

Referência: LOPES, Camila O.; MARTINS, Cínthya S.; CARVALHO, Daniel M.; LEITÃO, Livia A.; MARTINS, M. Sárvia S.; ARAÚJO, Nukácia M. S.; MOTA, Rochelle C. In ARAÚJO, Nukácia M. S.; MARTINS, Cínthya S. **Revisão Textual: o que é, como se faz.** Fortaleza: UECE, no prelo.

Aula 3 – ASPECTOS DA REVISÃO TEXTUAL

Camila Oliveira Lopes
Cínthya da Silva Martins
Daniel Martins de Carvalho
Livia de Araújo Leitão
Maria Sárvia da Silva Martins
Nukácia Meyre Silva Araújo
Rochelle Cabral Mota

Apresentação

Caro(a) aluno(a),

Após termos apresentado a você a perspectiva da escrita como processo, a perspectiva sociointeracional e o papel do revisor profissional, trataremos dos aspectos formais e textuais a serem considerados na revisão do texto. Como vimos nas aulas anteriores, a atividade de revisão textual desempenha importante função no processo de escrita. É nessa etapa que as distâncias existentes entre a intenção do autor e a execução do texto serão minimizadas.

Nesta aula, vamos retomar a discussão sobre os dois momentos de revisão a serem realizados pelo revisor profissional: a revisão da forma (revisão de estruturas linguísticas na superfície do texto,

considerando os objetivos do autor) e a revisão do conteúdo (revisão dos elementos que concorrem para a construção textual de sentidos). Estudaremos esses dois olhares sobre o texto, entendendo que essa divisão é apenas metodológica e didática e que, embora coloquemos em destaque as questões de textualidade no modelo de revisão que assumimos neste curso, a revisão da forma possui igual importância no processo.

3. Aspectos da revisão textual

Na revisão textual, vários são os aspectos a serem levados em conta. Como vimos na aula 2, os papéis desempenhados pelo *revisor-leitor* e pelo *revisor-autor* são diferenciados. Porém existem aspectos essenciais aos dois tipos de revisão, são os chamados aspectos formais que aqui são divididos em ortográficos, gramaticais e textuais. A aula 3 nos mostra de forma detalhada os aspectos formais a serem considerados em uma revisão.

3.1 Aspectos formais

Objetivos:

- Entender como os aspectos formais influenciam na construção do sentido do texto.
- Compreender a importância de se revisarem os aspectos formais do texto no processo de revisão.

Como já vem sendo destacado neste curso, na atividade de escrita se constrói uma situação de interatividade entre autor e leitor. Segundo Koch (2009), essa interatividade é efetivada a partir dos elementos linguísticos dispostos na superfície textual e dos elementos do contexto sociocognitivo dos participantes da interação (autor e leitor).

Assim sendo, o sentido do texto não seria compreendido somente a partir de sua estrutura linguística, como também, por outro lado, não seria compreendido apenas a partir dos conhecimentos compartilhados e investidos pelos interlocutores na enunciação. Na verdade, a parte estritamente linguística do texto e a sociocognição dos sujeitos da interação se somam para que um texto seja processado como tal.

Na atividade de revisão, o revisor vai se deter sobre a materialidade do texto, observando se há, no texto em progresso, inadequação de aspectos formais e textuais e discursivos. Entre esses aspectos, são considerados, por exemplo, convenções de escrita e de gramática e a intenção do autor e o gênero por meio de que o texto mediará interações verbais.

Neste tópico, trataremos da revisão dos aspectos formais, que dizem respeito às estruturas linguísticas responsáveis pela materialização do conteúdo na superfície textual. Assim, essas estruturas, dispostas adequadamente e atendendo a determinadas convenções de escrita e normas gramaticais, contribuiriam também para que o conteúdo ficasse mais inteligível para o leitor.

Deve-se levar em conta ainda que o objetivo do texto, sua intenção, seu gênero e seu leitor e a situação em que o texto vai circular é que determinam que norma deve ser obedecida. Por exemplo, um artigo acadêmico a ser publicado em revista científica apresentará maior rigidez quanto à obediência à norma gramatical e às convenções de escrita, quando comparado a um e-mail escrito para um amigo.

A adequação do texto no que diz respeito aos aspectos formais (questões gramaticais e de convenção de escrita) contribui, por exemplo, para a aceitabilidade do escrito.

Por sua vez, o grau de aceitabilidade do texto pelo interlocutor está ligado, entre outras coisas, à conveniente manifestação do grau de formalidade exigido pela situação em que o texto circula e ao

gênero textual através de que o texto se realiza. Sendo assim, em um contrato de trabalho, por exemplo, que deve ser vazado no registro culto, espera-se que a linguagem esteja de acordo com a norma culta, sob pena de o documento perder parcial ou totalmente seu valor para o interlocutor.

Além disso, problemas de ordem formal podem terminar por criar problemas de ordem textual, como é o caso, por exemplo, do uso inadequado de sinais de pontuação, que pode gerar ambiguidade.

Veja, no quadro a seguir, alguns dos aspectos formais observados na revisão:

- **Convenções de escrita:** acentuação gráfica; ortografia; pontuação; dentre outros.
- **Aspectos gramaticais:** flexão verbal e nominal; concordância nominal e verbal; emprego de tempos e modos verbais; colocação pronominal; construção do período; paralelismo sintático; emprego de prefixos e sufixos; emprego de conector intrafrasal: pronomes, conjunções, advérbios; emprego dos pronomes pessoais e outros pronomes, dentre outros.

Como se vê pelo quadro, há muitos aspectos formais a serem vistos numa revisão. Neste tópico comentaremos ilustrativamente apenas alguns aspectos mais relevantes. No que diz respeito a convenções de escrita, trataremos de maneira mais breve de *acentuação* e *ortografia*, devido ao seu caráter mais convencional, e falaremos um pouco mais de pontuação. Em relação a aspectos gramaticais, enfocaremos o *paralelismo sintático*, a *regência* e a *estrutura do período*. Vamos à discussão.

3.1.1 Convenções de escrita

Ortografia e Acentuação

Por ortografia entende-se a grafia adequada das palavras de uma língua, ou seja, o modo “correto” como uma palavra deve ser escrita. Essa adequação decorre de convenções estipuladas por pessoas consideradas estudiosas da língua.

Em relação aos chamados erros ortográficos, o que se observa é que a “incorreção” ou inadequação da grafia das palavras não interfere em seu sentido, devido ao seu caráter convencional e local dentro do texto. Pécora (1992) observa que o conhecimento dessas normas [de ortografia] não é implicado seja pelo conhecimento do significado da palavra, seja pelo conhecimento da maneira como é pronunciada. Sendo assim, um erro dessa natureza não interfere na construção do sentido pretendido pelo autor. Veja os exemplos, extraídos de Pécora (1992, p. 53), abaixo:

- 1) Todo aluno só *assisti* as aulas (quando simpatiza com o professor).

Observe que a forma como o verbo *assistir* está conjugado se refere à primeira pessoa do singular do tempo pretérito perfeito do indicativo. Mesmo assim, logo se nota que o que realmente ocorreu foi a grafia inadequada do verbo *assistir*, pois, se assim não fosse, o sintagma *Todo aluno* estaria sobrando na frase. Sem dificuldade, o leitor consegue depreender o que o autor realmente quis dizer. Veja mais um exemplo:

- 2) (Tenho certeza), pois todas as discrições me levam a crer (que era).

Mais uma vez, após um breve momento de estranhamento, cremos que você entendeu que, em vez de *discrissões*, o autor quis dizer *descrições*.

O mesmo ocorre com a acentuação. Veja mais um exemplo apresentado por Pécora (1992):

3) (Na minha opinião bom mesmo, o que vale) *esta* lá fora,
(no trabalho).

Nesse caso, embora esteja grafado como o pronome demonstrativo ***esta***, é fácil notar que na verdade trata-se da 3ª pessoa do presente do indicativo do verbo *estar* (*está*). Mais uma vez, entendemos o que realmente o autor quis dizer, seja em relação à ortografia ou à acentuação.

É importante alertar que, ainda que infringir regras de ortografia e pontuação, muitas vezes, não prejudique tanto o entendimento do texto, as normas de ortografia e de acentuação devem ser atendidas, principalmente em gêneros que pedem maior rigidez na escrita.

Pontuação

Mandryck e Faraco (1994, p. 324) afirmam que a pontuação serve para marcar “com precisão as relações entre as palavras ou segmentos que constituem as orações, dando assim a maior clareza [ao escrito]”. Sendo assim, o uso indevido da pontuação pode gerar, por exemplo, uma interpretação oposta ao que foi pretendido pelo autor. Vejamos, como exemplo, o texto abaixo em que isso fica claro:

A herança

Um homem rico agonizava em seu leito de morte. Presentindo que o fim estava próximo, pediu papel e caneta e escreveu:

Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres.

Mas morreu antes de fazer a pontuação. Para quem o falecido deixou a sua fortuna? Eram quatro concorrentes:

1. O sobrinho fez a seguinte pontuação:

Deixo meus bens a minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

2. A irmã chegou em seguida e pontuou assim:

Deixo meus bens a minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

3. O padeiro pediu cópia do original e puxou a brasa pra sardinha dele:

Deixo meus bens a minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

4. Aí chegaram os descamisados da cidade. Um deles, sabido, fez esta interpretação:

Deixo meus bens a minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

Moral da história:

"A vida pode ser interpretada e vivida de diversas maneiras. Nós é que fazemos a pontuação. E isso faz toda a diferença."

Disponível em <http://www.jefferson.blog.br/2008/09/herana-e-pontuao.html>

Como se vê no texto, a pontuação pode ser um fator determinante para a construção de sentidos. Através dela é possível marcar, entre outras coisas, a intencionalidade do locutor. Entretanto, da forma como se trata o assunto nas gramáticas normativas, não fica evidente essa função dos sinais de pontuação. Nesses compêndios, na verdade, o que se apresenta é uma visão que

faz parecer que, para saber pontuar, é necessário apenas decorar essas regras, ignorando-se, assim, a construção do sentido na frase/enunciação.

Há um equívoco em relação à função pontuação na gramática normativa (GN). Segundo a GN, o emprego da vírgula, por exemplo, corresponderia a pausas na fala e se relacionaria à respiração. Essa perspectiva sugere que a escrita seguiria parâmetros da oralidade, o que, na verdade, é um engano. Isso porque, no caso da vírgula, seria principalmente um fator sintático que regeria seu uso, uma vez que [esse sinal] “une e separa elementos de uma oração, ordenando-os de forma lógica” (GARCEZ, 2001, p.136).

Numa perspectiva diferente daquela prescrita em gramáticas normativas e descritivas, Dahlet (2006, p. 24) afirma que as regras de pontuação proveriam

essencialmente do próprio ato de comunicação, com suas estruturas sintáticas, seus relevos e efeitos de sentido, suas condições de enunciação, seu tipo de relação contratual, enfim, que liga enunciador e enunciatário.

Os sinais de pontuação mais usados em nossa língua são a *vírgula* e o *ponto final*. Assim, é em relação a esses dois sinais que há maior recorrência de erros. Por isso, nos deteremos brevemente apenas neles. Começemos pela vírgula.

A vírgula funciona como operador sintático e semântico. Mandryck e Faraco (1994) defendem que seu uso exige maior bom senso do autor do que um amplo conhecimento de regras. Esse bom senso seria o que garantiria a construção lógica da oração. Senão vejamos um exemplo (citado pelos autores) em que o uso da vírgula muda o sentido do enunciado:

5) O leite que está na jarra azul está fervido.

6) O leite, que é alimento indispensável a todos, deve sempre ser submetido a um controle sanitário rigoroso.

Os exemplos acima se referem ao uso da vírgula como diferenciador entre orações adjetivas explicativas e orações adjetivas restritivas. A gramática tradicional afirma que a vírgula deve separar as orações explicativas da oração principal, ao contrário das restritivas, embora não fique muito claro o porquê.

Tomemos o exemplo 5. O *leite* a que o autor se refere não é um leite qualquer, ou o leite em geral, mas aquele leite que está na jarra azul. Assim, trata-se da oração restritiva já que se refere a um leite específico. Nesse caso, como observado, não se usa a vírgula.

Já no exemplo 6, perceba que o autor está se referindo ao leite de modo geral, ou seja, o leite conhecido por todos, alimento indispensável. Logo a oração *alimento indispensável a todos* é uma explicação do termo *leite*, caracterizando-a como explicativa. Note que o uso da vírgula, nesse caso, faz essa oração se assemelhar a um aposto.

Portanto, percebe-se que o uso da vírgula influencia diretamente na construção do sentido. Nos casos apresentados acima, por exemplo, se tirarmos ou colocarmos a vírgula, transformaremos uma oração explicativa em restritiva e vice-versa.

Após explicada uma das funções da vírgula, passemos para o *ponto final*.

O *ponto final* é usado para finalizar uma estrutura sintática completa, encerrando assim um pensamento assertivo (MANDRYCK E FARACO, 1994). Na estrutura sintática, ele desempenha a importante função de evitar períodos muito longos e densos, ajudando assim a tornar o período mais claro e fácil de entender pelo leitor. Veja o seguinte (e enorme) exemplo, retirado de um rascunho de projeto pedagógico, citado por Garcez (2001):

- 4) A proposta para o ensino de língua portuguesa consiste em tomar a linguagem como atividade discursiva, o texto e a variedade de gêneros como unidade básica de ensino e noção de gramática como recurso para

analisar as questões relativas à coerência e à coesão textual, permitindo, por meio da realização escolar de uma prática constante de escuta de textos orais, leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos, e por meio da análise e da reflexão sobre os diversos aspectos envolvidos nessas práticas, da aquisição de conhecimentos discursivos e lingüísticos que possibilitem a ampliação progressiva da capacidade de ouvir, falar, ler e escrever, de maneira crítica e autônoma, atendendo propósitos e demandas sociais e garantindo a plena participação social.

(GARCEZ, 2001, p. 137)

Acreditamos que você deve ter se perdido na metade do “período”, certo? Veja agora como fica esse mesmo exemplo se houver alguns pontos finais em seu decorrer:

- 7.1) A proposta para o ensino de língua portuguesa consiste em tomar a linguagem como atividade discursiva, o texto e a variedade de gêneros como unidade básica de ensino e noção de gramática como recurso para analisar as questões relativas à coerência e à coesão textual. **Tal procedimento permite**, por meio da realização escolar de uma prática constante de escuta de textos orais, leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos, e por meio da análise e da reflexão sobre os diversos aspectos envolvidos nessas práticas, da aquisição de conhecimentos discursivos e lingüísticos. **Esses conhecimentos** possibilitam a ampliação progressiva da capacidade de ouvir, falar, ler e escrever, de maneira crítica e autônoma, atendendo propósitos e demandas sociais e garantindo a plena participação social.

(GARCEZ, 2001, p. 137-8)

“Agora, sim!” você deve ter pensado. Observe que, no exemplo 7, trata-se de um período de grande extensão, preenchido com diversas informações e orações subordinadas. Temos, portanto, um período muito denso para o leitor e, portanto, difícil de ler, sendo necessário até ler mais de uma vez.

Em 7.1, ao acrescentar dois pontos finais, as informações estão um pouco mais separadas, sendo assim, mais fáceis de serem

processadas e entendidas pelo leitor. Então, fica a dica: evitar períodos muito longos.

Com isso, encerramos nossa breve explicação sobre as convenções de escrita. Passaremos, agora, para os aspectos gramaticais.

3.1.2 Aspectos gramaticais

Estrutura sintática do período

A estrutura sintática diz respeito ao modo como o período foi construído. Textos expositivos ou argumentativos, como artigos acadêmicos, por exemplo, devem ser caracterizados pela objetividade e pela clareza. Sendo assim, o período, **como unidade mínima do texto**, deve ser construído de modo a apresentar claramente as idéias do autor.

Para isso, recomenda-se, primeiramente, que, nesses textos, a oração esteja preferivelmente na ordem direta (sujeito + verbo + objetos). Além disso, como já dito anteriormente, períodos curtos, com poucas orações intercaladas, serão mais facilmente entendidos pelo leitor. A pontuação, nesse caso, contribui sobremaneira para a construção do período e de seu sentido. Especialmente o uso do ponto final e da vírgula, como já foi tratado no exemplo 7.

Outra questão formal que contribui para a legibilidade de um texto é o paralelismo sintático, sobre que nos deteremos a seguir.

Paralelismo sintático

Paralelismo sintático é o encadeamento de funções sintáticas idênticas ou o encadeamento de orações de valores sintáticos iguais. Para ficar claro, veja um exemplo:

- 8) Ele conseguiu transformar-se no Ministro das Relações Exteriores e no homem forte do governo.

Observe que a conjunção *e* liga os sintagmas *Ministro das Relações Exteriores* e *homem forte do governo*, ambos os objetos indiretos do verbo *transformar-se* (*em*). Por causa disso os dois sintagmas são precedidos pela preposição *em*.

Embora, a explicação que acabamos de dar, em um primeiro momento, pareça mais uma convenção gramatical, lembremos que estamos tratando da construção do sentido a nível frasal. Uma inadequação de natureza sintática pode causar um efeito não desejado pelo autor no leitor.

O paralelismo sintático é mantido, como já afirmamos, quando em um mesmo período ou em períodos que se ligam por alguma relação de sentido estabelecida entre eles (adição, inclusão, por exemplo) a estrutura sintática se repete. Vejamos exemplos de inadequações:

- 9) Ele não só **trabalha** mas também **é estudante**.

- 10) Trata-se de **um argumento forte** e **que pode encerrar o debate**.

Nos exemplos 9 e 10, temos a quebra do paralelismo sintático em função da diferença entre as estruturas que se ligam compondo uma relação de inclusão (9) e de adição (10). Vejamos como isso se dá:

Em (9), o primeiro período (ou oração) [*Ele não só trabalha*] se liga ao segundo [*é estudante*] pelo operador argumentativo **mas também**. Na estrutura da primeira oração, o que se predica figura na forma de um verbo de ação (trabalha): *Ele trabalha*. Se se vai incluir mais alguma coisa na predicação, deve-se incluir com a mesma

estrutura sintática da primeira oração, ou seja, com um verbo. Mas, ao contrário disso, usa-se um verbo de ligação e um nome (é estudante). Em suma, a estrutura das duas orações deveria ser igual:

Ele trabalha.

Ele estuda.

Reconstruindo o período composto e mantendo o paralelismo:
Ele não só **trabalha** mas também **estuda**.

Já em (10), o primeiro período se liga ao segundo período por um conector que traz a idéia de adição **e**. Na estrutura da primeira oração, o nome *argumento* recebe dois determinantes (adjuntos adnominais na nomenclatura tradicional): um expresso por uma palavra, um adjetivo: *forte*, e outro expresso por uma oração adjetiva: *que pode encerrar o debate*. Os dois determinantes coordenados deveriam ter a mesma estrutura formal. Para tanto, uma das soluções seria converter o determinante nominal em oração:

Trata-se de **um argumento que é forte**.

Trata-se de **um argumento que pode encerrar o debate**.

Reconstruindo o período composto e mantendo o paralelismo:
Trata-se de um argumento **que é forte** e **que pode encerrar o debate**.

Nesse tópico vimos o quanto a adequação das convenções dos aspectos formais do texto é importante para a tarefa de revisão, já que através dela autor e leitor dialogam: o autor atende às expectativas do leitor e o leitor reconstrói o sentido pretendido pelo autor.

No próximo tópico, falaremos dos aspectos textuais. Veremos como eles contribuem para o processo da construção do sentido.

3.2. Aspectos textuais

Objetivos

Entender como os aspectos textuais influenciam na construção da continuidade e progressão do sentido do texto.

Compreender a importância de se revisarem os aspectos textuais no processo de revisão.

No tópico anterior, você viu como é importante revisar, no texto em progresso, inadequações relacionadas a convenções de escrita e de gramática. A observância ao modo como esses aspectos se encontram dispostos na superfície textual dá conta da revisão da forma do texto, isto é, da revisão de sua parte material e unicamente linguística.

Neste tópico, veremos que existem outros aspectos a serem considerados na atividade de revisão: os aspectos textuais. Mas o que seriam os aspectos textuais? Se inadequados em um texto em progresso, como detectá-los e, principalmente, como diagnosticá-los e resolvê-los no momento da revisão?

Quando nos referimos a aspectos textuais, estamos tratando do conteúdo propriamente dito de um texto e da forma como ele se organiza e se dispõe na estrutura textual. No caso da revisão do conteúdo, é preciso atentar, então, para esses dois aspectos.

Para explicitar como isso acontece, fazemos aqui uma divisão essencialmente didática entre os movimentos de progressão e retroação, que presidem a estrutura textual, e os critérios ou fatores de textualidade que contribuem para a (re)construção de sentidos numa interação verbal.

Progressão e continuidade: o ir-e-vir dos textos

Como tem sido reiterado neste curso, a partir do texto, autor e leitor dialogam. É por isso que quando escrevemos já devemos ter em mente o provável leitor, e a construção do texto precisa ser direcionada de forma a atender as expectativas desse leitor.

Sendo assim, espera-se, no que se refere aos elementos linguísticos do texto, que eles sejam organizados, de modo que a construção textual propicie, durante a interação entre interlocutores, a continuidade e a progressão de sentidos.

Ao falarmos de continuidade e de progressão de sentidos, estamos nos referindo ao “constante ir-e-vir entre o que foi dito e o vir-a-ser dito responsável pelo entretecimento dos fios do discurso” (KOCH, 2008, p.130). O *ir-e-vir do já dito* corresponderia ao movimento de *retroação* e o *vir-a-ser dito*, ao movimento de *prospecção*. Entre esses dois movimentos, ocorreria um *vaivém* que garantiria a sustentação do fio discursivo.

Koch (2008, 2009) afirma haver uma série de estratégias disponíveis ao enunciador para viabilizar esses movimentos de *prospecção* (a introdução de novas informações sobre o assunto/tema do texto) e de *retroação* (a retomada e manutenção do assunto/tema do texto).

A autora qualifica, no entanto, como mais relevantes as estratégias destinadas a assegurar: a) continuidade referencial, ou seja, continuidade dos objetos de discurso; b) continuidade temática, ou seja, continuidade de sentidos do texto por meio da ativação de *frames*; e c) continuidade tópica, ou seja, continuidade dos tópicos discursivos.

Sendo assim, para que se tenha a ampliação dos sentidos do texto, a progressão textual, no sentido estrito de acréscimo de informação, não seria suficiente. Seria necessário ocorrer, então, uma progressão textual que se construísse a partir de continuidade (*ir-e-vir do já dito*) e de progressividade (*vir-a-ser-dito*). Em outras palavras, o movimento de ir e

vir no texto estariam imbricados de forma que um aconteceria em função do outro.

Quando revisamos um texto, como leitores (em nosso caso, como revisores) do escrito do outro (do autor/cliente), precisamos entender o texto, observando/acompanhando a forma como os fios do discurso foram entretecidos, para que seja possível, se for o caso, fazer os necessários deslocamentos e constituir novas formas de tecido textual.

Fatores de textualidade

Quanto à revisão dos aspectos relacionados à textualidade de uma produção escrita, precisa ser observado, no decorrer da atividade de revisão, o modo como os critérios de textualidade, a saber: *coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade*, estariam construídos no texto.

Esses critérios podem ser entendidos como fatores operantes em dimensões distintas da enunciação: uma dimensão semântico-conceitual e formal, centrada no texto propriamente dito, e outra pragmática, centrada nos participantes da situação comunicativa originada a partir do texto (VAL, 1994); ou esses critérios podem ser entendidos, sob uma visão sociocognitivo-interacionista, como fatores funcionalmente integrados no processo de construção de um texto, ou seja, no processo de construção de um evento comunicativo que somente se realiza, se completa, com a participação de sujeitos interativos (KOCH, 2004; MARSCUSCHI, 2008).

Koch (2004) apresenta, em seu estudo, críticas feitas à divisão dos critérios de textualidade entre fatores “centrados no texto” e fatores “centrados no usuário”. Em sua crítica, a linguista pondera que, sob uma perspectiva pragmático-cognitiva, tal distinção não se sustentaria. Conforme as palavras da autora,

(...) não faz sentido a divisão entre fatores “centrados no texto” e “centrados no usuário”, já que todos eles estão

centrados simultaneamente no texto e em seus usuários. Mesmo o uso (ou não) dos recursos coesivos e a sua seleção são determinados, essencialmente, por fatores de ordem pragmático-cognitiva (KOCH, 2004, p. 43).

Corroborando essa colocação, Marcuschi (2008) acentua que os critérios de textualidade, como critérios de acesso à produção de sentido (e não como princípios de formação textual), não poderiam ser correlacionados a níveis distintos da enunciação, pois, segundo o autor, até mesmo a distinção deles entre si não se daria com clareza. Ainda de acordo com o autor, a ausência de um dos critérios de textualidade, na produção oral ou escrita, não impede que se tenha um texto. Pensar, pois, nesses critérios de textualidade não significaria, na visão do autor, pensar em leis a serem rigorosamente cumpridas, mas em critérios a serem considerados para que o texto se apresente como uma "proposta de sentido".

Baseados nas abordagens de Koch (2004; 2009) e Marcuschi (2008), vejamos, então, de que tratam os critérios de textualidade e de que modo eles seriam ou não considerados na construção da interação autor-texto-leitor, a partir do texto.

Coesão

Koch (2009), apoiada na concepção interacional (dialógica) da língua, entende que o texto é o lugar da interação entre sujeitos, ou seja, o espaço em que "atores/construtores sociais", historicamente situados, interagiriam. Nesse espaço de interação, segundo a autora, os sujeitos, ativa e dialogicamente, construir-se-iam e seriam construídos.

Visto por esse prisma, o sentido do texto, como já tem sido reiterado neste curso, não seria compreendido apenas a partir de elementos linguísticos dispostos em sua superfície. Seriam somados a esses elementos, na produção do sentido do texto, os elementos do contexto sociocognitivo dos participantes da interação, isto é, os conhecimentos por eles compartilhados e investidos na enunciação.

O texto não pode ser considerado, então, um "recipiente de sentido", uma vez que o sentido do texto se constrói na interação "texto-sujeitos".

Considerando esse conceito de *texto*, a coesão não se encontraria, na visão de Koch (2009), nos limites estritamente linguísticos do texto oral ou escrito, mas seria uma construção resultante da situação de interatividade por ele propiciada.

Ancorado também na hipótese sociointeracional, Marcuschi (2008), em sua abordagem, demonstra, a partir de exemplificações, que, em uma produção textual (oral ou escrita), entendida como sequência de atos enunciativos, a coesão superficial de cunho linguístico não seria condição necessária para a textualidade. Um texto, então, poderia apresentar-se “desprovido” de conectivos de ligação entre um elemento e outro, porém isso não implicaria em um impedimento para a interação entre produtor (falante/autor) e rebedor (ouvinte/leitor). Como exemplificação desse fenômeno, podemos citar a seguinte produção escrita:

“O despertador, o banho, o café. O ônibus lotado, o ponto. O telefone, o chefe, a agenda, as anotações. O ponto, o ônibus lotado. O jantar, a televisão, a cama. No outro dia, tudo de novo.”

Como você pode ver, embora esse texto se encontre destituído de alguns mecanismos de coesão e aparente ser apenas uma sequência de palavras e frases soltas, ele tem seu sentido reconstituído a partir do contexto sociocognitivo do sujeito-leitor, que consegue inferir, pelo seu conhecimento de mundo, que se trata da narração de uma rotina diária.

A referenciação, construção e reconstrução de objetos-de-discurso (KOCH, 2004), neste caso, é construída por intermédio da pronominalização (o pronome “tudo” retoma toda a informação antecedente relativa à rotina diária), cujos referentes (início do dia, trajeto de ida, trabalho, trajeto de volta, final do dia, recomeço de dia) são buscados na memória discursiva do leitor.

Esse exemplo nos mostra, assim, que a compreensão do texto não se constrói exclusivamente através de recursos coesivos organizados no plano

linguístico, mas cooperam como fator fundamental na produção de sentidos os conhecimentos compartilhados e investidos pelos sujeitos no decorrer de um evento dialógico.

Coerência

O conceito de coerência está profundamente ligado à construção do sentido do texto. Para Charolles (1983 *apud* Koch, 2004, p. 189), “a coerência é um princípio de interpretabilidade do discurso: sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, para eles, nessa situação de interação, um texto coerente”. Sendo assim, vê-se que, na construção do sentido, merecem destaque os interlocutores (e, portanto, fatores de ordem cognitiva), a situação comunicativa, e não apenas o texto. Partindo dessa concepção, chegamos à constatação de que a coerência é gerada a partir do texto e por meio da interação entre leitor, texto e escritor.

Ao apresentar críticas que debatem postulações tradicionais sobre os critérios de textualidade, Koch (2004, p. 43) chama atenção para a forma como se vê a coerência como fator de textualidade atualmente:

A coerência não é apenas um critério de textualidade entre os demais (e centrado no texto!), mas constitui o resultado da confluência de todos os demais fatores, aliados a mecanismos e processos de ordem cognitiva, como o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural, etc. O que se tem defendido é que a coerência resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores [de textualidade] (...).

Na visão de Koch (2004), a coerência, portanto, não se construiria apenas no plano estrito do texto, mas, em sua construção, estariam associados elementos do texto e elementos do contexto sociocognitivo ativados por interlocutores durante eventos discursivos. O modo como esses elementos convergem no processo interativo viria, pois, a constituir uma produção textual coerente, ou seja, uma “configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2009, p. 17).

Uma vez que a coerência é percebida na interação, o revisor – como leitor que estabelece uma relação dialógica com o autor a partir da leitura do texto a ser revisado –, deve observar, mediante a interação autor-texto-revisor, se aquele texto se constitui um escrito coerente.

Voltemos a um exemplo já citado na Aula 2 para observarmos uma situação de revisão em que uma incoerência foi detectada pelo revisor (orientador) no texto do autor (orientando).

Ao acessarem os diversos gêneros dispostos na Internet os seus propósitos comunicativos servem de guia para os usuários quanto ao uso dos diversos recursos lingüísticos oferecidos pelos ambientes virtuais.

Comentário: Esse parágrafo está deslocado e não faz conexão com nada que está ao seu redor. Aliás, ao retirá-lo, tente deixar um gancho no anterior a fim de garantir continuidade no subsequente.

A indicação do *revisor* representada nesse exemplo sugere ao autor problemas de articulação entre as ideias expostas em seu texto. De acordo com Val (1994), a presença e a pertinência da articulação entre as ideias trabalhadas em um escrito constituem-se condição para que a coerência, como critério de textualidade, seja considerada. Nas palavras da autora, a articulação, como requisito de coerência, se refere “à maneira como os fatos e os conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros” (VAL, 1994, p. 27).

Tendo em conta a colocação de Val (1994), vemos, no exemplo apresentado, que o *revisor*, ao ler o texto do autor, atentou para o modo como ele articulou as ideias em seu texto.

Situacionalidade

O critério da situacionalidade, segundo Marcuschi (2008), seria um critério estratégico orientador da produção textual (oral ou escrita) propriamente dita, pois esse critério referir-se-ia, na visão do autor, à relação entre o evento textual e à situação social, cultural, ambiente etc.,

em que esse evento se realiza. Assim, a situacionalidade poderia ser vista, de acordo com o autor, como um critério de adequação textual.

No caso de produções escritas, a situacionalidade se configuraria, por exemplo, através da adequação ao gênero. Citando exemplos específicos, pensemos em diversos textos que fazem parte da prática social de escrita de nossa atualidade: uma notícia de jornal, um panfleto publicitário, uma ata de reunião, um ofício, um torpedo, um e-mail, um artigo científico, uma resenha.

Cada um desses textos exigiriam, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 129), “determinados requisitos situacionalmente definidos”, tais como função social da escritura, nível de formalidade, organização estrutural do texto, nível de aprofundamento ou objetividade em que se abordará um tema, limite de espaço para abordagem, etc. A consideração ao critério da situacionalidade implicaria, pois, o conhecimento do contexto de produção em que o evento textual se realizaria.

Assim, se fôssemos socializar uma pesquisa através de um artigo científico e de um artigo de jornal, em cada um desses textos, essa pesquisa seria enunciada de modo a atender à situação de escrita a que ela se relaciona.

Vejamos um exemplo em que o revisor diagnostica uma inadequação no texto do autor envolvendo o critério da situacionalidade:

Mediante tal realidade, a comunidade escolar e acadêmica vem cada vez mais se preocupando e lançando projetos, reflexões e estudos para encontrar o porquê de a leitura ainda ser o **calcanhar de Aquiles** das escolas.

Comentário: Clichê. O registro é o acadêmico, melhor trocar por outra coisa.

Nesse exemplo, vemos a indicação “O registro é o acadêmico, melhor trocar por outra coisa”. Essa indicação aponta para a questão da situacionalidade. O *revisor* sugere que o autor, em consideração ao

contexto de produção escrita acadêmica, substitua o clichê por ele usado no texto.

Os clichês, bem como os estereótipos, as frases feitas, as afirmações sobre o óbvio, têm sido representados como ocorrências de elevada previsibilidade em um texto (VAL, 1994). De acordo com Koch (2004), quanto maior o nível de previsibilidade, menor o nível de informatividade do texto.

Como, no caso do exemplo apresentado, o gênero é o acadêmico, espera-se que ele se configure como um evento textual que se propõe a ser informativo (critério de informatividade, como veremos), ou seja, que se propõe a acrescentar informações novas que ampliem o conhecimento do leitor.

Informatividade

De acordo com Koch (2004, p. 41), a informatividade referir-se-ia, “por um lado, à distribuição da informação no texto, e por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é vinculada”. A informatividade tratar-se-ia, pois, da habilidade de coordenação ou organização, em um evento textual, de informações já conhecidas pelo ouvinte/leitor (movimento de retroação, em que dados já explicitados são retomados) e de informações que ainda lhe serão apresentadas (movimento de progressão, em que novos dados serão introduzidos).

O modo de se administrar esse critério de textualidade durante um evento textual implicaria, segundo a autora, no nível de informatividade do texto, o qual poderia apresentar baixo, médio ou alto grau de informatividade, dependendo do grau de previsibilidade com que as informações são introduzidas. Na visão da autora, quanto maior o nível de previsibilidade da informação, menor o nível de informatividade do texto.

A consideração do critério de informatividade seria especialmente importante em se tratando de uma produção escrita acadêmica, pois, nesse contexto de produção, espera-se que informações sejam suficientemente

registradas e articuladas entre si, a fim de que se conduza satisfatoriamente um eixo de argumentação.

Vejamos um exemplo em que o revisor diagnostica uma inadequação no texto do autor envolvendo o critério da informatividade:

Para Bloom (1995, p.19), o mundo literário não foi mais o mesmo após Shakespeare. Segundo o autor, vir depois de Shakespeare que escreveu a melhor “prosa” (aspas minhas) e melhor poesia na tradição ocidental, é um destino complexo, uma vez que a originalidade se torna singularmente difícil em tudo que mais importa.

Comentário: Existem autores que questionam essa originalidade de Shakespeare. Vc vai deixar só o pensamento de Bloom? Não merecia uma melhor discussão? Contrastes de idéias? Por que ele é tão estudado? Lido? Não

Vemos, nesse exemplo, que o revisor indica a necessidade de o autor se empenhar mais no processo de textualização de seu escrito.

A indicação “Existem autores que questionam essa originalidade de Shakespeare” sugere que o nível de informatividade do texto precisa ser reconsiderado. O conceito apresentado pelo autor no texto em progresso já é uma informação conhecida do leitor (não esqueçamos que o leitor, nesse caso, está sendo o próprio revisor). O revisor, o qual já tem conhecimento de outros conceitos que confrontam o apresentado pelo autor, indica, pois, que outras ideias sejam acrescentadas, a fim de que distintos conceitos sejam discutidos. A indicação “Por que ele é tão estudado? Lido? Não deveria se levar em conta aspectos contextuais?” também sugere ao autor que as informações contidas em seu texto acerca do objeto de estudo são insuficientes para satisfazer às expectativas do leitor.

Não podemos deixar de fazer referência também, ainda comentando o exemplo, à situacionalidade do escrito. A necessidade de o autor considerar esse aspecto aparece indicada pelo revisor através da indicação de revisão referente à informatividade. A situacionalidade desse escrito, no caso, remete ao contexto de produção escrita acadêmica, cuja característica essencial seria o embate de ideias. Para que isso se configure em um texto,

faz-se necessário que ele apresente intertextos (aspecto de intertextualidade, como veremos) e um nível razoável de informatividade.

Intertextualidade

Esse critério compreenderia, de acordo com Koch (2004, p. 42), “as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos”.

A respeito desse critério de textualidade, Marcuschi (2008, p. 129) assinala que “os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”. Assim, os textos, em geral, remeteriam a outros textos anteriormente já enunciados.

Na escrita acadêmica, podemos notar que a intertextualidade é uma constante. Nesse contexto de produção escrita, trabalha-se com gêneros, cuja característica marcante, ou, por que não dizer, principal, é a construção de relações de intertextualidade com textos-fonte.

Vejamos um exemplo em que o revisor diagnostica uma inadequação no texto do autor envolvendo o critério da informatividade:

Shakespeare combina sua noção de megera com a de seu público. Como havia mencionado, a megera era um símbolo da época e muitos escritores utilizavam essa temática em suas peças. No entanto as personagens megeras de outros autores eram bem diferentes de Katherine. Segundo Saccio (1984), a “domação” (aspas minhas) de Katherine é bem menos violenta e abusiva do que a de histórias de megeras pré-shakespeareanas. Em uma das outras fontes, o marido espancava sua mulher insensatamente e enrolava seu corpo ensangüentado na pele de seu cavalo. Portanto, podemos observar que Shakespeare havia “suavizado” a noção de megera.

Comentário: ACRESCENTAR VISÕES OPOSTAS

Vemos, no exemplo, que o autor havia apresentado apenas um intertexto para discorrer acerca do tema em questão no texto e, logo em seguida, encerrou a “discussão”. Em função disso, o revisor sugeriu que outros intertextos fossem abordados, a fim de que discursos fossem relacionados entre si no texto, o que corresponderia à intertextualidade explícita, em que as fontes dos intertextos seriam nomeadas (KOCH, 2004).

Intencionalidade

Esse critério referir-se-ia, de acordo com Koch (2004, p. 42), “aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizando, para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados”. A intencionalidade, diz respeito, pois, às metas que o produtor (falante/leitor) estabelece para o evento textual. Sua meta poderia ser, por exemplo, apenas informar. Ou, então, o interlocutor poderia delimitar ou entrecruzar outros propósitos, tais como: impressionar, persuadir, alarmar, pedir, apelar, ofender, etc.

Aceitabilidade

Esse critério se apresentaria, ainda segundo Koch (2004), como resultado da intencionalidade. Seriam, pois, as estratégias utilizadas pelo autor na produção escrita que proporcionariam uma maior ou menor aceitabilidade por parte do leitor.

Marcuschi (2008), ao abordar esse critério, enfatiza que a aceitabilidade, entendida como critério de textualidade, não corresponde à elaboração de estruturas aceitáveis no plano linguístico, mas a enunciados aceitáveis no plano do sentido.

Assim, um texto pode até não violar normas gramaticais, ao apresentar enunciados construídos adequadamente do ponto de vista gramatical, contudo, esse aspecto não seria fator determinante para cumprir a intencionalidade do autor de persuadir, por exemplo, como também não seria fator determinante para alcançar a aceitabilidade do leitor.

Vejamos um exemplo em que é possível verificar que o texto do autor não promoveu a aceitabilidade do leitor:

Acréscimo: A academia perde, o público ganha (BRODE, 2000, p.12)

Brode (2000) sustenta que Shakespeare foi feito para ser representado, não lido. O autor vai mais longe ao afirmar que o cinema trouxe o bardo para mais perto do povo, mesmo que os acadêmicos estremecessem diante de tal acontecimento. Depois das adaptações, o mundo pôde “ver” Shakespeare. **A academia perde, o público ganha (BRODE, 2000, p.12).**

Comentário: Explicar melhor essa idéia. Por que a academia perde? Perder em que sentido? Não seria um discurso conservador demais?

Vemos que o revisor acrescentou ao texto um intertexto que já havia sido referenciado pelo autor. A indicação do revisor é que o autor inicie uma discussão com força argumentativa. Isso é evidenciado na indicação “Explicar melhor essa ideia. Por que a academia perde? Perder em que sentido? Não seria um discurso conservador demais?”. Embora o texto, antes de revisado, já se encontrasse adequado em termos de forma e também já apresentasse uma característica própria de textos acadêmicos, no caso, a intertextualidade, apenas a apresentação do intertexto não promoveu a aceitabilidade do leitor, que sugeriu o início de uma discussão a partir do intertexto.

Considerando os critérios de textualidade, podemos observar que um texto, para que produza sentido, ou seja, para que se configure como uma produção compreensível, teria de configurar-se como produto resultante de um processo de textualização, realizado com adequação. Se tal processo ocorre inadequadamente, o produto resultante tende a ser um construto incoerente, não-informativo e/ou incompreensível. Vejamos o que diz Marcuschi (2008, p. 98) a respeito da produção inadequada da textualidade:

Produzimos textos por processos de textualização inadequados quando não conseguimos oferecer condições de acesso a algum sentido, seja por ausência de informações necessárias, ou por ausência de contextualização de dados

ou então simplesmente por inobservância de restrições na linearização e violação de relações lógicas ou incompatibilidades informativas.

Tendo em conta a colocação de Marcuschi (2008) e trazendo essa discussão para o âmbito do processo de revisão de escrita, podemos observar que ao revisor não cumpriria apenas atentar para os aspectos formais do texto, uma vez que esses elementos dariam conta apenas da adequação da superfície textual a normas de escrita estabelecidas. Ao revisor cumpriria também considerar, então, no ato de revisar, o modo como os aspectos de textualidade configuram-se na produção escrita, uma vez que esses elementos atuam no domínio da produção do sentido e do evento discursivo a que se propõe o texto.

Chegamos aqui ao final desta aula e da primeira parte do curso de Formação de Revisores. Esperamos que você tenha aproveitado as discussões, tenha lido muito e que, principalmente, tenha aprendido bastante sobre revisão de textos. Desejamos a você boa sorte na profissão.

REFERÊNCIAS

DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação: usos e significados**. São Paulo: Humanitas, 2006.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOCH, Ingedore V. G. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MANDRYCK, David; FARACO, C. A. **Prática de redação para estudantes universitários**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KOCH, Ingedore G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Lucerna, 2008.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VAL, M.G. da Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.