

UMA TENTATIVA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE UM TEXTO DO GÊNERO “RELATO HISTÓRICO”

Terezinha da Conceição Costa-Hübes*

Resumo: Desde a década de 1980, a partir da proposta pioneira de Geraldi (1984) de incorporar, no ensino da Língua Portuguesa, o eixo de análise linguística, muitas publicações se destacaram no meio acadêmico. No entanto, a maioria delas contemplou o assunto apenas teoricamente. Esta produção, no entanto, pretende ir além. É uma tentativa de análise de um texto do gênero Relato Histórico, tanto discutindo a orientação teórica que dá sustentação à análise linguística, quanto apresentando exemplos de possíveis encaminhamentos práticos para a sala de aula. Para isso, pautar-nos-emos na teoria da enunciação e dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003 e 2004) e dos gêneros textuais (Bronckart, 2003), recorrendo, em determinados momentos, à Linguística Textual (Koch, 1989, 1990; Costa Val, 1999). Na verdade, pretendemos apresentar uma amostra de análise linguística, sem a pretensão de torná-la única ou exclusiva nos encaminhamentos efetuados. O propósito reside em contribuir com a orientação de possíveis olhares para o texto, compreendendo-o quanto à sua situação de produção e ao seu conteúdo temático, quanto ao gênero que o materializa e quanto às marcas linguísticas que o constituem.

Palavras-chave: gênero discursivo/textual; análise linguística; ensino da Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Ao reconstituir a história do ensino da Língua Portuguesa na região Oeste do Paraná, Costa-Hübes (2008) relata que quem primeiro nos orientou nessa direção foi João Wanderley Geraldi que, no início da década de 1980, provocou uma verdadeira revolução nas propostas de ensino da Língua Portuguesa, traçando novos paradigmas sustentados na

* Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Email: terecostahubes@yahoo.com.br.

concepção interacionista da linguagem. E, em vez de buscar respostas a perguntas do tipo “*Como ensinar?*”, ele ousou ir além: “*Para que ensinamos o que ensinamos*”, pois entendia que a resposta a esta questão deveria ser dada antes do “como”, do “quando” e do “que” ensinar.

Para isso, Geraldi defendeu que ensinar a Língua Portuguesa é compreender, segundo Silva, a “linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais” (SILVA, 1994, p. 57), que só se constitui como tal quando há uma tomada de posição quanto às variações linguísticas e uma eleição do que se julga mais importante no processo ensino-aprendizagem de língua. Em decorrência, centrou sua proposta em três práticas básicas que devem ser concretizadas por meio de atividades integradas entre si e nas relações sociais dos sujeitos, conforme explica Galan:

1. Prática de leitura de textos
 - a) a leitura de narrativas longas: romance e novelas;
 - b) a leitura de textos curtos: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais etc.
2. Prática de produção de textos orais e escritos
3. Prática de análise linguística (GALAN, 1991, p. 14).

Em outras palavras, o que o autor propôs, de acordo com Silva, foram “práticas efetivas de uso da língua” (SILVA, 1994, p. 59), transpostas para as atividades de leitura, de produção de textos (orais e escritos) e de análise linguística.

Neste texto, nos propomos a discutir uma dessas práticas – a da análise linguística – tendo em vista que, das inúmeras discussões e publicações a respeito, a maioria focaliza apenas seus aspectos teóricos. Aqui, queremos ir além, entrelaçando teoria e prática, na tentativa de apresentar uma possibilidade de análise, a partir de determinado texto selecionado.

2 EM QUE CONSISTE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA?

A competência discursiva desejada no ato da produção oral e escrita requer aprendizagem que só poderá ocorrer se criarmos, em sala de aula, verdadeiras situações de reflexão sobre o uso da língua, as quais poderão ser propiciadas por atividades de análise linguística que permitem, ao aluno, compreender o processo de constituição da língua na situação de interação em foco. Assim, quando surgirem questões como – por que se escreveu de tal forma nesse texto? Qual o efeito de sentido provocado por determinada palavra naquela situação de uso? Como organizar determinada ideia, tendo em vista o gênero selecionado? – as respostas somente serão encontradas quando professor e aluno souberem refletir sobre a organização da língua dentro de determinado contexto de uso.

Conforme essa compreensão, não é o ensino da gramática, por si só, que garantirá a compreensão da língua. Ao contrário, ensinar gramática pressupõe ensinar análise linguística. Em outras palavras: ensinar a gramática da língua significa refletir sobre sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção. Como Antunes (2003) sublinha, é impossível a existência de uma língua sem uma *gramática*. Contudo, é importante compreender que há uma diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. As regras, segundo a autora, servem para orientar o uso das unidades da língua, são normas.

Dessa forma, são regras, por exemplo, a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição e etc); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa (ANTUNES, 2003, p. 86).

Isso tudo não se ensina em frases isoladas, mas sim lendo e analisando textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade e,

também, analisando os próprios textos produzidos, verificando o emprego da língua naquela situação proposta.

O que significa, exatamente, analisar a língua em determinada situação de uso? Quem responde à pergunta é Antunes (2007), ao explicar que *língua* e *gramática* não é uma coisa só, uma vez que a língua não é constituída apenas pela gramática. “Ora, a língua, por ser uma *atividade interativa*, direcionada para a *comunicação social*, supõe *outros componentes* além da gramática, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros” (ANTUNES, 2007, p 40).

A autora explica que a língua é constituída de dois componentes: um léxico e uma gramática. O léxico inclui o vocabulário da língua, enquanto que a gramática inclui as regras para se construir palavras e sentenças da língua.

Além de estudar esses componentes, como a língua pressupõe o uso e, portanto, a sua atualização concreta, determinada pela situação e pelo contexto de produção, necessariamente estudá-la significa olhar e tentar compreender a composição de textos (e sua co-relação com o gênero que o constitui) e a situação de interação na qual ele está inserido. Sob esse viés, estudar a língua, além da compreensão do léxico e da gramática, é compreender também os recursos de textualização e as normas sociais de atuação. Eis, portanto, a prática de análise linguística.

Como explica Geraldi:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1984, p. 74)

A prática de análise linguística é, assim, um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua. As reflexões necessárias para o uso adequado de tais mecanismos podem ocorrer tanto em textos

prontos, já publicados, que circulam na sociedade, quanto em textos em fase de produção.

Na tentativa de explicar melhor o que entendemos por análise linguística, esboçaremos, a seguir, um princípio de análise que não se esgota nos elementos aqui abordados, mas que pretende demonstrar, a título de exemplificação, como seria possível orientar-se por essa prática no ensino da Língua Portuguesa. O texto selecionado como objeto de análise é o seguinte:

Como surgiu o sorvete

- 1- O prazer de se refrescar com um sorvete é conhecido pelo homem há mais tempo do
- 2- que se imagina. Consta em alguns livros de história que Nero, no ano 60 D.C., já
- 3- saboreava essa sobremesa em seus banquetes. Naquele tempo a mistura era
- 4- preparada no momento de servir com sucos de frutas, mel e neve dos Alpes. Os
- 5- chineses foram, entretanto, os grandes admiradores de sorvete na Antigüidade. Há
- 6- três mil anos, antes da invenção das máquinas de fazer frio, utilizando a neve, os
- 7- antigos também preparavam suas especialidades.

- 8- Alguns historiadores atribuem a Marco Polo a introdução do sorvete na Europa, no
- 9- Século XIII, onde se incorporou o leite nas receitas. Mas foi nos Estados Unidos que
- 10- o produto se popularizou: a primeira sorveteria foi instalada em Baltimore, em 1851,
- 11- tornando-se um sucesso e provocando uma expansão rápida do comércio do
- 12- segmento, dando assim início à produção industrial do alimento. No Brasil também
- 13- chegou no século passado e consta que era uma das sobremesas preferidas de
- 14- D.Pedro II.

- 15- Com o aprimoramento das máquinas de fazer frio e o posterior avanço tecnológico,
- 16- o sorvete passou a incorporar novos ingredientes e técnicas de preparo mais
- 17- sofisticadas que trouxeram a cremosidade ao produto. Elementos como leite, açúcar,
- 18- glicose, emulsificante, gordura vegetal, aromas, corantes e frutas naturais tornaram o
- 19- sorvete um alimento com grande valor nutritivo

Fonte: http://www.aomestre.com.br/mcc/especiais/esp_sorv.htm

2.1 Situação social de produção

O texto “como surgiu o sorvete”, publicado na página *online* da revista “Ao mestre com carinho”, foi interpretado por nós como pertencente à esfera didático-científica e como materialidade do gênero RELATO HISTÓRICO. Justificamos tal categorização pela função

social que o mesmo desempenha junto aos seus possíveis leitores: relatar, de forma clara e objetiva, o surgimento do sorvete, sem perder de vista a credibilidade da informação.

Sendo assim, entendemos que tal texto atende à necessidade de interação estabelecida, já que se sustenta num discurso didático-científico, revelado na seleção lexical, na organização das informações, nos dados apresentados no texto, o que lhe garante um valor de verdade, próprio em gêneros dessa esfera, os quais pretendem tratar a ciência com uma linguagem a mais próxima possível de seus interlocutores. Como nos diz Bakhtin: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, a partir de seu interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Como o mesmo foi produzido para circular em um *site* da internet, veículo cujo acesso é ilimitado, compreendemos que atende a este meio de circulação, pois, mesmo recorrendo à esfera científica, percebe-se a preocupação em didatizar sua linguagem, tornando-a acessível tanto a crianças (caso o professor o leve para trabalhar com alunos das séries/anos iniciais), quanto a adolescentes, jovens e adultos (caso o professor resolva trabalhá-lo com outros níveis de ensino). Ora, se toda palavra é justamente “o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2004, p. 113), servindo de ponte entre os dois, faz-se necessário adequar a língua à situação concreta de interlocução.

A palavra dirige-se a um interlocutor [...] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato (BAKHTIN, 2004, p. 112).

O site www.aomestre.com.br destina-se, assim como a revista impressa, a professores do ensino fundamental e médio. Portanto, é natural que seja acessado por tais usuários, o que influencia diretamente na organização da página com hipertextos dos mais diferentes gêneros, porém, com enfoque direcionado ao ensino, ou seja, à educação. Vejamos sua logomarca:



Como em um texto nenhuma palavra é neutra, mas “totalmente determinada pelo seu contexto” (BAKHTIN, 2004, p. 106), é possível inferir que a figura da maçã remete à relação de atenção e carinho que deve existir entre aluno e professor, consolidado no famoso cromo, provavelmente da década de 1930, em que o aluno traz uma maçã de lanche e a coloca na mesa do professor. Por outro lado, a seleção do léxico “mestre” em vez de “professor”, tenta garantir um valor além daquele que a sociedade atribui a esse profissional. Afinal, é preciso valorizá-lo, apreciá-lo, mimá-lo, pois é ele quem compra a revista e quem acessa o site. O “carinho” para com esse profissional faz-se, então, necessário. Por outro lado, a logomarca AO MESTRE COM CARINHO faz uma referência à tradução do filme “To Sir, with Love”, lançado na Inglaterra ainda em 1968, pela Sony Pictures, com a direção de James Clavell, destacando-se, como ator, Sidney Poitier, no papel do professor dedicado, persistente e amável. No Brasil, assim como em outros países, o filme foi muito apreciado principalmente por esse exemplo de dedicação e persistência que deve ter um professor.

Dentre as diferentes opções de assuntos oferecidos pelo *site* (alternativo, cidadania, colaboração aos leitores, comportamentos, concursos, *cyberespaços*, entrevista, faça você mesmo etc.), está o “mestre cuca”. Ao acessar esse *hiperlink*, o internauta se depara com uma página de receitas, na qual encontramos diversos *links*, divididos em “seções do Mestre Cuca”, cujo objetivo é ensinar receitas culinárias.



Por que um hiperlink abordando receitas numa página em que esperaríamos informações relativas à escola, à educação, a alunos, enfim, ao ensino? Inferimos que isso se deve ao fato de predominar a compreensão de que a maioria dos professores do ensino fundamental e

médio é do sexo feminino, acumulando, junto com a função de ensinar, outras atividades, como, por exemplo, de dona de casa. Por outro lado, é possível inferir ainda que, em qualquer situação profissional, a aprendizagem da vida inclui múltiplas e diversificadas tarefas, dentre as quais, a de cozinhar.

Ao tratar das receitas culinárias, as seções subdividem-se em Mestre Cuca Pré-escola (para aqueles que não sabem muito dos segredos da cozinha); Mestre Cuca Fundamental (trazendo receitas para o dia a dia, sem muitas complicações); Mestre Cuca Graduado (para quem sabe cozinhar e está a fim de preparar um prato mais elaborado); Bebidas do Mestre (com diversas receitas de bebidas); arquivos (com nomes de professores ganhadores de concursos promovidos pela revista e pelo *site*); e Especiais ao Mestre (onde há receitas especiais). Interessante notar a analogia entre os títulos indicativos dos *links* e os níveis de ensino na escola. O emprego de tais figuras de linguagem se sustenta nas reflexões de Bakhtin: “a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação servirá [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 116) para estabelecer a proximidade entre os interlocutores na dada situação.

É no *link* “Especiais ao Mestre” que encontramos “Especiais de Sorvetes” e, ao acessá-lo, deparamo-nos, inicialmente, com um texto de divulgação científica, falando sobre as propriedades nutricionais do sorvete para, em seguida, apresentar o texto objeto de análise e, na sequência, receitas de três tipos de sorvetes: café, kulfi e champanhe.

2.2 Relação do texto com seu gênero discursivo/textual

Quanto ao gênero, é possível afirmar que a pessoa que produziu o texto “Como surgiu o sorvete”, embora anônima, considerou os elementos da situação de produção: um texto direcionado a professores, portanto, para fins didáticos; um título provocativo que se propõe a responder à questão (o que interessa muito a professores); e atende ao objetivo de informar sobre o surgimento do sorvete.

Se o propósito reside no ensino, outra afirmação também é possível: o texto atende satisfatoriamente ao tema (nesse contexto de produção e de interlocução), mesmo que não o tenha explorado exaustivamente. Trata-se de um texto breve (três parágrafos apenas),

mas que garante dados essenciais em relação à informação que se quer divulgar. A brevidade do texto sustenta-se exatamente na possibilidade de fins didáticos.

Além disso, apresenta características básicas do gênero: predominância de uma postura narrativa, através da recorrência de verbos no pretérito (perfeito e imperfeito) e da presença de outros marcadores temporais (ano 60 D.C., há três mil anos, em 1851, na antiguidade etc.) e espaciais (Europa, Estados Unidos, Brasil).

Tais marcas linguísticas e contextuais garantem o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer, tendo em vista que seu enunciado revela o campo da atividade humana com a qual está vinculado. Como afirma Bakhtin,

Os enunciados refletem as condições específicas de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (2003, p. 261).

Uma vez reconhecido o gênero, fica mais fácil identificar a esfera que o produziu e os interlocutores envolvidos na situação de interação, pois “O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

2.3 Organização textual

Analisar a organização do texto em relação ao modo como as informações são apresentadas, à coerência estabelecida, às marcas linguísticas (dentre outras possibilidades), significa compreender a materialidade da língua em situações concretas de uso, pois, se “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam)” (BAKHTIN, 2003, p. 265), é somente nestes que a vida entra na língua. Portanto, só há razão de estudá-la e de investigá-la nos diferentes gêneros que circulam socialmente.

Pautadas nesse pressuposto, passemos, agora, conforme diz Bronckart (2003), à análise da arquitetura interna do texto. Nesse sentido, entendemos que o texto em foco tem clareza e objetividade no

trato das informações, pelo modo como estas são organizadas [quadro 1].

	Informações
1 ^a	O homem conhece o sorvete há mais tempo do que imagina.
2 ^a	Nero, no ano 60 D.C., já saboreava essa sobremesa em seus banquetes. Naquele tempo a mistura era preparada no momento de servir com sucos de frutas, mel e neve dos Alpes.
3 ^a	Os chineses foram, entretanto, os grandes admiradores de sorvete na Antiguidade. Há três mil anos, antes da invenção das máquinas de fazer frio, utilizando a neve, os antigos também preparavam suas especialidades.
4 ^a	Marco Polo introduziu o sorvete na Europa, no Século XIII, onde se incorporou o leite nas receitas.
5 ^a	Mas foi nos Estados Unidos que o produto se popularizou: a primeira sorveteria foi instalada em Baltimore, em 1851, tornando-se um sucesso e provocando uma expansão rápida do comércio do segmento, dando assim início à produção industrial do alimento.
7 ^a	No Brasil também chegou no século passado e consta que era uma das sobremesas preferidas de D. Pedro II.
8 ^a	Com o aprimoramento das máquinas de fazer frio e o posterior avanço tecnológico, o sorvete passou a incorporar novos ingredientes e técnicas de preparo mais sofisticadas que trouxeram a cremosidade ao produto.
9 ^a	Elementos como leite, açúcar, glicose, emulsificante, gordura vegetal, aromas, corantes e frutas naturais tornaram o sorvete um alimento com grande valor nutritivo.

Quadro 1.

Como é possível notar no quadro, a informação é tratada diretamente, numa linguagem denotativa, sem rodeios e sem figuração, o que permite, ao leitor, apreender o conteúdo com maior facilidade. A clareza também é garantida pela própria esfera social que o produziu – didático-científica – cuja função é tornar acessível termos mais complexos. Talvez por tratar-se de um gênero basicamente informativo, seu autor se detém apenas às informações, tratando-as como verdades

incontestáveis, o que se revela em trechos como “[...] um alimento com grande valor nutritivo” (linha 19). Para o autor, essa discussão não está em questão.

No entanto, dependendo da turma com a qual o professor pretende trabalhar este texto (séries/anos iniciais, por exemplo), será necessário que os alunos pesquisem e/ou o professor esclareça algumas informações, tais como: quem foi “Nero” (linha 2)? Como localizar-se em relação ao “ano 60 D.C.” (linha 2)? Da mesma forma, como demarcar, no espaço temporal, o “século XIII” (linha 9) e o ano de “1851” (linha 10)? Como encontrar, no mapa, os “Alpes” (linha 4), a “Europa” (linha 8), os “Estados Unidos” (linha 9)? Quem foi “Marco Polo” (linha 8)? O que é “Baltimore” (linha 10)? Que se entende por “século passado” (linha 13)? Quem foi “D. Pedro II” (linha 14) na história do Brasil? O que entendem por expressões como: “especialidades” (linha 7), “expansão rápida” (linha 11), “produção industrial do alimento” (linha 12), “aprimoramento” (linha 15) e “técnicas de preparo mais sofisticadas” (linhas 16 e 17)? São expressões que dialogam com outros conhecimentos e que, portanto, requer, do leitor, essa compreensão. Caso não a tenha, caberá ao professor preencher tais lacunas. Porém, se isso não acontecer, corre-se o risco do leitor não interagir completamente com o autor e o texto.

Quanto à coerência, pautando-nos nos pressupostos teóricos da Linguística Textual (Koch, 1990), entendemos que se trata de um texto coerente interna e externamente para nós, leitores e analistas do texto. Na contribuição da coerência interna, ou seja, da organização formal do texto, residem fatores como: o emprego e reconhecimento adequado dos elementos linguísticos que o constituem; o reconhecimento de intertextos, caso estes se façam presentes. Com relação à coerência externa, ou seja, que depende mais do contexto de produção e da situação de interlocução, estão: as possibilidades de inferências do leitor; o conhecimento de mundo mais ou menos compatível entre autor/leitor; o reconhecimento, por parte do leitor, dos fatores de contextualização e da situacionalidade que o envolve; o conhecimento que o leitor tem do assunto enfocado; e, finalmente, a intencionalidade do autor e a aceitabilidade do leitor. Por ser assim, o texto que para nós apresenta-se como coerente, pode não o ser em outras situações, já que esta depende essencialmente do leitor, de seu conhecimento de mundo, de sua

aceitabilidade, de seu conhecimento linguístico e, especialmente, como diz Bakhtin (2004), de sua atitude responsiva diante do texto.

Parafraseando Bakhtin, afirmam Kuhn e Flores:

A atitude responsiva ativa se refere ao fato de um enunciado ser uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. Isso quer dizer que toda vez que um locutor fala (ou escreve), ele não só o faz em função do objeto (tema) do seu enunciado, mas também em resposta a enunciados de outros. Esse aspecto é fundamental na definição dos gêneros do discurso, pois introduz a idéia de dialogismo (2008, p. 73).

No que se refere à progressão, se entendida conforme Charolles (1970, citado por COSTA VAL, 1999), como a retomada, no texto, dos elementos conceituais e formais, acrescentando-se novas informações, entendemos que o texto a contempla. Essa afirmação sustenta-se na organização das informações (ver quadro 1) nos parágrafos.

O nível de informatividade, por sua vez, dependerá do leitor, o qual determinará se se trata de um texto previsível ou imprevisível, já que esse fator da coerência está relacionado com a capacidade que ele tem de processar as informações novas e inesperadas no texto. Em se tratando dessa análise, entendemos que o texto em foco apresenta um alto grau de informatividade, compatível ao nosso conhecimento, porém, necessitando, em alguns momentos, de recorrer ao conhecimento histórico (sobre Nero, Marco Polo, D. Pedro II, por exemplo) para interpretá-lo. Todavia, se for trabalhado com alunos do ensino fundamental, talvez seja necessário completar muitas outras informações. Mesmo assim, é perceptível a sequência lógica das ideias, sem apresentar contradições e/ou ambiguidades.

Os mecanismos de coesão, por sua vez, foram harmonicamente empregados. O referente do texto (sorvete, linha 1) é retomado com a mesma ou outras palavras/expressões no decorrer dos parágrafos: “sobremesa” (linhas 3 e 13), “a mistura” (linha 3), “sorvete” (linhas 5, 8, 16 e 19), “especialidades” (linha 7), “receitas” (linha 9), “produto” (linhas 10 e 17), “segmento” (linha 12) e “alimento” (linha 12). Além destas, o autor (anônimo) emprega outras palavras relacionadas, semanticamente, ao sorvete, desencadeando aquilo que Koch (1990, p. 60) denomina de “*frames*”: “refrescar” (linha 1), “neve” (linha 4 e 6), “máquinas de fazer frio” (linha 6 e 15) e “sorveteria” (linha 10). A essas

formas de retomadas, Bronckart (2003) denomina de *coesão nominal* e Koch (1989), de *coesão referencial*.

Além dessas expressões, outros importantes recursos coesivos também são empregados. Destaquemos alguns: “naquele tempo (linha 3), reportando-se a “Nero, no ano 60 D.C.” (linha 2); “os antigos (linha 7), referindo-se aos “chineses” (linha 5); “onde” (linha 9) remetendo à “Europa” (linha 8). Todos os recursos coesivos apontados até então são denominados por Koch (1989) como *endofóricos* por encontrar seu referente no próprio texto. No entanto, o autor emprega duas outras expressões significativas, mas que não podem ser assim classificadas: “alguns livros de história” (linha 2) e “alguns historiadores” (linha 8). O pronome indefinido que antecede os nomes não permite, ao leitor, localizar seu referente dentro do texto, induzindo-o a localizá-lo fora do (texto, ou seja, no repertório de informações armazenadas, na memória, sobre o assunto, na perspectiva de responder: em quais livros de história? Quais seriam os historiadores? Por se tratar de um RELATO HISTÓRICO, tais expressões podem ser interpretadas como imprecisão do autor no trato das informações, destituindo, em parte, a qualidade do texto.

Ainda em se tratando dos recursos coesivos, cabe-nos destacar aqueles que Koch (1989) denomina de *sequenciais* e Bronckart (2003) trata por *mecanismos de conexão*. Estamos falando do emprego das conjunções ou locuções conjuntivas no texto, estabelecendo relações significativas entre parágrafos, períodos, orações ou expressões. Um importante elemento dessa categoria se revela na palavra “entretanto” (linha 5), empregada com o intuito de estabelecer uma relação de adversidade entre dois períodos e, é claro, entre duas ideias: mesmo que Nero, no ano 60 D.C, já saboreasse sorvete, sua invenção é bem anterior a esse período (há três mil anos). Da mesma forma, o emprego do “mas” (linha 9) garante essa ideia: mesmo que a Europa tenha implementado a receita de sorvetes, incorporando-lhe o leite, quem popularizou o produto foram os Estados Unidos.

Os circunstanciadores de tempo e lugar, por sua vez, foram muito bem empregados, como já mencionamos anteriormente, tendo em vista que são essenciais na organização das informações em textos do gênero. Por se tratar de um RELATO HISTÓRICO, é importante que o leitor trace (no imaginário) uma linha temporal e espacial para localizar os

acontecimentos em cada época, relacionando-os com o lugar e o modo como os fatos ocorreram. E isso é possível, tanto que, resumidamente, poderíamos assim representar a linha do tempo:



Portanto, o emprego adequado de tais marcadores em textos do gênero permite, ao leitor, localizar as informações no tempo e no espaço.

O emprego dos verbos e do tempo verbal é outro recurso linguístico essencial em textos desse gênero, nos quais predominam uma postura narrativa, identificada (dentre outras marcas) pela recorrência de verbos do pretérito perfeito revelados em: “foram” (linha 5), “incorporou” (linha 9), “foi” (linhas 9 e 10), “popularizou” (linha 10), “chegou” (linha 13), “passou” (linha 16), “trouxeram” (linha 17) e “tornaram” (linha 18).

No entanto, é interessante notar que, mesmo em se tratando de um RELATO HISTÓRICO, o autor opta por instaurar o texto no tempo presente, circunscrevendo-o em relação ao *momento da fala*, denominado por Koch (1989) *mundo comentado* e por Bronckart (2003) como pertencente à ordem do expor. Segundo a autora, “os tempos do comentário conduzem o ouvinte a uma atitude receptiva, tensa, engajada, atenta” (KOCH, 1989, p. 53). É o que notamos na introdução do texto com o emprego dos verbos “é” (linha 1), “consta” (linha 2) e, ainda, com o emprego do verbo “atribuem” (linha 8), selecionados de tal forma para engajar o leitor no texto. A partir dessa localização temporal, os fatos arrolados estão ancorados num tempo posterior (pretérito perfeito para as ações concluídas – uma das marcas linguísticas que organizam as sequências narrativas; pretérito imperfeito para as ações prolongadas e/ou rotineiras – uma das marcas linguísticas que caracterizam as sequências descritivas). A opção pelo tempo pode justificar-se pela tentativa de tornar o relato mais próximo possível de seus interlocutores, garantindo, assim, maior veracidade aos fatos.

Além dos recursos linguísticos até então analisados, vale destacar, ainda, alguns outros que, da mesma forma, contribuem para a construção do(s) possível(is) sentido(s) do texto:

- advérbio “já” (linha 2) possibilita a compreensão de que, se Nero já saboreava sorvetes no ano 60 D.C., então sua invenção remete-se a um tempo ainda mais remoto.
- advérbio “também” (linha 7) nos conduz à interpretação de que não eram somente os romanos que se deliciavam com suas iguarias. Os chineses “também preparavam suas especialidades” (linha 7). Da mesma forma, a palavra “também” (linha 12) garante essa ideia de adição, induzindo-nos à compreensão de que, no Brasil, assim como nos Estados Unidos, o sorvete chegou no “século passado” (linha 13).
- A palavra “assim” (linha 12) funciona como um recurso coesivo referencial, pois reporta à informação anterior “expansão rápida no comércio do segmento” (linhas 11 e 12).
- A expressão “passou a incorporar” (linha 16) nos remete à leitura de que somente então, com o “aprimoramento das máquinas e o posterior avanço tecnológico” (linha 15) novos ingredientes e técnicas foram utilizadas no preparo do sorvete. Até aquele momento, mesmo com “produção industrial do alimento” (linha 12), isso ainda não havia acontecido.
- “grande valor nutritivo” (linha 19) do sorvete se deve a elementos como “leite, açúcar, glicose, emulsificante, gordura vegetal, aromas, corantes e frutas naturais” (linhas 17 e 18) e podemos questionar: até que ponto tais ingredientes são realmente nutritivos e benéficos à saúde?
- “se imagina” (linha 2), pela sua indefinição, remete a todos nós, leitores do texto, e ainda a outras pessoas.
- adjetivo “grandes” na expressão “grandes admiradores” (linha 5) possibilita-nos entender que os chineses gostavam

muito de sorvetes, mais do que qualquer outra civilização da Antiguidade. Portanto, “grandes” é empregado no sentido de intensidade e não de tamanho.

- Ao denominar o sorvete de “especialidades” (linha 7), garante-se a ideia de que os chineses não preparavam apenas um tipo de sorvete, mas “utilizando a neve” (linha 6) variavam em suas iguarias.
- Ao empregar a palavra “segmento” (linha 12), embora retome “sorvete” (linha 1), acrescenta-se mais informações à palavra, induzindo à leitura de que os negócios, envolvendo produtos da produção do sorvete, foi ampliado. Por isso, segmento.
- Ao empregar a forma verbal “consta” (linha 2 e 13), o autor exime-se de toda responsabilidade do que está dizendo, atribuindo esta, no primeiro caso, a “alguns livros” (linha 2) que não sabemos quais são e, no último caso, à história.

Linguisticamente falando, como foi possível destacar em apenas alguns casos do texto, o léxico selecionado, a gramática empregada na organização e na sequência das informações, na construção das orações, períodos e parágrafos, enfim, em toda composição estrutural foi organizada no sentido de garantir os efeitos pretendidos, o que corresponde à afirmação de Bakhtin: “o sistema linguístico é produto de uma reflexão sobre a língua [...]. O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] num dado contexto concreto” (2004, p. 92).

3 PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Diante do exposto, cumpre-nos, nesse momento, apresentar algumas possibilidades de análise linguística do texto objeto de estudo, por meio de atividades passíveis de serem aplicadas a alunos do ensino fundamental e médio, dependendo do conhecimento da turma e das adaptações que se fizerem necessárias.

Para isso, organizamo-nas seguindo “a ordem metodológica para o estudo da língua”, conforme Bakhtin:

1. Análise das formas e tipos de interação verbal nos quais o texto se realiza, ou seja, o contexto de produção.
2. As distintas formas de enunciações, isto é, o gênero selecionado e sua ligação estreita com a interação a que se propõe.
3. Exame das formas da língua na interpretação das marcas linguísticas presentes no texto (BAKHTIN, 2004, p. 124).

De acordo com esse método sociológico, podemos entender que um texto, tomado como unidade de ensino e materialização de determinado gênero discursivo, só pode ser compreendido ou lido responsivamente, se considerarmos a estreita ligação que há entre os três elementos apontados pelo autor: conteúdo temático e sua relação com o contexto de produção (o que se diz/escreve num texto corresponde à situação de interação estabelecida entre os interlocutores, a finalidade discursiva, o contexto imediato e amplo que envolve a interação, o lugar, o momento, o suporte, assim como veículo de circulação do texto); a construção composicional do gênero (corresponde não só às características organizacionais do gênero, mas também às marcas discursivas da esfera que o produziu, tendo em vista a situação de interlocução); e o estilo (que está relacionado, num texto oral ou escrito, com as marcas linguísticas do texto, selecionadas pelo autor, em função do gênero e da situação de interação).

Como isso, entendemos que, no trabalho com o texto na sala de aula, cujo enfoque é a análise linguística, não podemos desconsiderar, na análise, os três elementos abordados, já que, de forma articulada, permitem um olhar que ultrapassa a análise do léxico, da frase, do texto, contemplando, assim, seu plano discursivo.

É essa tentativa de análise que apresentamos nas atividades listadas a seguir.

3.1 Análise da situação social de produção

- a) O texto em análise pertence a que gênero?

- b) Representa o discurso de qual esfera social?
- c) Para quem ele foi produzido?
- d) Por que ele foi produzido, ou seja, qual a sua função social?
- e) Nesse caso, o texto atende à necessidade de interação estabelecida?
- f) A sua organização e a sua linguagem estão adequadas à necessidade de interação?
- g) Quem produziu o texto?
- h) O texto foi produzido para circular em que veículo?
- i) Você conhece esse site? Ele foi organizado para quem?
- j) Nesse caso, o texto está adequado ao suporte físico e ao veículo de circulação?
- k) O assunto abordado no texto é interessante? Justifique sua resposta?
- l) Ao ler o texto, você consegue entender o assunto abordado totalmente? Se sim, explique por quê? Se não, aponte quais informações você não domina e necessita pesquisar.

3.2 Reconhecimento do gênero discursivo

- a) Em se tratando do gênero em questão, o texto apresenta algumas características que o identificam. Quais são elas? Assinale-as dentre as opções abaixo:
- () título provocativo
 - () marcadores temporais e espaciais
 - () predominância das sequências explicativas
 - () predominância dos verbos no pretérito (perfeito e imperfeito)
 - () predominância de sequências narrativas
 - () linguagem denotativa

() objetividade e clareza nas informações

() valor de verdade

b) A linguagem empregada no texto está adequada ao gênero e à situação de interação? Por quê?

3.3 Análise linguística

a) Com suas palavras, explique o que você entende por:

- especialidade:

- expansão:

- Antiguidade:

- segmento:

- aprimoramento:

b) Pesquise, no dicionário, e encontre o significado das seguintes expressões:

- especialidade:

- expansão:

- Antiguidade:

- segmento:

- aprimoramento:

c) Os significados encontrados no dicionário correspondem à sua compreensão das palavras? Por quê?

d) Agora relacione os significados encontrados no dicionário com as palavras empregadas no texto:

- especialidade (linha 7):

- expansão (linha 11):

- Antiguidade (linha 5):

- segmento (linha 12):

- aprimoramento (linha 15):

e) É possível substituir essas palavras com o significado atribuído pelo dicionário, sem alterar o sentido do texto? Por quê?

f) Relacione as colunas, apontando a que se referem os termos da coluna 01:

(1) sobremesa (linha 3 e 13) () no ano 60 D.C. (linha 2)

(2) Naquele tempo (linha 3) () sorvete (linha 1)

(3) Seus banquetes (linha 3) () os chineses (linha 5)

(4) os antigos (linhas 7) () Europa (linha 8)

(5) suas especialidades (linha 7) () Nero (linha 2)

(6) onde (linha 9)

(7) segmento (linha 12)

(8) produto (linha 17)

g) Ao ler “Consta em alguns livros de história que [...]” (linha 2), é possível saber de qual livro o autor está falando? Por quê?

h) Da mesma forma, a expressão “Alguns historiadores atribuem a Marco Pólo [...]” (linha 8), nos remete a qual historiador? Que palavra impede essa localização?

i) Você concorda com o emprego de expressões como essas em textos do gênero Relato Histórico? Por quê?

j) Na linha 5 encontramos a palavra “entretanto”. Explique por que ela foi empregada?

k) Da mesma forma, na linha 9 foi empregado o “mas”. Qual o sentido estabelecido pelo uso dessa conjunção?

l) No trecho “Nero, no ano 60 D.C., já saboreava essa sobremesa em seus banquetes” (linhas 2 e 3), a palavra “já” foi empregada para garantir o sentido de que:

() Nero foi o primeiro a saborear o sorvete.

() a invenção do sorvete é anterior a Nero, portanto, surgiu antes do ano 60 D.C.

() a invenção do sorvete é posterior a Nero, ou seja, surgiu depois do ano 60 D.C.

m) Por que a palavra “também” (linha 7) foi empregada? Explique.

n) E qual o sentido dessa mesma palavra “também” na linha 12?

o) Analise o emprego do verbo “consta” (linhas 2 e 13). Por que autor empregou esse verbo? Ele é importante em textos do gênero “relato histórico”? Por quê?

p) Quais os verbos empregados nas linhas 1 e 2? Em que tempo eles estão conjugados?

q) A introdução do texto com o verbo nesta conjugação nos faz entender que:

() o autor ancora o relato histórico no presente, para garantir maior proximidade entre o leitor e os fatos relatados.

() o emprego desse tempo verbal no início do texto não interfere na maneira de organizar as informações.

() esse tempo verbal empregado é um erro cometido pelo autor, pois em textos desse gênero todos os verbos devem estar no pretérito.

r) Observe o trecho seguinte:

“Nero, no ano 60 D.C., já saboreava essa sobremesa em seus banquetes. Naquele tempo a mistura era preparada no momento de servir com sucos de frutas, mel e neve dos Alpes” (linhas 2 a 4).

1) Os verbos destacados garantem a ideia de que (assinale a alternativa correta):

- (a) Nero sempre tomava sorvete em suas refeições.
- (b) Nero tomou sorvete em uma refeição apenas.
- (c) Nero havia tomado sorvete há muito tempo atrás.

2) Os verbos destacados são classificados, gramaticalmente, como:

- () pretérito perfeito
- () pretérito imperfeito
- () pretérito mais-que-perfeito
- () futuro do pretérito

3) Nesse trecho, qual a tipologia que predomina?

- () narrativa
- () descritiva
- () explicativa

s) Analise, agora, o seguinte trecho:

“Alguns historiadores atribuem a Marco Polo a introdução do sorvete na Europa, no Século XIII, onde se incorporou o leite nas receitas. Mas foi nos Estados Unidos que o produto se popularizou: a primeira sorveteria foi instalada em Baltimore, em 1851, tornando-se um sucesso e provocando uma expansão rápida do comércio do segmento, dando assim início à produção industrial do alimento. No Brasil também chegou no século passado e consta que era uma das sobremesas preferidas de D.Pedro II”. (linhas 8 a 14)

1) Os verbos destacados revelam que estas ações:

- () estão totalmente concluídas.
- () eram rotineiras e, portanto, repetiram-se por muitas vezes.
- () não se realizaram ainda, mas poderão realizar-se.

2) Os verbos destacados são classificados, gramaticalmente, como:

- pretérito perfeito.
- pretérito imperfeito.
- pretérito mais-que-perfeito.
- futuro do pretérito.

3) Nesse trecho, qual a tipologia que predomina?

- Narrativa.
- Descritiva.
- Explicativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de análise apresentada não esgota, de forma nenhuma, as possibilidades de leitura do texto e, aliás, nem teve a pretensão de fazê-lo. O que esperamos, na verdade, é que provoque outras análises, outras leituras, aprofundando, assim, o objeto de estudo focalizado.

Ao analisar a língua, sem separá-la de seu contexto enunciativo, a intenção foi garantir o viés metodológico proposto por Bakhtin, o qual entende que “a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contatos de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal” (BAKHTIN, 2004, p. 125).

Por isso, mesmo ao tratar da gramática, procuramos garantir as relações significativas estabelecidas pelos elementos linguísticos analisados. Isso porque também entendemos que

a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Assim, toda análise deve sustentar-se num texto representativo de determinado gênero, o qual, como já dizia Geraldi (1991), deve ser tomado como o ponto de partida e o ponto de chegada do processo investigativo. Na verdade,

O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. [...] O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode encontrar-se para ele e para sua vida (o seu trabalho, a sua luta etc.) algum outro enfoque além daquele que passa pelo texto de signos criados ou a serem criados por ele? (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Na perspectiva de garantir esse viés teórico, a análise se concretizou. Cabe, agora, a você, leitor responsivo, complementá-la, preenchendo lacunas, corrigindo equívocos, apontando soluções, tecendo comentários, enfim, colocando-se como co-autor desse artigo científico que acabamos de produzir.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UEL, Londrina, 2008.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA-HÜBES – Uma tentativa de análise linguística de...

GALAN, M. R. A. C. **A construção cotidiana de uma proposta de ensino: as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, 1991.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, I. V. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.

_____. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989.

KUHN, T. Z.; FLORES, V. do N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

SILVA, L. L. M. da. **Mudar o ensino da língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994.

Recebido em 10/05/09. Aprovado em 11/02/10.

Title: A linguistic analysis of an exemplar of the genre “historical report”

Abstract: Since the 1980s, from Geraldi’s (1984) pioneering proposal of incorporating, in the teaching of Portuguese, the axis of linguistic analysis, many publications have achieved academic relevance. However, most of them have only considered the topic theoretically. This article, however, intends to go further. It is an attempt of analysing an exemplar from the genre historical report, discussing the theoretical orientation that gives support to the linguistic analysis and presenting examples of possible practical suggestions for the classroom. To do so, we make use of utterance theory (Bakhtin, 2003 e 2004) and genre theory (Bronckart, 2003), making use, at certain moments, of Textual Linguistics (Koch, 1989, 1990; Costa Val, 1999). We intend, with this, to present a sample of linguistic analysis, with no intention of regarding it as unique or exclusive. The objective is to contribute to the area of text analysis, considering the text in terms of its production context, its genre and its linguistic features.

Keywords: genre; linguistic analysis; Portuguese teaching.