

# Estudos em linguística textual: homenagem a Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi – uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante

---

Mônica Magalhães Cavalcante\*

**Entrevistador:** Jefferson Gomes Fernandes\*

**J**efferson - Em um número dedicado a homenagear os professores Ingedore Villça Koch e Luiz Antônio Marcuschi, não poderíamos deixar de perguntar qual foi a importância desses professores para a Linguística brasileira.

**Mônica** – Conforme comentei em uma obra comemorativa aos 40 anos do Gelne (2019), Marcuschi, em Pernambuco, e Ingedore Koch, em São Paulo, estabeleceram um vínculo de pesquisa, de irmandade e de amizade que foi alimentado pelos estudos em Linguística Textual. Os interesses desses dois pilares da LT recaíam especialmente sobre os estudos em referenciação, gêneros, coerência, tópico, hipertexto, devido à preocupação comum com as questões da compreensão (daí a busca por respostas sociocognitivas) e da produção de textos no ensino.

Com formação e pós-graduação em filosofia da linguagem, Marcuschi foi muito coerente com seu posicionamento filosófico de que não há uma relação direta e biunívoca entre linguagem e mundo, pois entre os interlocutores e o mundo se verifica uma complexa relação de (re)elaboração da realidade nas práticas de linguagem. A língua devia ser vista, desse modo, como uma atividade constitutiva da construção simbólica e interativa do mundo, permitindo uma convivência cooperativa. Por essa razão, Marcuschi sempre analisou as estruturas que lhe interessavam como atividades linguísticas socialmente situadas, nunca “descarnadas de seus usuários”.

A contribuição de Ingedore Koch para a compreensão e produção de texto, bem como para as pesquisas relativas ao ensino de texto são indiscutíveis. Muitas obras, com destaque para a trilogia Ler e compreender, Ler e escrever, e Escrever e argumentar, em coautoria com Vanda Maria Elias, compõem as referências bibliográficas de inúmeros programas de cursos, no que respeita à área do texto. As obras seminais de Koch sobre coesão e coerência marcaram de tal modo o início da Linguística Textual no Brasil que, ainda hoje, muitos supõem que este seja o cerne de nossas pesquisas, quando, na verdade, nem mesmo a própria autora se restringiu a uma análise linguístico-semântica do texto. As palavras da autora assim expressam essa evolução de pensamento: “ampliou-se sensivelmente a noção de contexto, tão cara à Linguística Textual. Se, inicialmente, quando das análises transfrásticas, o contexto era visto apenas como cotexto (segmentos textuais precedentes e subseqüentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa imediata e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural [...]. Em decorrência, ainda, dessa mudança de rumo, vêm se ampliando, cada vez mais, os estudos sobre cortesia verbal, polidez, preservação e ameaça às faces (facework) (cf. Preti, 2008; Koch e Bentes, 2008), além de outros, situados na região fronteira com a Sociologia, a Psicologia Social (KOCH, 2010, p. 42-44)”.

**Jefferson – A partir dos anos 90, a Linguística Textual exerce forte influência no ensino de língua portuguesa. Em sua opinião, quais foram as contribuições mais significativas e, por decorrência, as mudanças mais importantes a partir desse momento?**

**Mônica** – Diria que a mudança mais significativa, do final dos anos 1990, foi a assunção de uma perspectiva sociointerativa, representada por autores como Lorenza Mondada. Marcuschi e Koch seguiram defendendo, cada vez com mais vigor, uma análise das práticas discursivas dos interlocutores, não um estudo da língua à margem das atividades languageiras. Essa visão sociointerativa repercutiu diretamente nas ideias subjacentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, na época, e influencia até hoje as pesquisas em Linguística Textual, cujos conceitos ressurgem aqui e ali na Base Nacional Comum Curricular.

Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997), Charolles, van Dijk e Adam foram talvez os autores que mais ressoaram nas propostas brasileiras de linguistas do texto, como Luiz Antonio Marcuschi, Ingedore Koch, Luiz Carlos Travaglia, Leonor Fávero, Maria da Graça Costa Val e Irlandé Antunes, todos empenhados em propostas mais eficazes para o ensino de texto. Assim, uma das ideias mais difundidas nos idos de 1980 e 1990 era que, à moda de uma competência linguística, os interlocutores adquiriam uma competência textual, como se via desde Charolles (1983), que os habilitava a produzir e compreender textos, a enquadrá-los em dadas tipologias textuais e a reformulá-los por parafraseamentos diversos. Os manuais didáticos e os cursos de capacitação de professores prezaram muito essas atividades transformativas de reformular trechos, de resumir textos e de resenhá-los, a fim de utilizá-las como tarefas avaliativas. Paralelamente aos avanços nas pesquisas sobre texto, sobrevive uma dada orientação prescritivista, apoiada numa norma textual, a partir da qual as sociedades vão reconhecendo os textos como “bem formados”, ou não, que domina o ensino de redação desde sempre. Mas não constituíam o alvo de investigação de linguistas de texto, como Marcuschi e Koch, nem de contemporâneos e seguidores. De modo que os estudos passaram a investir com mais ímpeto na demonstração de que a coerência não era uma “propriedade” já dada no texto, não existia em sua imanência, mas se constituía como um princípio de interpretação do texto e das ações humanas de um modo geral, por isso devia ser avaliada de acordo com a adequação a cada contexto social.

**Jefferson – Quanto à formação do professor, os cursos de Licenciatura em Letras das universidades brasileiras têm incorporado em sua grade curricular as contribuições oferecidas pela Linguística Textual?**

Mônica – Para responder a esta pergunta, consultei alguns doutores do grupo PROTEXTO que lidam com formação de professores e dão consultorias a escolas de ensino fundamental e médio. Eles confirmaram minha percepção de que, em alguma medida, as contribuições teóricas da LT têm sido realmente incorporadas aos cursos de Letras das universidades brasileiras. Para Valdinar Custódio Filho (UECE), por exemplo, “há uma construção histórica que foi absorvida pelos cursos de graduação, especialmente nas disciplinas de estágio, devido à preocupação constante de Marcuschi e Koch em

defender a importância da LT para o ensino, e devido também à definição referendada pelos PCN de que o texto, nas situações de ensino e aprendizagem, é ponto de partida e de chegada”. O livro *Os sentidos do texto* (Cavalcante, 2012) tem sido importante para delinear muitos dos critérios analíticos da LT que precisam, cada vez mais, ser incorporados à prática docente dos professores de língua portuguesa. Suzana Cortez (UFPE), Sâmia Araújo, Suelene Oliveira (ProfLetras UECE), Graça Faria (UFMA) e Mariza Brito (Unilab) acrescentam, no entanto, a necessidade de se trazer, às capacitações de professores e aos cursos de especialização em ensino, reflexões mais atuais – e, eu diria, mais precisas – sobre os conceitos redimensionados pela LT hoje, no Brasil. Uma delas é a própria definição de texto, e sua relação intrínseca com os discursos; mas também o pressuposto de argumentação que dá esteio às estratégias textual-discursivas; a gestão de pontos de vista nos textos; a ideia fundamental de interação; e a visão de sujeito ao mesmo tempo intencional e parcialmente sobredeterminado por condicionamentos sociais, dentre outras noções.

**Jefferson – Dando continuidade a sua fala de que é preciso revisitar e redimensionar os conceitos da área, como a senhora define texto?**

Mônica – Em breves palavras, texto, como enunciado, é uma unidade singular de comunicação e de coerência em um contexto amplo de enunciação. Todo texto se enquadra em um determinado gênero, com um nome socialmente convencionado ou não. Um gênero representa sempre um padrão de textos que costumam acontecer com recorrências de composição, de estilo (registro), e até de temas. Com efeito, são recorrências de práticas textuais e sociais, que se tipificam. Por isso texto não é o mesmo que gênero, embora um não exista sem o outro. A unidade do texto acontece como evento dentro de uma interação, e corresponde a um padrão de gênero. Mas uma unidade de interação pode não se encerrar num único texto, como na webnotícia, e como nas postagens do Instagram, que encadeiam comentários. Tais interações se organizam em “hipergêneros”, como ousou chamar Adair Bonini. Como delimitar um texto dentro de conversas no WhatsApp? Os limites, nem sempre muito rígidos, podem ser demarcados, a meu ver, pelos índices de alocação, pelos silêncios, pelo fim dos tópicos abordados e por outros traços que ainda precisamos descrever.

**Jefferson – Termo presente em sua definição de texto, como a senhora está concebendo “interação”?**

Mônica – Vejo a noção de interação como uma situação de comunicação que envolve uma troca linguareira entre locutores, interlocutores e terceiro, exercendo certos papéis sociais. Muitas vezes, a interação começa e acaba em um mesmo texto, mas pode se construir, às vezes, dentro de um compósito de gêneros, mais ou menos previstos como agrupamentos típicos, como o conjunto esperável de gêneros de um blog de notícias, da mídia Tik Tok, das mídias internas ao Facebook, ao Twitter etc. Existe uma certa expectativa dos tipos de gênero que podem figurar em cada um desses ambientes digitais, ainda que (cada vez mais, nos dias de hoje) esses gêneros se reconfigurem, ou se criem novos, para atender às demandas da sociedade. O diálogo entre alguns dos textos desses gêneros pode configurar uma mesma interação, mas comportando gêneros e textos distintos. Por exemplo, a postagem no WhatsApp de uma notícia extraída no G1, informando que a primeira vítima da Covid-19 no Brasil ocorreu no dia 12 de março de 2020, pode gerar comentários isolados, individuais, sobre essa nota informativa, e compondo textos diferentes que compartilham o mesmo lócus nessa mídia. Mas pode gerar também uma interação à parte, em que os comentários de alguns internautas circunscrevem uma conversa (um texto do gênero conversa de WhatsApp) destacada dos demais comentários. As ferramentas digitais possibilitam, cada vez mais, compósitos inusitados de gêneros. E este é o foco mais atual da Linguística Textual no Brasil: a caracterização dos textos, de diversos conjuntos de gêneros, que coabitam nas interações em ambientes digitais.

**Jefferson – Outro conceito muito importante e caro aos estudos do texto e ao ensino de língua portuguesa é o de gêneros textuais, comumente apresentados também como gêneros discursivos, por reivindicação dos estudos do discurso. Qual é o seu posicionamento sobre essa questão: gêneros textuais ou gêneros do discurso?**

Mônica – Trato simplesmente como gêneros, para escapar a qualquer associação teórica indevida. Os pesquisadores que fazem questão de chamar gêneros textuais ou gêneros do

discurso estão talvez mais preocupados em se colocar teoricamente como analistas da textualização, tal como os do interacionismo sociodiscursivo, ou como analistas do discurso, cujo alvo são as relações interdiscursivas e sociais. Como penso que o gênero requer uma consideração tanto de aspectos textuais quanto de aspectos discursivos, opto pelo termo gênero, simplesmente.

**Jefferson – Até aqui ficou claro que a senhora e seu grupo de pesquisa, o PROTEXTO, pleiteiam uma concepção de texto complexa e abrangente, que considera múltiplos fatores para a produção e interpretação dos sentidos. Atualmente, quais desses fatores e temas têm sido frequentemente objeto de preocupação de pesquisas no campo da Linguística Textual no Brasil?**

Mônica – As análises de texto, atualmente, se amparam no pressuposto de que os textos:

- identificam-se consoante as práticas discursivas tipificadas dos gêneros;
- evidenciam os confrontos e aproximações interdiscursivas;
- organizam-se em função das diferentes modalidades argumentativas e atendem a uma orientação argumentativa retórico-discursiva, observável por parâmetros de referenciação, intertextualidade, desenvolvimento tópico, heterogeneidades de vozes, sequências textuais e planos de texto.

Esses aspectos pelos quais os textos se constroem em coparticipação dinâmica dos atores sociais constituem nossos critérios de análise.

**Jefferson – Realmente, diante de suas explicações, ainda falta muita atualização nos conceitos e concepções adotados, mas penso também que, apesar de a maioria dos cursos de Letras possuir disciplinas de Linguística Textual em suas grades, a ausência de discussões sobre o ensino já nessas disciplinas gera uma deficiência na formação prática dos futuros professores, fazendo sobrar apenas a teoria de forma sublime, que torna opaca, a curto olhar, uma associação com o que é ensinado nas escolas. A senhora concorda que ainda falta aos graduandos uma instrução mais efetiva sobre muitas práticas ligadas à área, como a avaliação de textos, muito requerida profissionalmente; a produção de quadros tópicos; o trabalho com gêneros na escola e a elaboração de atividades produtivas, que evidenciem a**

**aplicação das concepções teóricas?**

Mônica – Sim, concordo. Muitos planos de curso de Linguística Textual nas graduações ainda não incluem referências bibliográficas que contemplem os grandes avanços nos estudos do texto. Assim como concordo que há ainda um descompasso entre teoria e prática de ensino nos cursos de Letras. No que respeita à Linguística Textual, particularmente, muitas das unidades de conteúdo poderiam constar nas aplicações das disciplinas de estágio, promovendo uma interface salutar com a Linguística Aplicada.

**Jefferson – Durante a vida escolar, estudamos muito classes de palavras, funções sintáticas, acentuação, pontuação, dentre outros. O que diferencia um estudo gramatical de um estudo textual?**

Mônica – Para mim, uma análise gramatical, por mais funcionalista que seja ao considerar a dimensão textual e a discursiva, esbarra sempre no tipo de construção que ela toma como escopo. Uma análise do vocábulo, dos sintagmas, ou das frases sempre terá como meta as regras e regularidades de cada uma dessas construções formais, mesmo que tenham em conta o contexto discursivo. Uma análise textual toma a unidade do texto como ponto de partida. E de chegada, em meio às considerações interdiscursivas.

**Jefferson – Além de documentos norteadores do ensino, a Linguística Textual influencia diretamente diversas provas de língua portuguesa, como é o caso da Redação do ENEM, uma avaliação de larga escala que é a principal porta de acesso ao ensino superior no Brasil. Como algumas das categorias de análise da Linguística Textual são reconhecíveis na Redação do ENEM?**

Mônica – Com exceção da Competência 1 do Enem, as outras quatro são todas concernentes aos estudos da Linguística Textual. Na Competência 2, é verificada a adequação ao protótipo da sequência argumentativa e a vinculação a um tema determinado pelo Exame. Esta competência tem estreita relação com a 4, em que se observam as articulações coesivas do texto. Concebo a coesão como uma das condições de coerência, na verdade. Na Competência 3, examina-se a adequação ao gênero Redação

do Enem e a tudo o que ele impõe como condição para candidatos e corretores, embora só se diga comumente que nessa competência é avaliada a seleção, organização e hierarquização de argumentos. A Competência 3 está necessariamente ligada à 5, em que será avaliada a proposta de intervenção – uma espécie de solução para os problemas discutidos pelo candidato na redação e que vão dar suporte à tese ou opinião central que ele vai defender.

**Jefferson – Em sua opinião, como trabalhar com o texto em sala de aula de forma produtiva, de modo a evitar reducionismos puramente linguísticos?**

Mônica – Penso que a melhor forma de trabalhar texto é fazê-los acontecer como enunciado em situações concretas de uso, desde que dentro das práticas culturais dos alunos de cada turma. Cada turma é uma cabeça, e cada cabeça é uma sentença. O professor só tem como adequar seu programa, a meu ver, depois que ele passa a conviver com aqueles alunos específicos. Por isso, acho importante conhecer as práticas discursivas do dia a dia deles e desenvolver um trabalho a partir delas. Por esse ponto de vista, ter um manual ou fórmulas a seguir pode constituir um engessamento do agir do professor. Mas, por outro lado, deixar os alunos sem livro didático exigiria um esforço laboral enorme do professor. Então, ele precisa elaborar muitas adaptações criativas para chegar, de fato, aos alunos. E contar com a possibilidade de não ser devidamente reconhecido por tal empreendimento.