/5-6/8-12/14-21)		

Esquema macroproposicional das sequências TA13:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1)	----	I (1) Tese
II (3)	Situação inicial	II (3-24) Dados
III (5-6) IV (8-12) V (14-20)	Transformação	
VI (21)	Situação final	
VII (22-24)	---	

Esquema do plano do texto TA13:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>Desde sempre</u>	<u>também</u>	comunicação sociedade bom entendimento compreensão próximo pessoas dificuldades comunicar regras mal entendidos confusões
§2	2.º <u>Ontem</u>	<u>depois de</u> <u>de seguida</u> <u>e</u> <u>então</u> <u>e</u>	balneários aula de Educação-Física duas colegas parte do grupo disciplina de Geologia trabalho do 3.º Período questão tema deste texto trocar terceiro elemento do seu grupo justo trocar grupo troca entender terceira pessoa dictos mexiricos causa supérflua abalar amizade três falado costas de ninguém opinião conversar discussão esclareceria mal entendido

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			ginásio sala de convívio furo noventa minutos seguintes conversar conversa conversa esclarecer acontecimento recente conversa esquecido ultrapassado conversado calma disposição falar e escutar breve relato do diálogo simplificar disse
§3			Sónia Bruna conversar gente “clima” trabalho
§4			Terceira pessoa “clima” motivo grupo relação pessoal influenciar realização do trabalho
§5			Sónia Bruna gostávamos bem conhecimento verdade
§6			diálogo perlongou-se factos acrescentados terceira pessoa acreditou relação iniciaram diálogo má relação interpessoal suficiente trabalho de Geologia três

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§7	3.º <u>Enfim, isto para reflectir</u>	<u>[Enfim]</u>	reflectir mau entendimento comunicativo má relação uma zanga fundamento restrito homem futuro comunicação social “paz “ maior local mundial
----	--	----------------	---

Esquema-síntese TA13:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa e de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador O relata uma história vivida, que partiu de uma questão que lhe colocaram, e dessa mesma questão surgiu o tema do texto
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: ARG NAR	Pontuação das partes/blocos: - 7 parágrafos organizados em 3 blocos textuais: - Todos os blocos são assinalados por marcadores de transição, coincidem com o início dos parágrafos e são marcados pela mudança de itens lexicais
Combinação de sequências: Sequências alternadas Sequência inserida	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 7 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [ARG [NAR [NAR [ARG [NAR [ARG [NAR ARG] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Apresentação do tema (geral e particular) Bloco II – Relato entre uma situação vivida, de onde partiu o tema, e sua avaliação Bloco III – Reflexão sobre o tema particular e o tema geral

Texto A15

Organização sequencial TA15:

Tema: História que eu vivi

(1) **[DES]** Há pouco tempo atrás tinha ouvido uma tia minha a contar que era triste quando chegávamos a uma certa altura na nossa vida em que já não conseguíamos viver sozinhos e nos tornávamos dependentes de alguém. **[DES]**

(2) **[ARG]** Assim, eu pensei que desde que esse alguém fosse a nossa família, o mal seria menor. (3) Achava que quando um familiar nosso precisa de ajuda ou porque está doente ou por outras razões é mais do que um dever de nossa parte fazê-lo sentir-se bem, alegrar um pouco a sua vida.

(4) No entanto, a realidade é um pouco diferente do que gostávamos que acontecesse. (5) **[DES]** Nos últimos dias tenho estado a viver o sofrimento de uma pessoa que me é muito querida.

(6) Essa pessoa de que falo é muito doente está a ser cuidada por um familiar que a adora. (7) **[EXP]** Mas o seu olhar apenas nos transmite alguma dor, algum sofrimento, não por falta de amor mas por se sentir pouco útil, por não conseguir fazer quase nada sem a ajuda de alguém. (8) Se calhar porque pensa que está a encomodar ou a atrapalhar. **[EXP]**

(9) Gostava que fosse mais feliz e que a vida não tivesse que ser assim.

(10) Em suma, espero que o que eu tenho vivido nestes últimos dias acabe rapidamente e que o seu olhar volte a brilhar como dantes. **[DES] [ARG]**

Esquema sequencial TA15:

(P1)	Período descritivo coordenado
------	-------------------------------

Sequência argumentativa coordenada/encaixante (P2-10)
--

Períodos descritivos encaixados (P5-10)
--

Períodos explicativos encaixados (P 7-8)

Esquema macroproposicional das sequências TA15:

Macroproposições	Seq ARG
I (2)	Conclusão-tese
II (3-10)	Dados

Esquema do plano do texto TA15:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>tinha ouvido</u>		tia contar triste vida sozinhos dependentes
§2	2.º <u>eu pensei</u>		pensei família mal familiar ajuda doente razões dever alegrar vida
§3	3.º <u>No entanto</u>		realidade diferente viver sofrimento de uma pessoa querida
§4			pessoa doente cuidada familiar adora olhar transmite dor sofrimento falta de amor útil ajuda encomodar atrapalhar
§5			feliz vida
§6	4.º <u>Em suma</u>		vivido últimos dias acabe olhar brilhar

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema-síntese TA15:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 descreve uma conversa que teve com sua tia sobre a dependência humana e revela que pensou ser um dever cuidar dos membros da sua família, o que alegria a vida - o enunciador 0 relata um caso de um familiar que lhe entristece a vida - o enunciador 0 apresenta o seu desejo para o futuro, em relação a esta situação
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: DES ARG EXP	Pontuação das partes/blocos: - 6 parágrafos organizados em 4 blocos textuais - os blocos são coincidentes com o início de parágrafo e apresentam marcas de transição
Combinação de sequências: Sequência e períodos coordenados Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - ausência de organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [DES] [ARG [DES [EXP] DES] ARG] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Descrição de uma conversa entre o sujeito 0 e a sua tia sobre a dependência humana Bloco II – Opinião sobre o assunto: é um dever humano cuidar dos membros da família, o que alegria a vida Bloco III – Relato de uma situação vivida com um familiar que entristece a vida do enunciador 0 Bloco IV – Manifestação do seu desejo para o futuro em relação a esta situação

2.4.2. Organização composicional dos textos da turma E

Os textos em análise pertencem à escola E.

Tema: dois textos apresentam a lista das opções dadas para tema do texto, e assinalam uma cruz na opção “História vivida nos últimos dias”. Outros dois textos registam apenas o tema escolhido – “Tema: História vivida nos últimos dias”; um outro o tema com alguma

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

mudança – “Tema do texto: história que me aconteceu à pouco tempo”. Três textos não registam tema.

Título: só há um texto que tem título, e este aparece registado como tema – “Tema: manias minhas” (TE20)

Texto E5

Organização sequencial TE5:

(1) **[NARR ARG]** A história que vou contar a seguir foi um episódio que eu vivi. (2) Este episódio foi mesmo muito marcante para mim.

(3) A temática da história é sobre o meu melhor amigo ter experimentado um tipo de droga, que foi a pastilha. (4) Então o que aconteceu foi o seguinte.

(5) Eu e um grupo de amigos, que ao todo éramos cinco pessoas duas raparigas e três rapazes, combinamos em ir a um bar onde havia uma festa de House **[DES]** (House é um tipo de música do género electrónica), **[DES]** (6) **[EXP]** eu concordei em ir com os meus amigos, porque já à muito tempo que não saía assim para uma festa deste género **[EXP]**, pois se eu soubesse o que essa noite me reservava, não tinha ido a lado nenhum.

(7) Ao início da noite o bar estava muito calmo e até um pouco decadente, até à 1 hora da manhã, pois a partir daí e que “começou” a noite.

(8) **[EXP]** Nessa noite os meus colegas (os três rapazes), queriam comprar Ax para fumar, porque pelos vistos eles não conseguem se divertir sem estarem drogados, **[EXP]** o que sinceramente não consigo compreender. (9) Passado algum tempo ele viram que não conseguiam arranjar Ax, mas conseguiram arranjar outro tipo de drogas como as pastilhas, (10) então eles decidiram comprar essas pastilhas, para consumo próprio. (11) **[EXP]** Mas eu não sabia de nada sobre esta situação, porque ninguém me tinha alertado para nada. **[EXP]** (12) Passado um bom bocado comecei a notar algo de estranho, (13) é que eles os três estavam constantemente na casa de banho, mas eu não dei muita importância, (14) até que uma das vezes que o meu melhor amigo que se chama Mário, começa-se a rir muito, mas eu não liguei, pois ele é assim mesmo natureza. (15) Passado quinze minutos ele vira-se para mim e diz:

(16) “Isto já me está a bater!”, (17) eu não liguei muito porque pensei que fosse de ele ter estado a fumar Ax (eu sempre pensei que tinham encontrado alguma coisa para fumar).

(18) **[EXP]** Mas eu comecei a notar o Mário cada vez mais estranho, (19) é que eu e o Mário quando saímos os dois, estamos sempre juntos e estamos constantemente a rir, mas naquela noite não estava a ser assim, **[EXP]** (20) eu naturalmente não liguei a esta situação.

(21) **[EXP]** Quanto mais tempo passava, mais estranho Mário estava, pois eu batia-lhe no braço e ele não tinha qualquer reacção, **[EXP]** (22) ele não me sentia a agarrar-lhe o braço, mas eu nunca fazia caso. (23) Eram por volta das três horas da manhã vi que o Mário não estava muito bem, (24) **[EXP]** as pessoas que estavam a dançar na pista começaram a fugir a afastar-se do Mário, porque ele estava muito eléctrico e só fazia era saltar e despir-se **[EXP]** (25) **[DES]** ele transpirava muito, (26) eu naturalmente ria-me da situação porque ele estava a dar uma grande barraca, **[DES]** até que passado um bocado o meu outro amigo sem querer descaiu-se e disse-me que tinham posto uma pastilha e que o Mário também pôs. (27) Eu nesse momento fiquei 30 minutos a olhar para o meu melhor amigo que o concidero como o meu irmão, (28) eu fiquei em estado de choque. (29) Entretanto eu sai da pista fui-me sentar numas cadeiras que lá existia e **[EXP]** comecei simplesmente a chorar, porque eu sentia-me mal mas muito mal por o meu “mano” ter se metido nesse tipo de droga. **[EXP]**

(30) Então eu disse que me ia embora para casa nem que fosse a pé sozinha.

(31) Entretanto tentei ligar para a minha mãe mas ela já estava a dormir por isso não me atendeu o telemovel. (32) Nesse instante aparece um colega meu que só o conhecia de vista e eu pedi-lhe descaradamente se me podia levar a casa, (33) **[EXP]** eu nem sei como é que a tive coragem para fazer tal coisa, pois eu não sou uma rapariga assim de andar a pedir boleia, mas eu naquele momento estava tão aflita que só me apetecia sair daquele lugar. **[EXP]** (34) Então esse rapaz levou-me a casa. (35) Eu sei o que fiz (36) foi muito mas mesmo muito arriscado mas pronto.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(37) No dia a seguir os meus amigos não entendiam o porque de eu ter feito o que fiz e “gozavam” mas para mim era como se fosse um parente meu a meter-se em coisas que não são boas (38) é ver o meu “irmão” a ir em caminhos que não deve e eu ali sem poder fazer nada. (39) Foi esta a história mais marcante da minha vida e a que me traumatizou um pouco. **NARR| ARG|**

Esquema sequencial TE5:

(P1)	Sequência narrativa encaixante	(P39)
------	--------------------------------	-------

(P1)	Sequência argumentativa encaixante	(P39)
------	------------------------------------	-------

Prop. descritiva encaixada (Prop P5)	Prop. explicativa encaixada (Prop P6)	Prop. explicativa encaixada (Prop P8)	Período explicativo encaixado (P11)	Períodos explicativos encaixados (P18-19)	Período explicativo encaixado (P21)	Período explicativo encaixado (P24)	Período descritivo encaixado (P25 Prop P26)	Prop. explicativa encaixada (Prop P29)	Período explic. encaixado (P33)
--------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------	---	-------------------------------------	-------------------------------------	---	--	---------------------------------

Esquema macroproposicional das sequências TE5:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-4)	Entrada-prefácio	I (1) Tese
I (5-6)	Situação inicial	II (2-39) Dados
III (7-33)	Transformação	
IV (34-37)	Situação final	
V (38-39)	Avaliação	

Esquema do plano do texto TE5:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>A história</u>		história contar episodio vivi episodio marcante
§2	2.º <u>A temática da história</u>		temática da história melhor amigo experimentado tipo de drogas pastilha
§3	3.º <u>Então o que aconteceu foi o seguinte</u>		grupo de amigos cinco pessoas duas raparigas três rapazes bar festa de House House

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			tipo de música do género electrónica amigos festa noite lado
§4			início da noite bar calmo decadente 1 hora da manhã “começou” noite
§5		<u>Passado algum tempo</u> <u>Passado um bom bocado</u> <u>Passado quinze minutos</u>	noite colegas três rapazes Ax fumar divertir drogados compreender arranjar Ax arranjar tipo de drogas pastilhas comprar pastilhas consumo situação alertado notar algo de estranho três casa de banho importancia melhor amigo Mário rir natureza quinze minutos bater liguei fumar Ax encontrado coisa fumar
§6			Mário estranho Mário saimos rir noite situação tempo estranho Mário

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			braço reacção braço caso três horas da manhã Mário pessoas dançar pista fugir Mário electrico saltar despir-se trenapirava situação grande barraca amigo pastilha Mário 30 minutos olhar melhor amigo irmão estado de choque pista cadeira chorar “mano” tipo de droga
§7		<u>passado um bocado</u>	casa pé sozinha
§8		<u>Nesse instante</u>	mãe dormir telemóvel colega levar casa corragem rapariga pedir boleia aflita lugar rapaz casa arriscado
§9		<u>No dia a seguir</u>	amigos entendiam “gozavam” parente coisas boas “irmão” caminhos

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§10	4.º <u>Foi esta a história</u>	história marcante traumatizou
-----	-----------------------------------	-------------------------------------

Esquema-síntese TE5:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa e de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 afirma que vai contar um episódio verídico e marcante e refere-se à temática da história - relata a história que viveu - conclui que foi a história mais marcante e que o traumatizou
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR ARG DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 10 parágrafos organizados em 4 blocos textuais: - quatro blocos introduzidos por marcas de transição - marcados pela mudança de itens lexicais - dois blocos coincidentes com o início do parágrafo
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 5 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NARR // [ARG [DES] [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [DES] [EXP] [EXP] NARR]//ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Constatação de que a história vivida pelo E0 foi marcante Bloco II – Apresentação da temática da história Bloco III – Relato do que aconteceu Bloco IV – Caracterização da história como marcante e traumatizante

Texto E7

Organização sequencial TE7:

Tema do texto:
 História que foi lida
 História que alguém contou
 História vivida nos últimos dias ☒

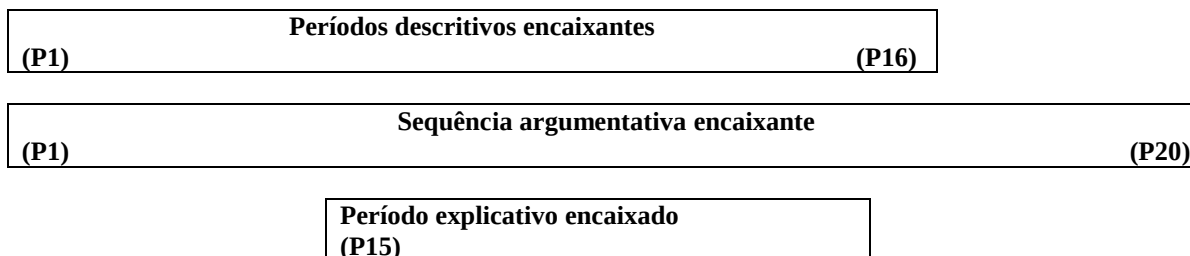
(1) **IDES** **ARG** No horizonte o sol escondia já a sua face por detrás de algumas nuvens cinzentas, que teimavam em permanecer na tela. (2) Enquanto isso a noite caía certamente, e as primeiras estrelas invadiam o céu. (3) Timidamente lá iam aparecendo uma-a-uma, sob um imenso pano azul cada vez mais escuro.

(4) Um pouco mais abaixo, no plano terrestre, erguia-se um monte muito peculiar, de proporções grutescas e carrancudas. (5) De vincos bem definidos e paredes rochosas, brotavam algumas ervinhas mais corajosas. (6) Teimosas, cresciam a olhos vistos, nada havia que parecesse intimidar. (7) Nem mesmo aquele solo duro, infértil e de expressões pouco amigáveis lhes venciam naquela teimosia ímpar e um pouco ingénua. (8) As pequenas ervinhas expandiam-se corajosamente pela grande rocha, que já fora testemunha do grande império fundado pelos seus pais e avós. (9) Eram, assim, descendentes de uma geração valorosa e destemida. (10) Por isso orgulhosamente honravam a História dos seus antepassados.

(11) Mas concentramo-nos agora nos terrenos circundantes, onde livremente as águas de um rio corriam, inundando as margens. (12) Qualquer bom observador rapidamente concluiria que essas terras seriam de grande proveito, face à sua fertilidade. (13) No entanto era antagónico constatar que apesar das condições favoráveis aí existentes, o comportamento natural da flora era oposto ao verificado na grande rocha. (14) A perguiça governava nesse reino, era a palavra de ordem das sementes que a muito custo eram arrastadas pelo vento dominante. (15) **EXP** Nesses terrenos nada mais florescia do que a pobreza e a miséria, pois não uniam esforços para investir no progresso. **EXP**

(16) Estranho quadro este! **DES** (17) O que teria o pintor em mente a cada pincelada e rabisco que pronunciava? (18) Imaginei mil e um cenários, considerei diversas possibilidades, ponderei a factualidade de se tratar de um velho moribundo. (19) Contudo, enfim, cheguei a alguma conclusão... Assemelhava-se a uma peça muito conhecida. (20) Um retrato (**bem**) tão tradicional desta realidade em que vivemos, e com a qual nos começamos a conformar. **ARG**

Esquema sequencial TE7:



Esquema macroproposicional da sequência TE7:

Macroproposições	seq ARG
I (1-18)	Dados
II (19-20)	Conclusão-tese

Esquema do plano do texto TE7:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []	<u>por detrás de</u>	horizonte sol escondia face nuvens cinzentas tela noite caía primeiras estrelas céu pano azul escuro
§2		<u>um pouco mais abaixo</u>	plano terrestre monte peculiar proporções grutescas carrancudas vincos bem definidos paredes rochosas ervinhas mais corajosas teimosas cresciam solo duro infértil expressões pouco amigáveis teimosia ímpar ingénua pequenas ervinhas expandiam-se grande rocha grande império fundado pais avós descendentes de uma geração valorosa destemida História dos seus antepassados
§3	2.º <u>Mas</u>	<u>agora</u>	terrenos circundantes águas de um rio corriam margens bom observador terras grande proveito fertilidade antagónico condições favoráveis comportamento natural da flora

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			oposto grande rocha perguiça governava reino palavra de ordem das sementes arrastadas vento dominante terrenos florescia pobreza miséria esforços investir progresso
§4	3.º [] 4.º <u>Contudo, enfim, cheguei a alguma conclusão</u>		Estranho quadro pintor mente pincelada rabisco pronunciava Imaginei mil e um cenários diversas possibilidades factualidade velho moribundo conclusão peça retrato tradicional realidade começamos conformar

Esquema-síntese TE7:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - é descrita uma paisagem por um enunciador-narrador, cujo centro é um monte - é introduzido um outro elemento da paisagem - terrenos circundantes – por um narrador colectivo; - o sujeito da enunciação reflecte sobre quem seria o pintor-autor de uma paisagem desta natureza; compara-a com a realidade

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Estruturação sequencial: - Heterogeneidade: - ARG - EXP - DES	Pontuação das partes/blocos: - 4 parágrafos organizados em 4 blocos textuais: - o primeiro e o terceiro marcados pela mudança de itens lexicais - o segundo e o quarto introduzidos por marcas de transição - os dois primeiros blocos coincidem com os dois primeiros parágrafos; os últimos blocos integram o último parágrafo
Combinação de seqüências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 3 organizadores textuais
Tipo de texto (seqüência dominante): [ARG // [DES [EXP] DES] ARG] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Descrição de uma paisagem cujo centro é um monte Bloco II – Descrição de uma paisagem cujo centro são os “terrenos circundantes” Bloco III – Opinião sobre o quadro descrito e manifestação de dúvidas sobre o quadro e o pintor Bloco IV – Apresentação da conclusão: comparação entre o quadro e a realidade

Texto E8

Organização sequencial do TE8:

Tema do texto:

História que foi lida

História que alguém contou

História vivida nos últimos dias ☒

(1) INARR Há uns dias atrás, DES em que o céu estava azulado e o Sol brilhava DES, encontrei uma rapariga morena, DES com cabelos longos e lisos que frequentava a minha escola, sentada num banco de um jardim em tons de verde, onde o chão começava a estar coberto das folhas das árvores, no centro da cidade. [

(2) A jovem tinha um ar triste e estava a olhar fixamente para um pequeno livro com uma capa um pouco velha, que se encontrava preso nas suas mãos pequenas e gordinhas. DES

(3) Eu aproximei-me da rapariga e perguntei-lhe se me podia sentar ao seu lado. (4) Ela respondeu que sim, DES sem retirar o seu olhar fixo do pequeno livro que parecia misterioso. DES

(5) Passado alguns minutos, ela continuava a olhar fixamente para o livro e eu perguntei-lhe qual era o seu nome. (6) Ela respondeu que se chamava Maria sempre a olhar para o livro. (7) DES Eu comecei achar aquela situação um pouco estranha, porque fazia-lhe perguntas e ela respondia-me sem retirar os olhos do livro e sem o desfolhar. DES

(8) Entretanto, perguntei-lhe qual era o tema do livro. (9) Ela levantou-se do banco e foi-se embora. Eu continuei sentada no banco e deixei-a ir embora.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(10) No dia seguinte, **[DES]** o céu estava cizento com aspecto de vir a chover **[DES]**. (11) Passei pelo jardim, e lá se encontrava novamente a Maria que me parecia estranha com o livro nas suas mãos. (12) Cheguei ao pé dela, disse-lhe “Olá” e depois perguntei-lhe porque se tinha ido embora no dia anterior sem me dar resposta. (13) E entretanto reparei, que o livro estava aberto nas mesma páginas. (14) A Maria ficou um pouco atrapalhada quando se apercebeu que eu estava desconfiada. (15) Eu perguntei-lhe porque estava ficar nervosa. (16) Ela então respondeu que não estava nervosa, que simplesmente queria ler o seu livro sozinha. (17) Eu continuei insistir e perguntei-lhe se estava com algum problema. (18) E se estava a tentar afogar as suas magoas ao ler aquele livro. (19) A Maria começou a falar comigo e contou-me que andava com alguns problemas escolares, onde não era bem aceite pela sua turma e que a discriminavam. (20) Ela sentia-se sozinha porque não existia motivos para que tal problema lhe estivesse acontecer. (21) A sua unica companhia era aquele pequeno livro que tivera sido oferecido por uma grande amiga sua mas que agora também a gozava.

(22) Eu dei-lhe alguns conselhos e desde este dia, que somos grandes amigas, sendo eu a sua grande confidente. **[NARR]**

Esquema sequencial TE8:

(P1)	Sequência narrativa encaixante	(P22)
------	--------------------------------	-------

Proposição descritiva encaixada (Prop P1)	Proposição / período descritivo encaixado (Prop P1 – P2)	Proposição descritiva encaixada (Prop P3)	Período descritivo encaixado (P7)	Período descritivo encaixado (P10)
--	--	--	--	---

Esquema macroproposicional da sequência TE8:

Macroproposições	Seq NARR
I (1-2)	Situação inicial
II (3-21)	Transformação
III (22)	Situação final

Esquema do plano do texto TE8:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		céu azulado sol brilhava rapariga morena cabelos longos e lisos escola banco de um jardim tons de verde chão coberto das folhas das árvores centro da cidade

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§2			jovem ar triste olhar pequeno livro capa velha preso mãos pequenas gordinhas
§3			aproximei-me rapariga perguntei-lhe sentar respondeu retirar olhar fixo pequeno livro misterioso
§4		<u>Passado alguns minutos</u> <u>e</u>	olhar livro perguntei-lhe nome Maria olhar livro achar situação estranha perguntas respondia-me retirar olhos do livro desfolhar
§5		<u>e</u>	tema do livro banco sentada banco ir
§6		<u>No dia seguinte</u> <u>depois</u> <u>então</u> <u>E</u> <u>e</u> <u>e</u>	céu cinzento aspecto de vir a chover passei jardim Maria estranha livro mãos
§7			Cheguei “Olá” perguntei-lhe dia anterior resposta reparei livro aberto mesmas páginas Maria atrapalhada

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			apercebeu desconfiada nervosa respondeu nervosa ler livro sozinha insistir perguntei-lhe problema afogar magoas ler livro Maria falar contou-me problemas escolares aceite turma discriminavam sozinha motivos problema acontecer unica companhia pequeno livro oferecido grande amiga gozava conselhos dia grandes amigas grande confidente
--	--	--	--

Esquema-síntese TE8:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 relata uma história vivida entre si e uma rapariga que encontrou num banco de jardim, de quem se tornou amiga
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR DES	Pontuação das partes/blocos: - 7 parágrafos organizados num só bloco textual: - bloco marcado pelo conjunto de itens lexicais

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Combinação de seqüências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): • marcada pela redundância lexical e novos predicados • marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais • marcada por 9 organizadores textuais
Tipo de texto (seqüência dominante): [NAR [DES] [DES] [DES] [DES] [DES] NAR] Texto narrativo	Tipo de texto: Bloco I – Relato de uma história vivida entre o E0 e uma rapariga

Texto E10

Organização sequencial TE10:

Tema: História vivida nos últimos dias

(1) **[NARR [EXP]** Aspecto importante: esta história já aconteceu há uns meses, visto que se passou durante o verão. **EXP]**

(2) **[DES]** Era um dia normal de Verão, muito calor, vontade de nos divertirmos, mas não sabíamos o que fazer! (3) Por acaso, estávamos todos na Internet a falar uns com os outros e concordamos em encontrarmo-nos num lugar de Santarém, denominado de Largo do Seminário, para, como já era habitual, andarmos de skate! **DES]**

(4) Eu vou contar como tudo se passou: 15h00, chego ao largo do Seminário, olho em meu redor, deparo-me com o seguinte cenário: **[DES]** na Igreja que há neste largo estava a decorrer um baptizado, dezenas de pessoas à porta da Igreja com os seus fatinhos de ocasião especiais, sapatinho engraxado, fatinho bonito e gravata, para os homens; vestidos brancos, cor-de-rosa, entre outras cores, malinha e sapatinho a condizer, para as senhoras. **DES]** (5) Passados cinco/dez minutos aparecem os meus amigos e companheiros do skate. (6) Ao todo, éramos 10!

(7) Um deles trouxe colunas para ouvirmos música enquanto permanecêssemos ali, a andar de skate.

(8) Todos nós ouvimos Punk e Hardcou, dois estilos de música nada apreciados pelos mais velhos.

(9) **[ARG]** Pois bem, estamos nós descansadinhos da vida, a ouvir música, a fazer o que tínhamos a fazer (note-se que a música estava no volume adequado, para não incomodar ninguém) quando nos deparamos com 4 senhores de idade mais avançada, por volta dos 50/60 anos a olharem para nós, a insultarem-nos com todos os nomes que lhes iam à cabeça. (10) É claro que ninguém gosta de ser insultado e havia já um ou outro amigo meu que se estava a começar a irritar! (11) Levantam-se, caminham para junto dos senhores e perguntam-lhes: (12) - Que mal é que vos fizemos para nos estarem a insultar? (13) Ao qual os senhores respondem:

(14) - Vieram para aqui, com esses trapos a que chamam roupa, que não lembram a ninguém; com esses aspectos de “deslavados”, fazem barulho que “se farta”! (utilizaram mesmo esta expressão), “num respeitam ninguém”, e ainda “me vens a dizer que mal é que vocês fizeram-nos?”

(15) Ora repare-se na linguagem usada pelos senhores.

(16) Agora digam-me, senhores do Ministério, quem tem, na realidade, culpa dos desacatos entre jovens e idosos, se são os jovens, ou os idosos?

(17) Todos se queixam que os jovens são malcriados, que não têm respeito, que isto é que aquilo...

(18) É melhor pensarem um bocadinho, antes de acusarem os jovens de grande parte dos incidentes que ocorrem, pelo menos deste tipo.

(19) Ah! Outra coisa, devia ser imposta uma lei que impedisse os senhores de beberem bebidas alcoólicas durante o dia, enquanto os jovens se tentam divertir, para evitar tais problemas.

(20) **[DES]** Já agora, o ar que tínhamos, era de cansaço e estávamos modos. Por aqui se percebe que os senhores não diziam coisa com coisa! **DES]**

(21) **[DES]** A linguagem usada pelos senhores é mesmo a que eles usaram na conversa. **DES]**

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(22) Mais um aspecto em que o país tem de apostar, para o bom funcionamento do mesmo! **ARG]**
NARR]

Esquema sequencial TE10:

Sequência narrativa encaixante	
(P1)	(P22)

Período explicativo encaixado (P1)	Períodos descritivos encaixados (P2-3)	Proposição descritiva encaixada (Prop P4)	Sequência argumentativa encaixada/encaixante (P9) (P22)
------------------------------------	--	---	---

Período descritivo encaixado (P20)	Período descritivo encaixado (P21)
------------------------------------	------------------------------------

Esquema macroproposicional das sequências TE10:

Macroproposições	seq NARR	seq ARG
I (1)	Entrada-prefácio	
II (2-3)	Situação inicial	
III (4-14)	Transformação	(9) Dados
IV (15-22)	Moral/Avaliação	(22) Conclusão-tese

Esquema do plano do texto TE10:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º <u>Aspecto importante:</u>		aspecto importante história meses verão
§2			dia normal de verão calor vontade de nos divertirmos sabíamos Internet falar concordamos lugar Santarém Largo do Seminário habitual skate
§3	2.º	<u>Passados cinco /dez</u>	contar passou

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

	<u>Eu vou contar como tudo se passou</u>	<u>minutos</u>	15h00 largo do seminário redor seguinte cenário Igreja largo baptizado dezenas de pessoas porta da Igreja fatinhos de ocasião especiais sapatinho engraxado fatinho bonito e gravata homens vestido branco cor-de-rosa cores malinha sapatinho senhoras amigos companheiros do skate 10
§4			colunas ouvirmos música permanecessemos andar de skate
§5			Punk e Hardcou estilos música apreciados velhos
§6			descansadinhos da vida ouvir música musica volume adequado incomodar deparamos 4 senhores de idade mais avançada 50/60 anos insultarem-nos nomes cabeça insultado amigo irritar senhores perguntam-lhes mal fizemos insultar senhores respondem
§7			vieram trapos roupa

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			aspectos de “deslavados” barulho expressão
§8	3.º <u>Ora</u>		ora linguagem senhores
§9			senhores do Ministério culpa dos desacatos jovens idosos jovens idosos
§10			jovens malcriados respeito
§11			bocadinho jovens incidentes tipo
§12			Ah coisa lei senhores bebidas alcoólicas dia jovens divertir problemas
§13			cansaço suados senhores coisa com coisa
§14			linguagem usada senhores conversa aspecto país apostar bom funcionamento do mesmo

Esquema-síntese TE10:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa e de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 introduz uma nota explicativa sobre o facto de a história se passar durante o verão, relata o que levou ao encontro de amigos e o que aconteceu durante o encontro. - o enunciador 0 dá a sua opinião sobre a

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

	linguagem dos idosos
Estruturação sequencial: - Heterogeneidade: - NAR - ARG - EXP - DES	Pontuação das partes/blocos: - 14 parágrafos organizados em 3 blocos textuais: - três blocos marcados pelos parágrafos e pela mudança de itens lexicais - três blocos introduzidos por marcas de transição - uma das marcas ocorre entre dois parágrafos e dá-lhes continuidade.
Combinação de sequências: Períodos/sequências inseridas	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 1 organizador textual
Tipo de texto (sequência dominante): [NARR [EXP] [DES] [DES] [ARG [DES] [DES] NARR] // ARG] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – Introdução de um “aspecto importante” Bloco II – Relato de uma situação vivida pelo E0 Bloco III – Opinião sobre a linguagem dos idosos

Texto E17

Organização sequencial E17:

Tema do texto: história vivida nos últimos dias

(1) **IDES** A história que eu vou contar, aconteceu e está acontecer na minha vida, já há alguns dias. (2) **EXP** Isto tudo começou, porque tenho andado a pensar o que queria fazer realmente da minha vida, qual a profissão que queria seguir, (3) professora primária, é o meu sonho desde que nasci, (4) outros como seguir jornalismo, psicóloga, (5) até já quis ser bióloga marinha. **EXP**

ARG (6) Para dizer a verdade, já quis ser tudo isto e muito mais, mas professora está-me no sangue e sempre que penso que é isso que quero seguir, vem as pessoas dizer “Professora, oh!, não!”, “Aviso já que ficas desempregada”; “Isso não dá dinheiro”; “Se eu fosse a ti não ia”, (7) novamente com estes comentários, já não sei, sinto-me perdida. (8) Ponho-me eu a falar com a minha consciência, “sim eu sei que há muito desemprego”; “Mas é que eu adora”; “Mas se tomar-mos mais atenção, há desemprego quase em tudo”; “Ok! Já não sei nada”. (8) Com tudo isto, estes últimos tempos pensei em ser atriz, (9) foi uma coisa que sempre me fascinou, em todos os aspectos, até já estou a pensar em tirar um curso de representação, mas esta dúvida, está cá sempre “será que é isto que eu quero?”, (10) sei que também Portugal é muito pequeno para este tipo de trabalho, e sei que também de qualquer maneira posso ficar desempregada, na mesma. (11) Peço imensos conselhos, à minha família, amigos, em particular à minha mãe, (12) **EXP** uns dizem para eu seguir aquilo que eu gosto, outros dizem para pensar nas possibilidades de ficar incluído no mercado de trabalho, pois a situação financeira não está nada fácil. **EXP DES**

(13) Concluiu, assim, que todos devemos seguir os nossos sonhos, seguir o que nos realiza de verdade, tudo para no fim nos sentir-mos bem, felizes, realizados, ou seja, tudo está bem, quando acaba bem.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

(14) Mas eu ainda não sei, qual vai ser o meu futuro, mas **[EXP]** espero que seja bom e que me torne muito feliz, pois isso é fundamental no ser humano. **[EXP] ARG]**

Esquema sequencial TE17:

Proposições descritivas encaixantes (P1)		(P12)
		Sequência argumentativa encaixante (P6) (P14)
Períodos explicativos encaixados (P2-5)	Período explicativo encaixado (P12)	Proposição encaixada explicativa (Prop. P14)

Esquema macroproposicional da sequência TE17:

Macroproposições	seq ARG
I (6-12)	Dados
II (13-14)	Conclusão-tese

Esquema do plano do texto TE17:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		história aconteceu vida dias pensar fazer vida profissão professora primária sonho nasci jornalismo psicologia bióloga marinha
§2			verdade quis professora sangue seguir pessoas Professora aviso desempregada dinheiro comentários perdida falar

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			consciência desemprego atenção desemprego últimos tempos atriz coisa aspectos pensar curso de representação dúvida Portugal pequeno tipo de trabalho desempregada conselhos família amigos mãe dizem dizem pensar possibilidades incluída mercado de trabalho situação financeira fácil
§3	2.º <u>Concluiu</u>	e	seguir sonhos realiza bem felizes realizados bem bem bom muito feliz fundamental ser humano

Esquema-síntese TE17:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 descreve uma situação de reflexão sobre a futura profissão - apresenta uma opinião geral sobre os sonhos / uma constatação (resultado dessa reflexão sobre o futuro) e um desejo
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: DES	Pontuação das partes/blocos: - 3 parágrafos organizados em 2 blocos textuais:

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

EXP ARG	- os dois blocos marcados pelos parágrafos e pela mudança de itens lexicais - o último bloco introduzido por marcas de transição
Combinação de seqüências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 1 organizador textual
Tipo de texto (seqüência dominante): [DES [EXP] [ARG // DES] [EXP] [EXP] ARG] Texto descritivo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Descrição de uma situação de reflexão em relação à profissão a seguir no futuro Bloco II – Opinião/constatação de que a reflexão ainda não foi frutífera /manifestação de desejo

Texto E18

Organização sequencial E18:

Tema do texto: história que me aconteceu à pouco tempo

(1) **[ARG [NARR** A história que eu vou contar aconteceu à relativamente pouco tempo, e marcou de um modo muito negativo a minha vida.

(2) **[DES** Eu e a minha avó tínhamos uma relação muito forte e especial, **[EXP** e na minha opinião, isso devia-se também ao facto de eu e ela fazer-mos anos no mesmo dia. **EXP]** (3) Eu e ela tínhamos um feitio muito parecido, e tínhamos opiniões muito semelhantes acerca dos mais diversos assuntos. **DES]** (4) No dia dos nossos anos fizemos uma festa muito interessante, em que eu convidei alguns amigos meus, e ela limitou-se a convidar os familiares mais chegados, pois na minha opinião, familiares existem muitos, mas verdadeiros amigos na família encontram-se muito poucos. (5) **[EXP** A festa foi ótima, também devido ao facto de eu fazer anos em que faltam apenas dois dias para as férias grandes do verão, **EXP]** e adorei soprar as minha desasseis velas juntamente com as da minha avó. (6) Dois dias haviam passado desde a festa e a minha avó foi internada no hospital, afim de fazer uma preparação para uma cirurgia simples que ela iria ter de fazer três dias depois do seu internato. (7) Os médicos disseram que a operação (ao estômago) tinha sido um sucesso e que ela iria apenas de ter de ficar no hospital em repouso. (8) Passaram-se dois dias desde a operação, e eu e os meus pais fomos visitá-la; ela estava ótima e **[DES** era a senhora que se encontrava num estado mais normal, comparada com as outras duas senhoras que estavam no seu quarto. (9) Lembro-me que uma das senhoras que estava muito mal era avó de uma grande amiga minha, (9) eu até conversei um pouco com a minha amiga, e ela disse-me que a sua avó estava muito mal. (10) Senti tanta pena dela!!! (11) Sabia lá eu o que se ia suceder no dia seguinte. **DES]** (12) No dia a seguir à visita, eu estava em casa com um primo meu a jogar computador, e quando ele se foi embora, o meu pai, que estava muito sério, disse-me que a minha avó tinha tido uma paragem cardíaca e respiratória, e que estava muito mal no hospital. (13) Eu fiquei sem palavras; num dia está ótima e no outro está em coma vegetativo. (14) **[DES** Foi horrível, mas não teve comparação com os dias que se seguiram. **DES]** (15) Durante um mês, ela esteve em coma, e eu sempre tive esperança que um dia ela acordasse e estivesse boa de novo... Mas não aconteceu!!! (16) No dia 16 de Julho, quase um mês depois de eu e ela termos feito anos, a polícia bate à porta de minha casa e diz-nos que a minha avó tinha falecido durante a noite. (17) Eu nessa altura estava em casa da minha avó, que é relativamente perto da minha casa, e quando eu soube da notícia dei um beijo à minha mãe que estava a chorar com o meu avô e a minha tia, e fui para minha casa. (18) Não agüentei mais as lágrimas, e o caminho de casa da minha avó até à minha casa parecia infinito... eu só queria chegar a casa sem chorar, mas foi impossível, a meio do

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

caminho chorei imenso. (19) Não tive coragem de ir ao funeral dela, e pessoalmente acho que foi a melhor decisão da minha vida, (20) preferi recordar como ela era viva, e não morta! (21) **NARR** Isto fez-me ver que num dia se pode assistir à tristeza de uma pessoa e dizer: “Coitada”, e no outro podemos estar numa situação muito semelhante ou ainda pior, portanto nunca se pode pensar que as “coisas” só acontecem aos outros, porque mais tarde ou mais cedo essas “coisas” podem bater à nossa porta e entrar em nossa casa.

(22) **EXP** Nunca me fez mal falar da morte da minha avó, muito pelo contrário, pois a meu ver foi uma morte estranha; pois os médicos diziam que ela estava a recuperar bem e depois isto sucedeu-se, **EXP** (23) enfim, há coisas que é melhor não saber. **ARG**

Esquema sequencial TE18:

Sequência argumentativa encaixante	
(P1)	(P23)

Sequência narrativa encaixante	
(P1)	(P21)

Períodos descritivos encaixados (P2-3)	Período explicativo encaixado (5)	Período descritivo encaixado (Prop P8-P11)	Período descritivo encaixado (P14)	Período explicativo encaixado (22)
--	-----------------------------------	--	------------------------------------	------------------------------------

Período explicativo encaixado (Prop P2)

Esquema macroproposicional das sequências TE18:

Macroproposições	Seq NARR	Seq ARG
I (1-3)	Entrada-prefácio	(1) Tese
II (4-5)	Situação inicial	(2-23) Dados
III (6-15)	Transformação	
IV (16-20)	Situação final	

Esquema do plano do texto TE18:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		história contar modo negativo vida
§2	2.º []	<u>também</u> <u>Dois dias haviam passado</u> <u>três dias depois</u> <u>passaram-se dois dias</u>	avó relação forte especial anos mesmo dia feito muito parecido opiniões muito

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

		<u>e</u> <u>No dia a seguir</u> <u>e</u> <u>e</u> <u>e</u> <u>e</u> <u>e</u> <u>e</u>	semelhantes diversos assuntos dia dos nossos anos festa muito interessante amigos convidar familiares chegados familiares verdadeiros amigos familia festa ótima anos dis
		<u>e depois</u>	dois dias férias grandes do verão soprar desasseis velas avó festa avó internada hospital preparação cirurgia simples três dias internato médicos operação (ao estômago) sucesso hospital repouso dois dias operação pais ótima senhora estado mais normal duas senhoras quarto senhoras avó de uma grande amiga conversei amiga avó mal pena suceder visita casa primo jogar computador pai sério avó paragem cardíaca

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

		respiratória hospital palavras ótima coma vegetativo horrível comparação coma esperança boa de novo 16 de Julho mês anos polícia porta casa avó falecido noite casa casa notícia beijo mãe chorar avô tia casa lágrimas caminho casa avó casa infinito casa chorar meio do caminho coragem funeral decisão vida recordar viva morta dia tristeza pessoa “coitada” situação pensar “coisas” “coisas” porta casa
--	--	---

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§3	3.º []		mal falar morte avó morte estranha médicos recuperar coisas
----	------------	--	--

Esquema-síntese TE18:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa e de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 dá a sua opinião sobre a história vivida - o enunciador relata a história (que aconteceu com a sua avó) - o enunciador 0 reflecte sobre a morte e sobre o que os médicos disseram sobre a avó antes de morrer
Estruturação sequencial: heterogeneidade: ARG NAR DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 3 parágrafos organizados em 3 blocos textuais: - blocos marcados essencialmente pelo parágrafo e pela mudança de itens lexicais
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 12 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [ARG // [NAR [DES [EXP] DES] [EXP] [DES] [DES] NARR] [EXP] ARG] Texto narrativo e argumentativo	Planificação textual: Bloco I – opinião sobre uma história que aconteceu há pouco tempo Bloco II - relato da história vivida Bloco III – reflexão sobre a morte da avó e sobre a informação dada pelos médico antes da sua morte

Texto E20

Organização sequencial TE20:

Tema: Manias minhas

[ARG [DES] (1) De repente, como um flash, apeteceu-me! (2) Num segundo, talvez em um segundo, talvez numa data deles, surgiu-me, uma mania. **[EXP]** (3) Contudo, esta é diferente de todas as outras. (4) Sim, porque há as manias que não passam disso e as manias que se tornam sonhos e /ou desejos. (5) A minha nova mania é o Parkour. (6) Um desporto, como qualquer outro, contudo, cheio de preconceitos por pessoas que nada sabem sobre a beleza e o objectivo deste desporto. **[EXP] [DES]** (7) Perdão, dessa mania? (8) Queria dizer sonho!

(9) **[EXP]** Sim, porque agora é um sonho. (10) Um sonho que vive comigo, que está em mim, mesmo quando durmo, respiro, como... **[EXP]**

(11) E, mesmo com as vozes que tentam fazer-me desistir deste sonho, eu disse sempre: “Não vou desistir!”

(12) **[EXP]** Os meus pais não concordam, há pessoas que pensam que parkour é um desporto para ladrões.

[EXP] (13) Desisti? (14) Não. (15) As outras pessoas não importam. (16) Não são elas que vivem a minha vida, sou eu o E, (17) embora só há pouco mais de três semanas me tenha tornado um traceur, já é um sonho.

(18) Pretendo ser um dos melhores, participar em campeonatos e tudo. (19) É um sonho, que se há-de fazer?

(20) Já torci o tornozelo, desloquei um ombro, magoei o joelho, fiz uma nódoa negra na mão... Tanta coisa já me aconteceu. (21) E desisti? (22) Não, porque pretendo não falhar e pretendo tornar-me tão bom que nunca mais nunca caia. (23) Pretendo perseguir este sonho. (24) Gosto de pessoas que qd, **[EXP]** (desculpem, lá estou eu com as abreviaturas, é um hábito) **[EXP]**, corrigindo, quando tenho um sonho, nunca desisto até o concretizar, custe o que custar. (25) Todas as pessoas deviam ser assim. (26) Insistentes, lutadoras. (27) Há pessoas que, ao primeiro obstáculo, desistem e seria mesmo um sonho? (28) Não. (29) Seria um capricho? (30) Sim.

(31) Eu pretendo ser óptimo. (32) Sou mediano, quero ser óptimo. (33) O ser humano nunca está contente, e assim sou eu. (34) Quero aprender esta arte, o poder do movimento do corpo, quero aprender este desporto onde o corpo e o obstáculo são um só. (35) Quero andar nas paredes, saltar de muro a muro, de telhado em telhado, de rodas nas paredes. (36) Quero fazer o que muitos acham impossível, mas garanto. (37) É bem possível. (38) É bem possível nós, com um só salto, atingirmos uma janela a seis metros de altura. (39) Eu já o fiz. (40) É possível saltar de uma altura de dez, vinte, trinta metros? (41) É, contudo, há que acreditar. (42) Eu já o fiz. (43) **[EXP]** Gostava de me considerar profissional, pois nós nunca devemos aceitar metade, devemos aceitar o todo, devemos ser completos e perfeitos em tudo. **[EXP]** (44) **[DES]** Parkour é fazer magia com o corpo. **[DES]** (45) Se o corpo consegue ser disciplinado de modo a realizar qualquer manobra no parkour, então consegue realizar qualquer outra coisa.

(46) Já tive muitas manias, como comer dormir, vestir calças desapertadas e para baixo, (47) tive muitas manias. **[DES] [EXP]** (48) Contudo, esta não é lamento mais uma das minhas manias. (49) É pura e simplesmente um sonho, um objectivo, uma meta na vida. **[EXP] [DES]** (50) Pode haver melhores metas, melhores objectivos, melhores coisas ou razões porque lutar, mas esta é a minha razão.

(51) Imaginem o que é poder andar nas paredes, saltar incríveis alturas, atingir incríveis alturas. (52) Deve haver por aí melhores histórias para contar? (53) Penso que sim. (54) Mas esta é a minha, e é especial, é melhor que todas as outras para mim.

(55) **[DES]** É a história de um rapaz normal, como todas as outras, que faz maravilhas com o corpo, mas que, como qualquer individuo humano, se magoa, tem sentimentos. (56) Graças ao parkour, arranjei mais amigos. (57) Sinto-me mais feliz! (58) Graças ao parkour, sangrei um quantos decilitros de sangue, torci uns quantos joelhos, mas não me importo. (59) Como sou um rapaz de bom humor, “está tudo numa boa”! (60) Agora, desculpem, peço desculpa mas queria fazer um pequeno P.S: **[EXP]** Devo confessar que só entrei no parkour por duas razões: por entrar e por conquistar alguma rapariga que por aí anda. **[EXP]** (61) Se alguém estiver interessado, venha aqui a Santarém e pergunte pelo Manhas, eu cá estou à espera.

(62) **[EXP]** Não sei se deve acabar assim a história, mas o meu “fraco índice de estudo” não me permite saber isso. (63) Adeus! (64) Podia ficar aqui toda a tarde a escrever sobre parkour, mas tempo, tal como as pessoas, é quanti e qualificável. (65) É esgotável. (66) Espero, porque, se agora esta hora se esticasse para a eternidade, tenho a certeza que poderia continuar a escrever linhas e linhas sobre este meu sonho, sobre esta minha história. (67) Mas, como tudo o resto no mundo, o tempo acaba, **[EXP] [DES]** e de novo me despeço, com um repetido mas firme “Adeus”! (68) Adeus e até daqui nada! **[ARG]**

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Esquema sequencial TE20:

Sequência argumentativa encaixante												
(P1)		(P68)										
Perío descr (P1-6)	Perío expl (3-6)	Perío expl (P9)	Perío expli (P12)	Perío expl (Prop P 24)	Perío expli (P43)	Perío desc (P44)	Perío desc (P 48-49)	Perío exp (P 48-49)	Perío desc (P55)	Perío expl (Prop P60)	Perío expl (62- Prop P67)	Perío desc (Prop P67)

Esquema macroproposicional da sequência TE20:

Macroproposições:	seq ARG
I (1-8)	Tese
II (9-68)	Dados

Esquema do plano do texto TE20:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []		flash milésimo de segundo surgiu-me mania diferente manias manias sonhos desejos nova mania Parkour desporto preconceitos beleza objectivo desporto mania sonho
§2	2.º <u>Sim</u>		sonho sonho durmo respiro como
§3		E	vozes desistir sonho desistir país concordam pessoas parkour desporto ladrões pessoas

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			vida E três semanas traceur sonho participar campeonatos sonho tornozelo ombro joelho nódoa negra mão desisti bom caia sonho abreviaturas hábito sonho concretizar pessoas insistentes lutadoras primeiro obstáculo desistem sonho capricho
§4			óptimo mediano óptimo ser humano contente arte movimento do corpo desporto corpo obstáculo paredes muro em muro telhado em telhado paredes salto janela seis metros de altura altura de dez vinte trinta metros profissional completos perfeitos magia corpo corpo disciplinado parkour coisa

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

§5			manias comer dormir vestir calçar manias manias sonho objectivo meta na vida metas melhores objectivos melhores coisas razões lutar razão
§6	3.º <u>Agora</u>		paredes saltar incríveis alturas incríveis alturas melhores histórias contar especial melhor história rapaz normal maravilhas corpo indivíduo humano magoa sentimentos parkour amigos feliz parkour sangrei litros de sangue joelhos rapaz de bom humor confessar parkour razões rapariga Santarém Manhas
§7	4.º <u>Não sei se devo acabar assim a história</u> 5.º <u>Mas</u>		história “fraco índice de estudo” parkour pessoas quanti quantificável esgotável eternidade linhas e linhas sonho história resto mundo

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			tempo repetido firme “Adeus” Adeus
--	--	--	---

Esquema-síntese TE20:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência argumentativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 considera o “parkour” uma “mania” sua, um “sonho” e explicita os dados que o levam a tal consideração; justifica por que entrou nessa actividade; reflecte sobre a forma como deve pôr fim a esta história e despede-se dos leitores
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: ARG DES EXP	Pontuação das partes/blocos: - 7 parágrafos organizados em 5 blocos textuais: - o primeiro bloco marcado pelo parágrafo e pela mudança de itens lexicais - os blocos seguintes introduzidos por marcas de transição - um bloco não coincide com o início de parágrafo
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 1 organizador textual
Tipo de texto (sequência dominante): [ARG [DES] // [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [DES] [DES] // [EXP] [DES] [EXP] EXP] // [DES] ARG] Texto argumentativo	Planificação textual: Bloco I – Caracterização de uma “mania” (“parkour”) que o E0 considera um “sonho” Bloco II – Explicitação de dados que levam o E0 a considerar o “parkour” o seu sonho, pelo qual luta Bloco III – Explicitação das razões de ter começado a praticar este desporto Bloco IV – Reflexão sobre a forma como o E0 deve acabar o assunto do texto, para si inesgotável Bloco V – Despedida dos leitores

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Texto E21

Organização sequencial TE21:

Tema: história vivida nos últimos dias

[NARR | DES] (1) Era um dia de Sol, tínhamos combinado encontrarmo-nos em minha casa por volta das 14.30. (2) Éramos quatro rapazes: eu, o João, o Fernando e o Rui. (3) Nesse dia decidimos ir explorar a nossa cidade, Santarém, que é rica em monumentos históricos. (4) Normalmente passamos as nossas tardes a jogar videojogos, a jogar futebol ou a conversar num qualquer café. **[DES]** (5) Mas nesse dia decidimos alterar o nosso quotidiano. (6) De mochila às costas, partimos à aventura. (7) Quando nos dirigíamos para o centro da cidade, deparámo-nos com uma situação muito constrangedora. **[DES]** (8) Um grupo de rapazes mais novos, cerca de 13 anos de idade de idade, a incentivarem um miúdo com cerca de 10 anos a fumar. **[DES]** (9) Nós ficámos perplexos com a situação, e tentámos evitar que tal acontecesse, dialogando com os rapazes. (10) **[EXP]** De nada valeu, pois estes pensavam que ao agirem daquele modo iriam parecer mais velhos, mais adultos. **[EXP]** (11) Tentámos não nos lembrar daquela situação e seguimos o nosso caminho. (12) Fomos visitar o Museu de S. João de Alporão e à entrada encontrá-mos um senhor, que devia ter cerca de 56 anos, que ficou surpreendido por se deparar com jovens interessados pela cidade. (12) Simpatizá-mos com tal pessoa, que nos explicou que quando era jovem adorava praticar desporto e também gostava de explorar a cidade, e seus caminhos desconhecidos. (14) Também nos explicou que as novas tecnologias afastam os jovens do mundo “real”

(15) Depois de nos mostrar alguns segredos de algumas peças em exposição no museu de S. João de Alporão, o homem convidou-nos a ir visitar alguns dos locais históricos da cidade. (16) Divertimo-nos à brava, mas verificá-mos que muitos desses locais estavam abandonados e decidimos enviar uma carta à Câmara Municipal, a explicitar tal problema. (17) Conseguimos obter uma reunião com o Presidente, Francisco Moita Flores. (18) Este mostrou-se disponível para vir conosco visitar esses sítios, e **[DES | EXP]** também ele ficou surpreendido **[DES]**, pois não fazia ideia da degradação que ia encontrar. **[EXP]** (19) O Presidente tomou a iniciativa de contactar especialistas em restaurações, de modo a dar alguma dignidade àqueles sítios históricos.

(20) Mas o melhor de tudo ainda está para vir. (21) Fomos condecorados com a medalha de mérito do concelho de Santarém e obtivemos grande reconhecimento por parte dos nossos colegas e professores. (22) **[DES]** É uma história para mais tarde recordar. **[DES | NARR]**

Esquema sequencial TE21:

Sequência narrativa encaixante					
(P1)					(P21)

Períodos descritivos encaixados (P1-3)	Período descritivo encaixado (P7)	Período explicativo encaixado (P9)	Período descritivo encaixado (Prop P17)	Período explicativo encaixado (Prop P17)	Período descritivo encaixado (P21)
---	--	---	--	---	---

Esquema macroproposicional da sequência TE21:

Macroproposições	seq NARR
I (1-4)	Situação inicial
II (5-19)	Transformação
III (20-22)	Situação final

Esquema do plano do texto E21:

Pontuação das partes Unidades que sublinham o plano do texto		Unidades que sublinham o agrupamento de proposições (progressão)	
Parágrafos	Marcadores de transição de blocos textuais	Organizadores textuais	Léxico
§1	1.º []	e	dia de sol combinado casa 14:30 quatro rapazes eu João Fernando Rui explorar cidade Santarém rica monumentos históricos tardes jogar videojogos jogar futebol conversar café quotidiano mochila costas aventura centro da cidade situação constrangedora grupo de rapazes novos 13 anos de idade miúdo 10 anos fumar perplexos situação rapazes modo mais velhos mais adultos situação caminho visitar Museu de S. João de Alporão entrada senhor 56 anos surpreendido jovens interessados cidade pessoa

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

			jovem praticar desporto explorar cidade caminhos desconhecidos novas tecnologias jovens do mundo “real”
§2		<u>Depois de</u> <u>e</u> <u>e também</u>	segredos de algumas peças exposição museu de S. João de Alporão homem locais históricos da cidade locais abandonados carta Câmara Municipal problema reunião Presidente Francisco Moita Flores disponível vivtar sítios surpreendido degradação Presidente iniciativa contactar especialista restauração dignidade sítios históricos
§3	2.º <u>Mas</u>		condecorados medalha de mérito concelho de Santarém reconhecimento colegas professores história recordar

Esquema-síntese TE21:

Esquema sequencial (macroproposicional)	Esquema de plano de texto
Estruturação macroproposicional: Estruturação de uma sequência narrativa	Linearização por blocos: - o texto ordenou-se e articulou-se com coerência - o enunciador 0 descreve uma situação que viveu com os amigos na sua cidade e explica por que razão é “uma história para mais tarde recordar”
Estruturação sequencial: Heterogeneidade: NAR	Pontuação das partes/blocos: - três parágrafos organizados em dois blocos textuais:

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

DES EXP	- o primeiro dois blocos marcado pelos itens lexicais - o último bloco assinalado por parágrafo e introduzido por marcas de transição
Combinação de sequências: Períodos inseridos	Compactação (progressão): - marcada pela redundância lexical e novos predicados - marcada pela anáfora, definitivização e pronominalização de expressões nominais - marcada por 4 organizadores textuais
Tipo de texto (sequência dominante): [NAR [DES] [DES] [EXP] [DES] [EXP]/[DES]/[NAR] Texto narrativo	Planificação textual: Bloco I – descrição de uma situação vivida Bloco II – explicação por que a situação vivida é “uma história para mais tarde recordar”

2.4.3. Conclusão da análise de textos do subconjunto III – *Escreve uma história que viveste*

Após a análise dos catorze textos que constituíram o subconjunto III, pertencentes a duas escolas, apresento algumas linhas conclusivas.

O tema está registado em todos os textos da turma A, centrado na linha, excepto um. Dois não contemplam a unidade lexical *tema*, seguida de dois pontos. Dois contêm título.

Em relação à turma E, três textos não registam tema e só um apresenta título.

Mais uma vez se nota uma preocupação por parte dos alunos da turma A em registarem o tema, o que é revelador da intenção de mostrar que o texto se encontra no âmbito do pedido feito.

Passando à estruturação sequencial, merecem nota os seguintes pontos de análise.

Todos os textos são heterogéneos sequencialmente. Volta a verificar-se a presença das sequências narrativa e a argumentativa a abrir e a fechar o mesmo texto (caso do TA5 e

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

do TE5), ou só a abrir. Também as sequências descritiva e argumentativa surgem como *encaixantes* (estritamente ligadas) no TA8 e no TE7.

Os períodos que integram as sequência dos textos da turma A são descritivos (cerca de onze) e explicativos (cerca de seis). Além do encaixe, há um caso de sequências alternadas e dois casos de sequências coordenadas.

Por sua vez, na turma E, quanto ao número de períodos descritivos ou explicativos, este é bastante elevado. Não há casos de alternância ou de coordenação.

Observe-se o quadro.

T	Esquema sequencial	Seq/Per/ Prop coorde- nadas	Seq/Per/ Prop alterna- das	Seq/Per/ Prop inseridas
A3	[DES] [ARG [DES [EXP] DES] [EXP] ARG]	DES ARG		DES EXP EXP
A5	[NAR // [ARG [EXP] [DES] [DES] [DES] [DES [EXP] DES] ARG] //NAR]			EXP DES DES DES DES EXP
A8	[ARG // [DES] [DES] [DES] [EXP] [DES] ARG]			DES DES EXP DES
A11	[ARG [DES] [NAR [DES] NAR] // ARG]			DES NAR DES
A13	[ARG [NAR] ARG [NAR] ARG [NAR] ARG [NAR] ARG]		ARG NAR	NAR
A15	[DES] [ARG [DES [EXP] DES] ARG]	DES ARG		DES EXP
E5	[NAR // [ARG [DES] [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [DES] [EXP] [EXP] NAR] // ARG]			DES EXP EXP EXP EXP EXP DES EXP EXP
E7	[DES//[ARG [EXP] DES] ARG]			EXP
E8	[NAR [DES] [DES] [DES] [DES] [DES] NAR]			DES DES DES DES DES

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

E10	[NAR [EXP] [DES] [DES] [ARG [DES] [DES] ARG] //NAR]			EXP DES DES ARG DES DES
E17	[DES [EXP] [ARG // DES] [EXP] ARG]			EXP EXP
E18	ARG // NAR [DES [EXP] DES] [EXP] [DES] [DES] NAR] [EXP] ARG]			DES EXP EXP DES DES EXP
E20	[ARG [DES] // [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [EXP] [DES] [DES] // [EXP] [DES] [EXP] [EXP] // [DES] ARG]			DES EXP EXP EXP EXP EXP DES DES EXP DES EXP EXP DES
E21	[NAR [DES] [DES] [EXP] [DES] [EXP] // [DES]//NAR]			DES DES EXP DES EXP DES

Na **dominância sequencial** (“efeito de tipo de texto”), a maioria dos textos da turma A são *argumentativos*; apenas um é *argumentativo e narrativo* (A5). Na turma E, há textos *argumentativos* (E5, E7, E20), *narrativos* (E8, E10, E21), *narrativos e argumentativos* (E18); *descritivos e argumentativos* (E17). Seguiu-se o mesmo critério, para esta classificação, já explicado na análise dos outros subconjuntos (sequências que abrem e fecham um texto, ou que só abrem e fecham, sendo encaixantes, com uma certa extensão). Posso dizer novamente que, por vezes, a classificação em termos de dominância sequencial se afigura insuficiente, dada a complexidade macroestrutural, que envolve a finalidade dos textos: é o caso do texto E10, considerado *narrativo*, o que é redutor atendendo ao objectivo claro da argumentação a partir do P9.

Fazendo uma leitura dos textos da turma A (que integram os três subconjuntos), constato que não se inclui, para lá do *argumentativo* ou do *argumentativo e narrativo*, outro

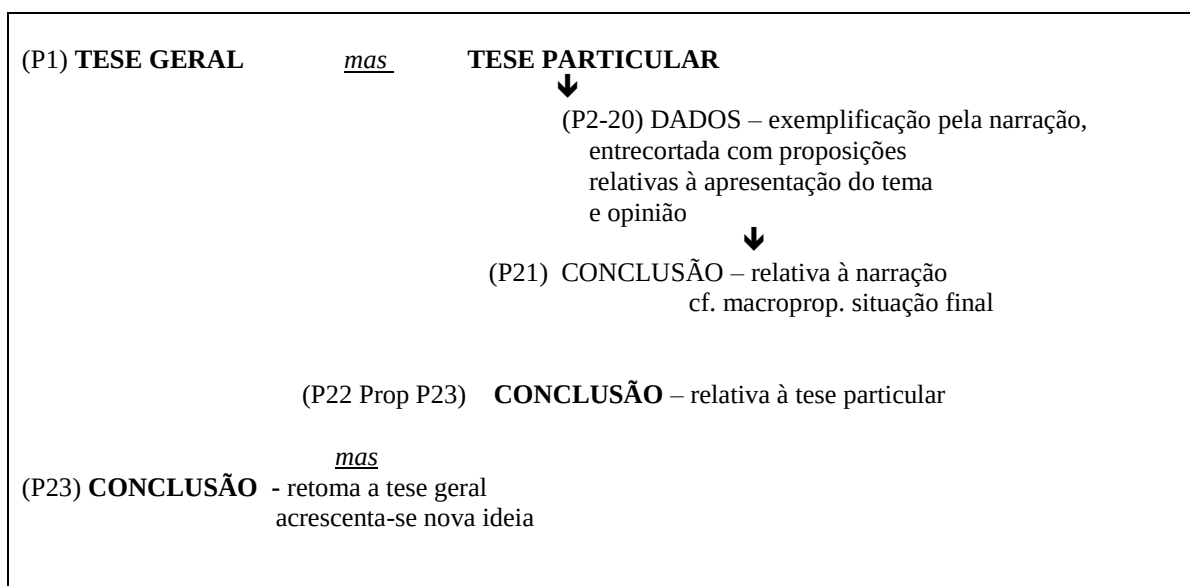
V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

tipo de texto, como por exemplo o *descritivo* ou o *narrativo*. Isto legitima a conclusão já apresentada de que há maior uniformização na dominância sequencial nesta turma. Mesmo ao comparar os textos da turma A com os da turma E do subconjunto III, concluo que a variação tipológica é bem mais notória na segunda turma.

Quanto às macroproposições que constituem as sequências narrativas nos diversos textos, elas são estruturadas de acordo com o esquema canónico narrativo. Também é visível o esquema argumentativo, havendo uma ligação quer de forma progressiva quer de forma regressiva entre as macroproposições que constituem os *dados* e a *conclusão-tese*.

Saliento o processo de organização composicional do TA13, considerado *argumentativo*. Fazendo uma leitura macroproposicional, o texto é iniciado pela *tese* (P1), em que o E0 dá conta de uma tese geral e de uma tese particular, divididas pelo conector *mas*. Os dados que se seguem (P 2-20) são relativos a esta segunda tese (particular), pois exemplificam-na. Incluída nos *dados*, está uma conclusão relativa apenas à narração. No último parágrafo, evidencia-se uma conclusão mas que é relativa à segunda tese (particular) e só no final, separada pelo conector *mas*, se retoma a tese geral, à qual se acrescenta uma nova ideia.

O seguinte esquema mostra o que acabei de expor.



Este esquema, donde constam três conclusões de *níveis macroestruturais* diferentes, foge à linearidade apresentada pelo esquema macroproposicional elementar da sequência

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

argumentativa (*tese* → *dados*). No entanto, não se verifica no texto mais do que uma sequência argumentativa. Há, sim, uma complexidade dos blocos textuais não evidenciada sequencialmente.

Na análise dos subconjuntos I e II, exemplifiquei o facto de a leitura sequencial não dar conta da heterogeneidade enunciativa, muito importante a nível da organização textual. O mesmo se verifica neste subconjunto.

No TE7, leia-se o seguinte:

TE7 – §3 “Mas concentremo-nos agora nos terrenos circundantes, onde livremente as águas de um rio corriam, inundando as margens.”

Neste excerto, que integra uma sequência de períodos descritivos, o marcador *Mas*, associado ao pedido “concentremo-nos agora”, assinala mudança de tema. Anteriormente, o enunciador-narrador na terceira pessoa descreveu uma paisagem cujo foco era um monte; agora, o enunciador, que deixa de estar na terceira pessoa e que se manifesta conjuntamente com outros e para outros (“concentremo-nos”), mostra que o monte vai ser substituído pelos “terrenos circundantes”. Esta mudança serve as intenções comunicativas do E0, que interroga, no terceiro bloco, quem seria o pintor responsável ou o autor de tal quadro, caracteriza-o potencialmente e apresenta uma conclusão (“cheguei”) – a de que há relação entre o quadro e a realidade em que *vivemos* – e volta a dar voz a um enunciador colectivo.

Outro caso que merece especial atenção, uma vez que a análise por sequências (coordenadas e inseridas) não dá conta das diferentes vozes nem da sua alternância por parágrafos, é o que passo a descrever. No TA3 (uma *história vivida* - HV), o E0 começa por referir que leu um livro e sintetiza o seu conteúdo no primeiro parágrafo. Só no terceiro regista casos presenciados por si, que se relacionam com a teoria definida no livro lido.

No segundo parágrafo, o E0 assume uma voz colectiva (*nos, nossa*), incluindo a sua e a dos outros numa só, e no quinto interroga um co-enunciador (*vocês*), a quem explica a sensação de “Déjà vu”, segundo as palavras de “Laplace”, através de palavras de um outro enunciador (cf. “Certamente”).

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Neste caso, não considerei haver alternância entre as sequências argumentativa e descritiva porque os períodos descritivos (P5-10) constituem dados da sequência argumentativa (P3-16), estando ao serviço dela.

Um outro exemplo que manifesta a mudança de vozes é TA8. No primeiro parágrafo, há uma interrogação colocada por uma voz (“Mudar a casa?”) e que é respondida pelo E0, sujeito de enunciação, responsável pelo relato desta história vivida, através da réplica “Não! Mudar ou mostrar às pessoas de cá (...)”. O deíctico “cá” mostra que a resposta é da responsabilidade do E0, que se inscreve localmente naquela casa e que explica à *outra voz* o que aconteceu. E neste texto contam-se outras perguntas lançadas por *outras vozes* ou explicitamente atribuídas a outros, para que o E0, como estratégia argumentativa, mostre que para algumas tem resposta, como neste encadeamento de pergunta “A minha será da Adolescência **como alguns dizem?**”, à qual responde “Não, acho este tipo de independência, um pouco egoísta e de mimo a mais”, ou, pelo contrário, mostre que a algumas não é possível responder peremptoriamente: “Mas a liberdade será que existe? Acho que devemos pensar bem na independência”.

Ainda a propósito deste texto, saliento o facto de, pelo esquema sequencial, não se ver a importância que os períodos explicativos (P7-24) têm no texto, em função da intenção comunicativa do E0. Os períodos explicativos aparecem ligados aos *dados* (macroproposição argumentativa). É o plano do texto que evidencia o facto de a argumentação do E0 ser evidente a partir do segundo bloco textual, que tem início com o marcador *Mas* (2.º §, P7), associada à explicação do que significa a fuga para a independência.

Procurando fazer agora uma análise mais detalhada dos planos textuais, atento em primeiro lugar no uso que os alunos fizeram da pontuação na demarcação dos blocos e dos marcadores que assinalam as suas fronteiras.

Texto	Parágrafos	Blocos textuais	Blocos que coincidem com parágrafos
A3	6	5	5
A5	11	4	4
A8	6	2	--
A11	4	3	1
A13	7	3	3
A15	6	4	4

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

E5	10	4	2
E7	4	4	3
E8	7	1	--
E10	14	3	3
E17	3	2	2
E18	3	3	3
E20	7	5	4
E21	3	2	2

Num total de 14 textos, apenas quatro contêm blocos não coincidentes com o início de parágrafo, o que mais uma vez revela a importância do parágrafo, para os alunos, em **mostrar** graficamente a demarcação de blocos.

Os blocos constituintes de cada texto constam do seguinte quadro.

Texto	Bloco 1	BL2	BL3	BL4	BL5
A3	Apresentação do livro/síntese	Opinião	Relato	Interrogação aos leitores	Opinião
A5	Apresentação do tema	Relato	Constatação	Descrição	
A8	Relato	Explicação do significado de uma expressão			
A11	Constatação	Relato	Justificação		
A13	Apresentação do tema	Relato	Reflexão		
A15	Descrição	Opinião	Relato	Manifestação de desejo	
E5	Constatação	Apresentação do tema	Relato	Caracterização da história vivida	
E7	Descrição	Descrição	Opinião Manifestação de dúvidas	Apresentação da conclusão	
E8	Relato				
E10	Introdução de um “aspecto importante”	Relato	Opinião		
E17	Descrição	Opinião/constatação/manifestação de desejo			
E18	Opinião	Relato	Reflexão		
E20	Caracterização	Explicação de dados	Explicação de razões	Reflexão	Despedida
E21	Descrição	Explicação			

A sua fronteira foi estabelecida por marcadores de blocos, de que dou conta no quadro abaixo.

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Blocos de sentido	Marcadores de Transição	Textos
Opinião	É óbvio que	A3 - BL 2 / §2
	Quanto a mim	A3 – BL 5 / §6
	eu pensei	A15 - BL 2 / §2
	Ora	E10 – BL 3 / §8
	Concluiu*	E17 – BL2 / §3
Relato	lembrei-me de situações	A3 - BL 3 / §3
	Contudo	A5 - BL 2 / §2
	Contudo, passo a contar	A11 – BL2 / §2
	Ontem	A13 - BL 2 / §2
	No entanto	A15 - BL 3 / §3
	Então o que aconteceu foi o seguinte	E5 - BL 3 / §2
	Eu vou contar como tudo aconteceu	E10 - BL 2 / §3
Reflexão	Enfim, isto para reflectir	A13 - BL 3 / §7
	Não sei se devo	E20 - BL 4 / §7
Interrogação aos leitores	Seguindo a teoria de Laplace	A3 - BL 4 / §5
Apresentação do livro	li um livro*	A3 - BL 1 / §1
	Ouvi uma história/hoje em dia	G9 – BL 2 / §1
Constatação	Continuo a perguntar-me (...) mas	A5 - BL 3 / §10
	A história	E5 - BL 1 / §1
	Concluiu*	E17 - BL 2 / §3
Apresentação do tema	Pergunto-me	A5 - BL 1 / §1
	Desde sempre	A13 - BL 1 / §1
	A temática da história	E5 - BL 2 / §2
Apresentação da conclusão	Contudo, enfim, cheguei a alguma conclusão	E7 – BL 4 / §4
Descrição	Agora	A5 – BL4 / §11
	tinha ouvido	A15 – BL1 / §1
	Mas	E7 – BL2 / §3
Explicitação	Mas	A8 – BL2 / §2
	Sim	E20 – BL2 / §2
	Agora	E20 – BL3 / §6
Explicação	Mas	E21 – BL2 / §3

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Caracterização	Foi esta a história	E5 – BL4 / §10
Justificação	Ora	A11 – BL3 / §4
Síntese	li um livro*	A3 - BL 1 / §1
Manifestação de desejo	Em suma	A15 – BL4 / §6
	Concluiu*	E17 – BL2 / §3
Despedida dos leitores	Mas	E20 – BL 5 / §7

Mantém-se a variedade de registos assinalada nos outros subconjuntos, com algumas diferenças. São introduzidos novos registos discursivos, como de resto aconteceu no subconjunto II, quando confrontado com o I, mas que se manifestam através de uma só ocorrência: é o caso da *interrogação aos leitores*, *despedida dos leitores*, *justificação*, *caracterização*. A *síntese* e a *explicação* voltam a verificar-se neste subconjunto, depois de notada a sua ausência no antecedente. Ainda em comparação com o subconjunto II, não há blocos relativos a *advertências* ou a *referências a histórias ouvidas*.

Fazendo uma leitura mais atenta dos marcadores discursivos, patentes no quadro, verifico que alguns podem desempenhar um papel metadiscursivo, uma vez que remetem para a reflexão do E0 sobre o andamento do seu próprio discurso, isto é, sobre a forma como os blocos vão sendo conduzidos/introduzidos a nível textual:

- introdutor de reflexão - “Enfim, isto para reflectir”;
- introdutores de relato - “Contudo, passo a contar”, “lembrei-me de situações”, “Então o que aconteceu foi o seguinte”, “Eu vou contar como tudo aconteceu”;
- introdutores da conclusão – “Contudo, enfim, cheguei a alguma conclusão”.

Contudo, os marcadores são seguramente determinados pelo plano do texto. Dou como exemplo o TE5, cujos marcadores introduzem os seguintes blocos:

- constatação de que a história vivida pelo E0, e que vai contar, foi marcante
- apresentação da temática da história
- relato do que aconteceu
- caracterização da história como marcante e traumatizante

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

Marcadores de blocos do texto E5:

A história

A temática da história

Então o que aconteceu foi o seguinte

Foi esta a história

Repare-se na consistência semântica, conseguida pela unidade lexical “a história”, “(d)a história”, “a história” e pela expressão anafórica “o que aconteceu”, e o que ela representa na progressão textual e compactação das partes.

A nível dos organizadores, note-se que só um coincide com um marcador de transição de bloco.

Textos	Organizadores
A3	duas horas mais tarde uma semana mais tarde
A5	A partir dessa altura e
A8	E
A11	Após da frente da e Depois de Após junto à De seguida
A13	Também depois de de seguida e então e [Enfim]
A15	----
E5	Passado algum tempo Passado um bom bocado Passado quinze minutos passado um bocado Nesse instante No dia a seguir
E7	um pouco mais abaixo agora
E8	Passado alguns minutos e e No dia seguinte depois então E e

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

	e
E10	Passados cinco/dez minutos
E17	e
E18	também Dois dias haviam passado três dias depois passaram-se dois dias e No dia a seguir e e e e e e depois
E20	E
E21	e Depois de e também

Se nos subconjuntos I e II, os organizadores foram classificados de temporais e enumerativos, nesta lista surgem organizadores espaciais: “da frente da” e “junto à”, que constam de um momento de relato (narrativo), e “um pouco mais abaixo”, integrado numa descrição de paisagem.

Um último aspecto a comentar é a redundância do léxico, presente no TE8, que é constituído por um só bloco. É visível, neste caso, que o léxico funciona como um aspecto coesivo. Atente-se, por exemplo, nas propriedades dos nomes animados: *rapariga morena – cabelos longos e lisos – a jovem tinha um ar triste – rapariga – Maria – Maria – Maria – atrapalhada - nervosa - nervosa – sozinha – sozinha*.

Embora a compactação do texto tenha também origens noutros processos, como na anáfora e pronominalização ([] encontrei (eu), [] perguntei-lhe (à rapariga), ela, seu nome (da rapariga)...), nas expressões temporais (“Há uns dias atrás” – “Passado alguns minutos” – “Entretanto”... “Desde este dia”), no paralelismo sintático (“encontrei”, “Eu aproximei-me”, “perguntei-lhe”, “Ela respondeu”, “ela continuava”, “perguntei-lhe”, “Ela levantou-se”), é possível concluir que a determinação de um só bloco para o TE8 dependeu grandemente das potencialidades do léxico usado, relativo à “rapariga” encontrada pelo E0.

Um outro exemplo, que envolve igualmente o léxico, é o TA8, uma vez que as unidades lexicais determinam ou a intenção de descrever, ou de defender um ponto de vista, ou de relatar, em determinados períodos: “feliz, com uma harmonia tão doce, com risos

V.2. Análise das estruturas globais e específicas de textos de alunos do ensino secundário

carinhosos, com uma ternura fofa e perdão bondoso” (descritivo); “A minha fuga não fora para a independência, mas para reconciliar os pedaços do meu coração. Estes pedaços, sim, eram independentes. Através da independência que eu tinha de mais, obtive a fuga para a felicidade” (argumentativo). “Eram onze da manhã, quando fui visitar, lá naquela casa (...)” (narrativo).

A escolha do léxico é uma questão de estratégia do escrevente, a par de tantas outras que estão iminentes ao seu plano de texto, como fui referindo ao longo da análise textual que efectuei a partir de três subconjuntos de textos que tiveram por base o mesmo pedido.

VI Notas conclusivas

Tomar em consideração níveis diferenciados de competência implica necessariamente a responsabilidade pela progressão na aprendizagem – como tarefa da linguística, na vertente retórica que assume, face aos textos. E talvez a linguística ganhe assim, também, o sentido de uma tarefa premente, no tecido social deste final de milénio, assumindo a função de contribuir para o *empowerment* de gerações que, democraticamente chegadas à Universidade, se vêem privadas do poder que lhes conferiria uma efectiva competência textual – adequada às solicitações e exigências que aí terão de enfrentar. Desenvolver, em etapas prévias, um trabalho nesse sentido, tornará pelo menos mais claro que **escrever é sempre aprender a escrever** – e que só a escrever, e reescrever, se aprende a escrever.

Maria Antónia Coutinho 2003: 347

Coutinho refere-se a etapas prévias na aprendizagem face aos textos, que deveriam ser desenvolvidas com vista a permitir que o estudante universitário manifestasse uma *efectiva competência textual*. Nessas etapas prévias, incluo o ensino secundário.

Procurei, neste trabalho, através de um *corpus* escrito, retirar algumas conclusões sobre a efectiva competência textual dos alunos do ensino secundário. Após uma análise interpretativa desses textos, verifiquei que i) todos os textos são compreensíveis; ii) todos se apresentam estruturados; iii) todos dão conta de uma intenção comunicativa que está subjacente. Quando lancei o tema, esperava recolher textos de tipo narrativo, de acordo com os protótipos sequenciais presentes no Programa do ensino secundário (e que se inspira nos estudos de Jean-Michel Adam¹⁶⁴), mas tal não se verificou.

¹⁶⁴ A posição teórica de Jean-Michel Adam é, em diversos estudos, a de que **todo o texto é regrado pela disposição de sequências**.

Do ponto de vista sequencial, Adam considera que os microencadeamentos locais de proposições formam encadeamentos narrativos, argumentativos, descritivos, explicativos... O texto pode ser decomposto num contínuo de (micro)proposições que o leitor, segundo a interpretação que lhe dá, reagrupa em macroproposições que formam uma sequência completa. A sequência aparece, por um lado, como um todo decomponível em partes (macroproposições) – e, por outro lado, como uma entidade relativamente autónoma, um nível intermédio de estruturação, situado entre a frase e o texto. E, como afirma em 2006: 184, “Les **combinaisons** de séquences soit identiques (de même type), soit différentes (cas le plus fréquent). Selon certains modalités, un mode de composition apparaît comme **dominant**. Le texte est alors plutôt narratif, plutôt descriptif, etc., en dépit de la présence de séquences d’un autre type”.

Como ensinar a escrever, de acordo com a tipologia sequencial, baseada nos protótipos traçados por Jean-Michel Adam? O autor responde da seguinte forma (1991: 10 e 11): “En compréhension comme en production, il semble que des schémas séquentiels prototypiques soient, au cours de leur développement, progressivement élaborés par les sujets. Un récit singulier ou une description donnée diffèrent l’un de l’autre

Se os textos não são classificáveis, na totalidade, de acordo com a tipologia textual que orienta o ensino do texto escrito no secundário, a competência textual dos alunos deve ser aferida (e conseqüentemente desenvolvida) por outra via.

Para perceber *como organizaram os alunos os seus textos, i.e., como delimitaram e ordenaram as partes textuais entre si, de acordo com a sua intenção comunicativa*, (pergunta feita no início do estudo), procurei trabalhar o *corpus* numa perspectiva composicional.

Por um lado, segui estritamente as **orientações programáticas** para a disciplina de Português do ensino secundário¹⁶⁵.

Por outro lado, procurei identificar os marcadores que serviram de apoio ao meu percurso de interpretação e que sustentam a disposição estruturada dos textos pela ordenação das partes num todo. Assim, para responder à questão *Que plano de texto está na base da figura dos textos que foi percebida/detectada*, foi necessário descrever como o aluno constituiu o texto e qual a intenção comunicativa que nele se manifesta. Isso foi possível pela **reconstituição do plano de texto**, recorrendo ao conceito de conexão¹⁶⁶, e em conformidade com a **intenção comunicativa**, que orienta a disposição das partes.

Assim sendo, procurei fazer uma análise individual de cada texto, que seguiu duas vias: **análise sequencial** (protótipos sequenciais) e **análise do plano de texto** (estruturação - segmentação e compactação - e ordenação das partes textuais). Delas retirei algumas conclusões.

et également des autres récits et des autres descriptions. Même si elles sont toutes, à leur manière, «originales», chacune des séquences reconnues comme descriptives, par exemple, partagent entre elles un certain nombre de caractéristiques d'ensemble, un air de famille qui incite le lecteur interprétant à les reconnaître comme des séquences descriptives plus ou moins typiques, plus ou moins canoniques. Il en va exactement de même pour une séquence narrative, explicative ou argumentative. Les sujets novices ou non-experts (en lecture et plus encore en production écrite) ne semblent donc pas seulement déficitaires dans l'autonomisation des procédures locales (ortho-graphiques, morpho-syntaxiques, sémantiques), **mais également au plan de la structuration séquentielle des textes**. En d'autres termes, la non disponibilité de schémas prototypiques de composition des séquences de base et d'agencement des séquences en textes plus ou moins complexes (...) expliquerait une bonne partie de leurs difficultés." (destaques meus)

¹⁶⁵ Ver I. 2.3.2 *A problemática dos tipos de textos dos programas escolares e textos didáticos*. Ficou aqui determinado que a proposta dos protótipos sequenciais de Jean-Michel Adam está subjacente ao Programa de Português para o ensino secundário, pelos *tipos de texto* evocados nos processos de Operacionalização das Competências – “Distinguir/Produzir diferentes tipos de texto”. *Tipos de texto* é uma expressão que surge em exclusividade; no entanto predomina uma desarticulação entre os protótipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo... e outros tipos, como textos de relações dos domínios sociais e de comunicação. Assim, a lista de textos a produzir pelos alunos contempla textos informativos, textos de carácter autobiográfico, relato de vivências/experiências e textos narrativos e descritivos, conto... Contudo, na bibliografia do Programa de Português, o único artigo referido como “Artigo que apresenta uma tipologia dos discursos e dos textos é o de ADAM, J.-M. (1985) *Quels Types de Textes?* FDM n.º 192. Paris: Hachette.

¹⁶⁶ Ver IV. 3.2. *Fenómenos de marcação do plano de texto*, onde se inclui o conceito de conexão.

Relativamente à primeira (análise sequencial), nem todo o agrupamento de proposições constitui uma sequência completa (caso da descrição), logo a estruturação sequencial pode ser considerada facultativa.

Em segundo lugar, embora esta análise tenha permitido chegar às superestruturas, responsáveis pela instituição de protótipos sequenciais e, consequentemente, de um tipo de texto (pela dominância), não permite reconstituir, pela segmentação em macroproposições, o critério temático e pragmático que as configura. Ou seja, foi fácil chegar às superestruturas utilizadas mas já não considero tão linear reconstruir o sentido ilocutório dos textos.¹⁶⁷ A classificação de textos, de acordo com a dominância sequencial, não dá conta do critério temático ou pragmático subjacente à disposição (trabalho de estruturação) de textos considerados do mesmo tipo, i.e., a classificação tipológica (sequencial) não objectiva a finalidade do texto nem as intenções do(s) enunciador(es) – o que passa por questões enunciativas. Por exemplo, a forma verbal “li”, retomada do tema dado, associa-se quer à narrativa (ao simples reconto), em que a primeira pessoa se anula para dar voz a outros enunciadores, quer à argumentação, quando os alunos se posicionam em relação ao que leram, instanciando-se como E0 (leitores que vão apreciar o que leram).

Também o esquema sequencial não justifica a heterogeneidade sequencial à luz da unidade textual nem mostra, por exemplo, como a narrativa (*exemplum*) pode desempenhar o papel de argumento (*dados*) contendo e sustentando a *conclusão-tese*.

Finalmente, a análise sequencial não evidencia **estratégias usadas pelos alunos que permitam chegar ao plano de texto**, como o parágrafo na delimitação da partes textuais a nível da disposição ou outros processos (expressões metadiscursivas, organizadores, anáfora...) que revelam como é feita a transição de sequência para sequência – como é mostrada essa transição.

No meu ponto de vista, o ensino dos protótipos sequenciais só pode ter uma função na leitura e escrita: conceber um trabalho em torno das superestruturas textuais e das

¹⁶⁷ A análise feita aos textos dos três subconjuntos do *corpus*, e que permitiu a divisão desses textos por períodos e por sequências, é, de facto, reveladora da sua disposição sequencial. Percebeu-se, por exemplo, que a turma A manifestou regularidade na combinação das sequências, uma vez que todos os textos foram considerados *argumentativos* ou *narrativos/argumentativos*: poderá estar esta regularidade associada ao percurso didáctico da escrita, levado a cabo pelo professor? E como poderia ele ter sido feito? Na certeza de que só um novo estudo poderá facultar respostas para estas questões, apenas se pode afirmar que a heterogeneidade sequencial manifestada [essencialmente ARG/NAR] significa que os alunos não se limitaram a *escrever a história*. Procuraram não só apresentar acontecimentos (narração) mas também argumentar. Mas continua a permanecer a dúvida: a organização sequencial semelhante teve como base a mesma intenção comunicativa?

características dos diferentes protótipos, de certo válido para os perceber e para os interpretar e utilizar. Jean-Michel Adam também assume o facto de a abordagem sequencial não permitir uma análise do *texto completo*, havendo, para isso, necessidade de se recorrer ao plano do texto, mas a sua proposta tipológica não o contempla efectivamente

La structuration séquentielle n'organise très souvent qu'une partie ou sous-partie d'un texte complet. Le plus souvent, un **plan de texte** prend en charge la composition globale.

Jean-Michel Adam in Charaudeau e Maingueneau 2002: 528

Assim sendo, o trabalho em torno do plano de texto tem de anteceder o da tipologia sequencial, o que não está contemplado, pelo menos de forma explícita, no programa escolar para o ensino secundário.

Ao plano do texto, que corresponde à disposição, compete-lhe dar conta da organização estrutural dos textos: identifica marcadores; realça as partes constituintes do texto, a ordem por que surgem e com que objectivos pragmáticos.

Caso o texto entre plenamente (ou parcialmente) no plano previsto, é convencional; caso o plano seja inventado e descoberto na ocasião, é ocasional. Ora parece-me que os textos do *corpus* apresentam **um plano de texto singular, que combina os dois tipos** apresentados pelo autor. O sujeito escrevente é dotado de competência normativa que o leva a considerar um determinado modelo textual – o das *histórias* - relacionado com a situação e com o assunto do texto¹⁶⁸, mas inventa para o texto uma disposição própria (forma *como* o organizou).

Ao proceder a uma análise das estruturas globais dos textos, procurei determinar os blocos textuais marcados pelos alunos, através de marcadores de transição de blocos, para chegar a esse mesmo plano. Aos denominá-los *reconto*, *explicitação*, *descrição*, *manifestação de dúvida...*,¹⁶⁹ fiz intervir certas propriedades genéricas ou convencionais (sócio-discursivas) de que sou conhecedora, o que me levou a dar significado a diferentes

¹⁶⁸ Maria de Lourdes Crispim (s.d.:5) defende que a norma é um sub-sistema “cuja imagem se forma na consciência dos falantes a partir de variedades consideradas como modelos”, entre as quais inclui as **variedades estilísticas** (relacionadas com a situação e/ou assunto de comunicação). A escolha do plano convencional (próprio de um dado género, de acordo com Adam) está associado a estas variedades estilísticas.

¹⁶⁹ Cf. Adam 2006: 138: “Par ailleurs, raconter, décrire, argumenter et expliquer sont des macroactions sociodiscursives que les théories classiques des actes de discours ne permettent pas de définir clairement.”

blocos textuais e a poder atribuir funções ao texto. Mas acrescento a este facto um outro: verifiquei que o tratamento dado por cada aluno à interligação dos blocos constituintes do seu texto levou a configurações diferentes, logo posso assumir a presença de um plano individual (ocasional, segundo Adam), que pode estar relacionado com o *estilo* desse mesmo aluno. Um novo estudo poderá dar-me respostas sobre o facto de um mesmo escrevente manter ou não um *plano individual* (resultante dos planos fixo e ocasional) **idêntico** em várias produções.

Após ter dado conta das estruturas globais de conteúdo (tema, título...), prossegui para a análise das estruturas específicas e, no domínio do plano do texto, mostrei os fenómenos que o marcam textualmente, baseada no conceito de conexão:

- i) na pontuação das partes, o parágrafo e os marcadores de transição de blocos, que ordenam o discurso. Denotam um trabalho explícito na organização textual, visando facilitar a tarefa do interpretante. Os marcadores de transição podem ser grupos nominais, preposicionais, frásicos..., e dependem do texto que integram (são dados pelo texto). Muitos deles, como “Na minha opinião”, *qualificam* a organização dos blocos.
- ii) nas unidades que sublinham o agrupamento de proposições, a progressão, os organizadores textuais (que podem coincidir com os marcadores acima referidos) e o léxico. Neste nível, levei em conta a potencialidade de determinadas palavras, a própria conexão entre factos denotados por elas e a continuidade e consistência semântica. Cabe ao léxico um papel preponderante no agrupamento de proposições e, a partir dele, é possível registar diferentes partes do texto. A escolha do léxico constitui uma estratégia do escrevente.

A importância do plano de texto reside, quanto a mim, em mostrar de que forma os alunos organizam o seu texto e se o fazem satisfazendo certos critérios de organização. Considerei todos os textos como **coerentes**, porque foram por mim **interpretáveis**, uma vez que os acontecimentos expressos fizeram parte do meu universo de conhecimentos, tendo em conta o contexto em que foram produzidos e recebidos. Para que os textos fossem dignos desta avaliação, tiveram de manifestar regras e princípios ordenadores: não só conectores no sentido lato do termo, mas também marcas enunciativas e discursivas e outras formas de compactação e segmentação de unidades.

Mas isto não significa que a competência textual dos alunos seja a mesma, nem ela é visível pelo único texto que produziram para este *corpus*. Se se percebeu, com este trabalho, que ela depende da forma como o aluno organiza o seu texto, que inclui as estratégias discursivas que escolheu para a realização dos objectivos pragmáticos e para a consecução das funções, então o professor tem de trabalhar na sala de aulas a organização geral e específica dos textos – o que exige trabalhar aspectos de **conexão**. Isto é, **o que permite ao leitor perceber um texto (a disposição – retórica) é o mesmo que o professor tem de ensinar – objectivo da didáctica**.

No meu entender, só depois de se perceber o que falha no processo do desenvolvimento da competência textual se pode traçar um percurso didáctico a pôr em prática na sala de aulas, ou seja, um *esquema de ensino-aprendizagem* que trabalhe os níveis de textualidade globais e locais que devem ser distinguidos e desenvolvidos, quer autonomamente quer em actividades globais de leitura e de escrita.

O professor é, em primeira instância, um interpretante do texto do aluno:

- i) Tenta compreender o texto à luz da intenção do escrevente que, quando escreve, procura uma *discursividade persuasiva*, que é construída em função do leitor. Tem em conta o contexto em que o texto foi produzido e o espaço social onde se posiciona o aluno. Entende que as ideias expressas no texto por um locutor (por vezes na primeira pessoa) podem ser atribuídas a vários enunciadores dos quais esse locutor se distancia (trata-se de entrar no mundo do escrevente, que é o que dá sentido ao texto).
- ii) Atenta no conteúdo e na forma do texto. Para a actividade da escrita, o aluno tem de acrescentar à competência linguística que possui a **competência textual**, que inclui uma série de níveis, como o da *dispositio* – nível da organização (ou arrumação) dos argumentos definidos no da *inventio*. Se há um fazer persuasivo no texto, este relaciona-se com a articulação interna global das partes do texto com vista a um todo (organização geral e específica dos textos).

Para o percurso didáctico, estabeleço alguns pontos, que me parecem fundamentais, a trabalhar com os alunos.

Em primeiro lugar, eles têm de ser conduzidos, em actividades de leitura, à análise das estruturas dos textos, que compreendem processos de conexão¹⁷⁰. Penso que a sua experiência de leitores, por exemplo na exploração dos aspectos de progressão, os vai ajudar a desenvolver qualquer texto que queiram produzir. Um trabalho no domínio do léxico, por exemplo, que imponha a integração de novas unidades, relacionadas semanticamente entre si, a fazer avançar o texto, faz todo o sentido na didáctica da escrita.

Em segundo lugar, é importante levar os alunos a perceberem como se organiza o texto de acordo com a sua intenção comunicativa e que efeitos causa: antes do processo de escrita, devem interrogar-se sobre *a quem* vão escrever, com que *objectivo*, se o texto é para ser impresso, publicado... No fundo, trata-se de procurar que cheguem à conclusão de que a linguagem escrita não se utiliza por si mesma senão para conseguir algo (função). O professor deve ensinar os alunos a **marcarem** no texto a sua intenção, pela organização estruturada e ordenada das partes no todo.

Proponho também momentos de análise da linguagem no contexto sócio-comunicativo e a linguagem em **textos integrais** (evitando-se, por isso, os excertos textuais), o que está relacionado com momentos de produção e de recepção de textos de funcionamento comunicativo (dentro da pragmática) e de análise de meios e regras como se produzem textos em função.

Todos estes propósitos se ligam a um outro, mais subjectivo: procurar que os alunos descubram o mecanismo real do funcionamento social do texto escrito.

Com este percurso didáctico, que não se esgota aqui, estou certa de que ensinar regras para ensinar a escrever (a ter sucesso nos processos de disposição textual) passa pelos pressupostos retóricos de que as regras, depois de aprendidas, têm de ser aplicadas com vista a actuar sobre o homem e sobre a sociedade. E os alunos, no início deste milénio, terão de continuar a conduzir-se pela máxima de que só **escrevendo se aprende a escrever**, para que se tornem mais competentes no domínio da organização geral e específica dos textos, no ensino básico, secundário, universitário e no competitivo mundo do trabalho.

¹⁷⁰ Recordo, a título de exemplo, o facto de ter verificado **repetição** de organizadores no mesmo texto (em algumas turmas), como se fossem usados de forma empírica, o que pode indiciar o desconhecimento deste conteúdo gramatical e ausência de reflexão da sua importância na conexão textual.

VII Bibliografia

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA

(2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Editorial Verbo, vol. I e II.

ADAM, J.- M.

(1976) *Linguistique et Discours Littéraire. Théorie et Pratique des Textes*. Paris, Librairie Larousse.

(1990) *Éléments de Linguistique Textuelle. Théorie et Pratique de l'Analyse Textuelle*. Siège, Mardaga.

(1991) "Cadre théorique d'une typologie séquentielle". *Etudes de Linguistique Appliquée* 83. Paris, Didier, 7-18.

(1999a [1984]) *Le Récit*. Paris, Puf.

(1999b) *Linguistique Textuelle. Des Genres du Discours aux Textes*. Paris, Nathan.

(2006) *La Linguistique Textuelle – Introduction à l'Analyse Textuelle des Discours*. Paris, Armand Colin.

ADAM, J.- M.; BONHOMME, M.

(2007) *L'Argumentation Publicitaire. Rhétorique de l'Éloge et la Persuasion*. Paris, Armand Colin.

ADAM, J.- M.; PETITJEAN

(1989) *Le Texte Descriptif*. Paris. Éditions Nathan.

ADAM, J.- M; REVAZ, F.

(1997) *L'Analyse des Récits*. Paris, Seuil. [Tradução portuguesa de 1997: *A Análise da Narrativa*, Lisboa, Gradiva].

AISSEN, J.; HANKAMER, J.

(1984) "Gramática" in *Enciclopédia Einaudi – Linguagem – Enunciação*. Imprensa Nacional Casa da Moeda, vol.2, 209-250. [trad. port.]

ALEXANDRE JÚNIOR, M.

(2004) *Hermenêutica Retórica*. Lisboa, Alcalá.

ANÇÃ, M. H.

(1995) "Normas e ensino". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 13. Lisboa, RILIP, 58-64.

ANSCOMBRE, J.; DUCROT, O.

(1983) *L'Argumentation dans la Langue*. Bruxellas, Mardaga.

ARISTÓTELES

([s.d.] 1990) *Poética*. Maia, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

(1998) *Retórica*. Madrid, Alianza Editorial.

AUERBACH, E.

([s.d.] 1972) "B. A Linguística" in *Introdução aos Estudos Literários*, tradução de José Paulo Paes, São Paulo, Editora Cultrix, 18-25.

BECHARA, E.

(1999) *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna.

(1997) "Sobre uma gramática padrão da língua portuguesa" in Pereira, M. T. (org.) *Língua e Linguagem em Questão*. Rio de Janeiro, Ed. Uerj, 27-48.

BENTOLILA, F.

(1999) “Descrição linguística e didáctica: simplificar para compreender e fazer compreender” in *Gramática e Ensino das Línguas*. Coimbra, Almedina, 11-18.

BAYLON, C.

(1996) *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*. Paris, Ed. Nathan.

BARTHES, R.

(1972) *Le Degré Zero de l'Écriture suivi de Nouveaux Essais Critiques*. Paris, Seuil. [Tradução portuguesa s.d.: “O grau zero da escrita” in *O Grau Zero da Escrita seguido de Elementos de Semiologia*. Lisboa, Edições 70, 9-46].

(1966) “Introduction à l'analyse structurale des récits” in *Communications*, 8, pp. 1-27. [Tradução brasileira de 1976: “Introdução à análise estrutural da narrativa” in Barthes, R. et alii. *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis, Editora Vozes Limitada, 19-60].

(1984) “Escrever, verbo intransitivo?” in *O Rumor da Língua*. Tradução de António Gonçalves. Lisboa, Edições 70, 21-26.

BERNÁRDEZ, E.

(1982) *Introducción à la Lingüística del Texto*. Madrid, Espasa-Calpe.

(1995) *Teoria y Epistemologia del Texto*. Barcelona, Ariel.

BERNSTEIN, B.

(1975) *Language et Classes Sociales*. Paris, Les Editions de Minuit.

BIDERMAN, M. T.; NASCIMENTO, M. F.

(1998) “Unidade e diversidade: o vocabulário da língua oral em Portugal e no Brasil” in *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (Aveiro, 28-30 de Set.). Aveiro, A.P.L., vol. I 175-193.

BIDERMAN, M. T.

(2001) *Teoria Lingüística*. São Paulo, Martins Fontes.

BLOOMFIELD, L.

(1970) *Le Langage*. Paris, Payot.

BONIN, P.; FAYOL, M.

(1996) “L’étude en temps réel de la production du langage écrit, pourquoi et comment”. *Études de Linguistique Appliquée*, 101, Paris, Didier Érudition, 8-19.

BOYER, H.

([s.d.] 1986) *Éléments de Sociolinguistique – Langue, Communication et Société*. Paris, Dunod.

BOUCHARD, R. 1991 “Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs”. *Études de Linguistique Appliquée*, 83, Paris, Didier Érudition, 29-61.

BRONCKART, J.-P.

(1991) “Perspectives et limites d’une diversification de l’enseignement du français”. *Études de Linguistique Appliquée*, 83, Paris, Didier Érudition, 63-74.

(1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

BURGESS, C. et alii.

(1973) *Understanding Children Writing*. Middlesex, Penguin Education.

CAMARA JR., J. M.

([1970] 1986) *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes.

([1977] 1991) *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis, Vozes.

CAMPOS, M.H.C.; XAVIER, F.

(1991) *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa, Universidade Aberta.

CASTRO IVO et alii.

(1987) *A Demanda da Ortografia Portuguesa. Comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e Subsídios para a Compreensão da Questão que se lhe seguiu*. Lisboa, Edições João Sá da Costa.

CATACH, N.

(1980) *Langue Française*, 45. Paris, Larousse:

“La ponctuation - Présentation”, 3-7.

“La ponctuation”, 16-27.

([1994] 1996) *La Ponctuation (Histoire et Système)*. Paris, Presses Universitaires de France.

CHARAUDEAU, P.

(1992) *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Paris, Hachette.

CHARAUDEAU, P.; MAIGUENEAU, D.

(2002) *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris, Seuil.

CHAROLLES, M.

(1978) “Introduction aux problèmes de la coherence des textes. *Langue Française* 38, Larousse, Paris, 7-41

(1988) “Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences”. *Pratiques* 50. Metz, 3-13.

(1991) “Le résumé de texte scolaire. fonctions et principes d'élaboration”. *Pratiques* 72, Metz, 7-27.

CHOMSKY, N.

(1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts, The Mit Press.
[Tradução portuguesa de 1978: *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Coimbra, Arménio Amado – Editor.

(1986) *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York, Praeger Publishers. (Tradução portuguesa de 1994: *O conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*, Lisboa, Caminho].

(1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts, The Mit Press
[Tradução portuguesa de 1999: *O Programa Minimalista*. Lisboa, Caminho].

CHOMSKY, N.; HALLE, M.

(s.d.) *Principes de Phonologie Générative*. Paris, Seuil.

CINTRA, L.

([s.d.] 1995) *Estudos de Dialectologia Portuguesa*. Lisboa, Livraria Sá da Costa.

CORREIA, M.; LEMOS, L.

(2005) *Inovação Lexical em Português*. Lisboa, Colibri.

COSERIU, E.

([1952] 1978) “Sistema, norma y habla” in *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Madrid, Editorial Credos.

COSTE, D.

(1991) “Genres de textes et modes discursifs dans L’enseignement/apprentissage des Langues. *Eyssais de Linguistique Appliquée*, 83, 75-88.

COUTINHO, M. A.

(2003) *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa, FCG-FCT.

(2004) “Organizadores textuais – entre Língua, discurso e género” in Oliveira, F. e Duarte, I.M. (org) *Da Língua e do Discurso*. Coleção Campo das Letras. Porto, Campo das Letras.

COUTINHO, M. A. et alii.

(2005) “Géneros de texto: de objectos de investigação a objectos de ensino-aprendizagem. In *Actas do VI Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (suporte digital).

CULIOLI, A.

(1990) “La linguistique: de l’empirique au formel” in *Pour Une Linguistique de L’Énonciation*. Paris, Ophrys, Tome I, 9-46.

CUNHA, C.; CINTRA, L.

([1984] 1987 *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, Edições Sá da Bandeira.

DÉTRIE et alii.

(2001) *Termes et Concepts pour l’Analyse du Discours. Une Approche Praxématique*. Paris, Champion.

van DIJK, T.

(1973) “Grammaires Textuelles et Structures Narratives” in Chabrol, C.(ed.) *Sémiotique Narrative et Textuelle*. Paris, Larousse, 177-207.

([s.d.]1981) “O texto: estruturas e funções” in A. K. Varga (ed.), *Teoria da Literatura*. Lisboa, Editorial Presença, 65-96.

(s.d) *Text and Context*. London, Longman Group Limited. [Tradução espanhola de 1995: *Texto y Contexto (Semântica y Pragmática del Discurso)*, Madrid, Cátedra].

DUARTE, I.

(2000) *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa, Universidade Aberta.

DUCROT, O.

(1972) *Dire et ne pas Dire*. Paris, Hermann.

(1980) “Analyses Pragmatiques”. *Communications*, 32, Paris, Seuil

([1988] 1990) *Polifonia y Argumentation*. Universidad del Valle, Cali.

DUCROT, O; SCHAEFFER, J.-M.

(1985) *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris, Seuil.

DUCROT, O. et alii.

(1980) *Les Mots du Discours*. Paris, Les Éditions de Minuit, cap. I, III.

ELIA, S.

(1987) *Sociolingüística. Uma Introdução*. Rio de Janeiro, Padrão, Niterói; Universidade Federal Fluminense/EDUFF.

ESTEVES REI, J.

(1994) *Curso de Redacção II – O texto*. Porto, Porto Editora.

FABRE, C.; CAPEAU, P.

(1996) “Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture / écriture / réécritures”. *Études de Linguistique Appliquée*, 101, Paris, Didier Érudition, 46-59.

FARIA et alii.

(1996) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa, Caminho.

FIGUEIREDO, O.

(2005) *Didáctica do Português Língua Materna – Dos Programas às Teorias, das Teorias às Práticas*. Porto, Edições ASA.

FIGUEIREDO, O.; BIZARRO, R.

(2001) *Da Palavra ao Texto – Gramática da Língua Portuguesa*. Porto, Edições ASA.

FIGUEIREDO, J.M.N. ; FERREIRA, A.G.

(1972) *Compêndio de Gramática Portuguesa*. Porto, Porto Editora.

FIGUEIREDO, O.; FIGUEIREDO, E. B.

(2005) *Prontuário Actual da Língua Portuguesa*. Porto, Edições ASA.

FISHMAN, J.A.

(1971) *Sociolinguistique*. France, Éditions Labor.

FONSECA, F. I.

(2000) “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”, in Carlos Reis et alli. (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*. Coimbra, Almedina / ILLP Faculdade de Letras, vol. I. 37-45.

FONSECA, F. I. e FONSECA, J.

(1990) *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra, Livraria Almedina.

FONSECA, J.

(1992) *Linguística e Texto/Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa, M.E. / ICALP.

FOUCAULT, M.

(1966) *Les Mots et les Choses*. Éditions Gallinard. [Tradução portuguesa de 1998: *As Palavras e as Coisas*, Lisboa, Edições 70].

([1971] 1992] *L'Ordre du Discours*. Paris, Gallimard.

GALLISON, R.

(1979) *Lexicologie et Enseignement des Langues*. Paris, Hachette.

GARCIA-DEBANC, C.

(1993) "Enseignement de la Langue et production d'écrits". *Pratiques*, 77, Metz, CRESEF, 3-24.

GATÉ, J.-P.

(1998) *Éduquer au Sens de l'Écrit*. Noisy-le-Grand, Nathan.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J.

(1974) *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra, Almedina.[trad. port.]

GIASSON, J.

(2000) *A Compreensão na Leitura*. Porto, Edições ASA.

GLEASON, Jr.

(1955) *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc. [Tradução portuguesa de 1985: *Introdução à Linguística Descritiva*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian].

GREVISSE, M.

([s.d.] 1993] "Les Signes Graphiques" in *Le Bon Usage*. Paris, Louvain-la-Neuve, Duculot, 84-90.

GRUAZ, C.

(1985) "Phonèmes, graphèmes, Morphèmes", *Pratiques*, 46, Metz, CRESEF, 97-106.

GUMPERZ, J.

(1982) *Discourse Strategies*. Cambridge, London (...), Cambridge University Press. [Tradução francesa: 1989 *Sociolinguistique Interactionnelle - Une Approche Interpretative*. La Réunion, L'Harmattan].

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R.

([1976] 1993) *Cohesion in English*. London and New York, Longman.

HYMES, D. H.

(1991) *Vers la Compétence de la Communication*. Paris, Didier.

JOLLIN-BERTOCCHI, S.

(2003) *Les Niveau de Langage*. Paris, Hachette.

KINTSCH, W.; van DIJK, T.

(1975) "Comment on se rappelle et on résume des histoires". *Langages* 40. Paris, Larousse, 177-207.

KLEIBER, G.

(1990) *La Sémantique du Prototype*. Paris, P.U.F.

KOCH, I.

(1993) *Argumentação e Linguagem*. São Paulo, Cortex Editora.

KOCH, I; TRAVAGLIA, I.

([1990] 2001) *A Coerência Textual*. São Paulo. Contexto.

KRISTEVA, J.

([1969] *Le Langage, Cet Inconnu*. [Tradução portuguesa de 1999: *História da Linguagem*, Lisboa, Edições 70].

KURODA, S.-Y.

(1975) "Réflexions sur les fondaments de la théorie de la narration", *Langue, Discours, Société: Pour Émile Benveniste*, J. Kristeva, J.-Cl. Milner et N. Ruwet édés..Paris, Ed. du Seuil, 260-300.

(1979) "Où l'épistémologie, la grammaire et le style se recontrent: examen d'un exemple japonais" in *Aux Quatre coins de la Linguistique*. Paris, Seuil, p.235-259.

LABBÉ, D.

(1993) *Un modèle d'analyse du vocabulaire*, Communication aux Secondes Journées d'Analyse de Données Textuelles. Montpellier.

LACONTE, A.

(1981) "L'explication et les mondes possibles", *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel*, 38, 35-58.

LABOV, W.

[1972] 1976) *Sociolinguistique*. Paris, Les Editions de Minut.

LOBO, A. et alii.

(2001) *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio* (Relatório Preliminar). Lisboa, A.P.P..

LOBROT, M.

(1972) *Troubles de la Langue Écrite et Remèdes*. Les Editions ESF.

LOPES, A. ; MARTINS, C. (org.)

(1999) *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (Aveiro, 28-30 de Setembro de 1998). Aveiro, A.P.L., Vol. I.

LOPES, I.

(1999) "Normas e Gramáticas" in *Gramática e Ensino das Línguas*. Coimbra, Almedina, 45-50.

MACHADO, J. P.

(1990) “Notas Soltas sobre Língua Portuguesa” in *Ensaaios Literários e Linguísticos*. Lisboa, Editorial Notícias, 303-317.

MAINGUENEAU, D.

(1986) *Éléments de Linguistique pour le Texte Littéraire*. Paris, Bordas. [Tradução brasileira de 1996a: *Elementos de Lingüística para o Texto Literário*, São Paulo. Martins Fontes].

(1987) *Nouvelles Tendances en Analyse du Discours*. Paris, Hachette.

(1990) *Pragmatique pour le Discours Littéraire*. Paris, Bordas. [Tradução brasileira de 1996b: *Pragmática para o Discurso Literário*, São Paulo. Martins Fontes].

(1996) *Les Termes Clés de l'Analyse du Discours*. Paris, Seuil. [Tradução portuguesa de 1997a: *Os termos-Chave da Análise do Discurso*, Lisboa, Gradiva].

(1996) *Aborder la Linguistique*. Paris, Éditions du Seuil. [Tradução portuguesa de 1997b: *Introdução à Linguística*, Lisboa, Gradiva].

([1994] 1999) *L'Énonciation en Linguistique Française*. Paris. Hachette.

([1998] 2007) *Analyser les Textes de Communication*. Paris, Armand Colin.

MATEUS, M. H. M.

[1975 (1982)] *Aspectos da Fonologia Portuguesa*. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos.

MATEUS, M. H. M. et alii.

([1989] 2003) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Caminho.

MATEUS, M. H. M. e VILLALVA, A.

(2006) *O Essencial sobre Linguística*. Lisboa, Caminho.

MARTINET, A.

(1970) *Éléments de Linguistique Générale*. Paris, Librairie Armand Colin.
[Tradução portuguesa de 1985: *Elementos de Linguística Geral*, Livraria Sá da Costa.

MARZYS, Z.

(1974) “Norme et Usage en Français Contemporain”. *Le Français dans le Monde*, 108, Hachette, Larousse, 6-12.

MEYER, M.

(1982) *Logique, Langage et Argumentation*. Hachette. [Tradução portuguesa de 1982: *Lógica, Linguagem e Argumentação*, Lisboa, Teorema].

MÉNARD, N.

(1983) *Mesure de la Richesse Lexicale*. Genève-Paris, Slatkine-Champion.

MIRANDA, F.

(2007) *Textos e Géneros em Diálogo – uma Abordagem Linguística da Intertextualidade*. Dissertação de Doutoramento em Linguística – Teoria do Texto, apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa; orientadora Professora Doutora Maria Antónia Coutinho.

MOESCHLER, J.

(1985) *Argumentation et Conversation. Éléments pour une Analyse Pragmatique du Discours*. Paris, Hatier-Credif.

MOESCHLER, J. e REBOUL, A.

(1994) “Narration et Fiction” in *Dictionnaire Encyclopédique Pragmatique*. Paris, Seuil, 423-446.

MULLER, C.

(1977) *Principes et Méthodes de Statistique Lexicale*. Paris, Hachette.

(1979) “Sur la Mesure de la Richesse Lexicale. *Théorie et Expériences*” in *Langue Française et Linguistique Quantitative*. Paris-Genève, Slatkine-Champion, 281-307.

(1985) “Les Classes de fréquence” in *Langue Française et Linguistique Quantitative*, Paris-Genève, Slatkine-Champion, 53-58.

NASCIMENTO, M. F. B. et alii.

(1987) *Português Fundamental - Métodos e Documentos*. Lisboa, I.N.I.C., C.L.U.L, vol.II, tomo I.

OPITZ, L.

(1996) “Da Gramática à Teoria da Narrativa” in *Actas do XI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, Colibri, 569-577.

PASCUAL, J. A.

(1999) “Sobre la Norma” in Cano, M.A. et alii - *Bescanvi i Identitat: Interculturalitat i Contruició de la Llengua*. Alacant, Dep. Filol. Catalana - Univ. de Alacant, 151-173.

PEDRO, M. E. (ed.)

(1997) *Proceeding of First International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa, Colibri.

PEREIRA, M.T.G. (org.)

(1997) *Língua e Linguagem em Questão*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ.

PERELMAN, C.

1993 L'Empire Rhétorique. Librairie Philosophique J. Vrin. [Tradução portuguesa de 1999: *O Império Retórico. Retórica e Argumentação*, Porto. Edições ASA].

PETITJEAN, A.

(1989) "Les typologies textuelles". *Pratiques* 62, 86-125.

PEYTARD

([1982] 1987) "Les variants de ponctuation dans le chant premier des chants de maldoror" in Fuchs, C. *et alii* .- *La Genèse du Texte. Les Modèles Linguistiques*. Paris, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

PINTO, M G. C.

(1998) *Saber Viver a Linguagem – Um Desafio aos Problemas da Literacia*. Porto, Porto Editora.

PLATIN, C.

(1996) *L'Argumentation*. Paris, Seuil.

PÖE, E. A.

(1846) - "The Philosophy of Composition," *Graham's Magazine*, pp. 163-167, disponível em <http://www.eapoe.org/works/ESSAYS/PHILCOMP.HTM> consultado em 10.12.1007.

POPIN, J.

(1998) *La Pontuaction*. Paris, Éditions Nathan.

POTTIER, B. (org.)

(1970) *L'Ethnolinguistique. Langages*, 18. Paris, Didier, Larousse.

PORQUIER, R. e FRAUENFELDER, U.

(1980) "Enseignants et apprenants face à l'erreur". *Le Français dans le Monde*, 154, Hachette, Larousse, 29-36.

PROPP, W.

(1970) *Morphologie du Conte*. Paris. Gallimard.

RAPOSO, E. P.

([1992] 1998) *Teoria da Gramática. A faculdade da Linguagem*. Lisboa, Caminho.

RASTIER, F.

(1989) "Situation de Communication et Typologie des Textes" in *Sens et Textualité*. Hachette, Paris, cap. 3.

(2001) *Arts et Sciences du Texte*. Paris, PUF.

REIS, C. e LOPES, A.

(1991) *Dicionário de Narratologia*. Coimbra, Almedina.

RICOUER, P.

(1976) *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas, Cristian University Press.[Tradução portuguesa s/d: *Teoria da Interpretação*, Lisboa. Edições 70].

(1986) "III. Le Texte et l'Explication Structurale" in *Du Texte à l'Action*. Paris, Seuil, 145-151.

ROBINSON, A.

(1995) *The Story of Writing*. New York, Thames and Hudson.

SAUSSURE, F. de

[1916] 1971 *Cours de Linguistique Générale*. Éditions Payot. [Tradução portuguesa de 1986: *Curso de Linguística Geral*, Lisboa, Publicações Dom Quixote].

SCHAEFFER, J.-M

(1995) "Texte" in *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, O. Ducrot e J.-M. Schaeffer (ed.), Paris, Payot, 494-504.

SCHIMIDT, SIEGFRIED J.

([1973] 1978) *Lingüística e Teoria do Texto*. São Paulo, Pioneira [trad. brasileira].

([1973] 1978a) *Teoria del Texto. Problemas de una Lingüística de la Comunicación verbal*. Madrid, Ediciones Cátedra [trad. castelhana].

SEARLE, J. R.

(s.d.) *Speech Acts*. Cambridge University Press. [Tradução portuguesa de 1981: *Os Actas de Fala – Um Ensaio de Filosofia da Linguagem*. Coimbra, Almedina].

SEGUI, J.

(1992) "Le lexique mental et l'identification des mots écrits: code d'accès et rôle du contexte". *Langue Française*, 95, Paris, Larousse, 69-79.

SIKLAKI, I.

(1985) "Story grammars as models for story processing" in Söler E. (ed.) *Text Connexity, text coherence. Aspects, methods, results*. Hamburg, Helmut B. Verlag. 219-160.

SILVA, I.

(2001) *A Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação para Obtenção do Grau de Mestre em Linguística, apresentada à F.C.S.H. da Universidade Nova de Lisboa. Orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes Crispim.

(2005) *Contributos para o Ensino da Escrita. A Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Edições ASA.

SILVA, V. M de A.

([1983] 1988) *Teoria da Literatura*. Coimbra, Almedina.

SIM-SIM, I. et alii.

(1997) *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa. DES – Ministério da Educação.

SIMON, J.

(1973) *La Langue Écrite de L'Enfant*. Paris, Presses Universitaire de France.

TODOROV, T.

(1971) *Poétique de la Prose*. Paris, Éditions du Seuil. [Tradução portuguesa: *Poética da Prosa*, Lisboa. Edições 70].

(1973) *Poétique*. Paris, Éditions du Seuil. [Tradução portuguesa de 1986: *Poética*, Lisboa. Teorema].

TRUDGILL, P.

([1974] 1979) *Sociolinguistics – An Introduction*. Middlesex, New York, Victoria, Ontario, Auckland, Penguin Books.

VARGA, A. K.

(1981) *Théorie de la Littérature*. Paris, Picard. [Tradução portuguesa s.d, *Teoria da Literatura*, Lisboa, Editorial Presença].

VIGNER, G.

(1982) *Écrire*. Paris, CLE

VILELA, M.

(1994) *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra, Almedina.

WITTGENSTEIN, L.

(1967) *Philosophical Investigations*. Oxford, Blackwell [Tradução portuguesa de 1987 : *Investigações filosóficas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian].

WULSER, C.

(1982) *Actes de Langage Explicatifs*”, Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques 40.. Université de Nauchâtel, 1-42.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS

(2004) Excerto da Nota Editorial do *Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa*
<http://www.academia.org.br/>

BARBOSA, J. M.

(2007) *A Gramática na Sala de Aulas*. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Lisboa, Centro Cultural de Belém.

(2006) “A Linguística da TLEBS”.

jmobarbossa@netcabo.pt

CASTRO, I

(2002) “O Linguista e a fixação da norma”.

[http://66.102.1.104/scholar?hl=en&lr=&q=cache:sCON3-](http://66.102.1.104/scholar?hl=en&lr=&q=cache:sCON3-X7wfwJ:www.apl.org.pt/files/IvoCastroConf.pdf+acordo+ortogr%C3%A1fico)

[X7wfwJ:www.apl.org.pt/files/IvoCastroConf.pdf+acordo+ortogr%C3%A1fico](http://66.102.1.104/scholar?hl=en&lr=&q=cache:sCON3-X7wfwJ:www.apl.org.pt/files/IvoCastroConf.pdf+acordo+ortogr%C3%A1fico)

COUTO, M.

(2007) “A Reinvenção da Língua Portuguesa em Moçambique”

<http://ciberduvidas.sapo.pt/lusofonias.php?rid=1165>

CRISPIM, M.L.

(s.d.) *História da Língua Portuguesa. Conceitos Preliminares II*. Texto policopiado.

GOMES, F.M.

(2007) “A Língua Portuguesa na mais Próspera Nação do Planeta”.

<http://ciberduvidas.sapo.pt/lusofonias.php?rid=1146>

NISKIER, A.

(s.d) “A Língua Portuguesa no séc. XXI”.

<http://www.academia.org.br/>

VILLALVA, A.

(2003) “Índice remissivo”

(2003) “Falar mal, escrever mal, ler pior e não saber ouvir”

<<http://www.noticiasdaamadora.com.pt/nad/artigo.php?aid=4633&coddoss=72>>

Programas de Ensino:

ME-DGEBS

(1991) *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Lisboa, Ensino Básico, 3.º Ciclo, vol. II.

ME-DEB

(2001) *Currículo nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa.

ME

(2001-2002) *Programa de Português e de Literatura Portuguesa*, 10.º, 11.º e 12.º anos:

<http://sitio.dgidec.min->

edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/255/literat_portuguesa.pdf

edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf

(consulta: 26 de Outubro de 2007)