

ARTIGO/DOSSIÊ

O USO DE CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE NA LEITURA E NA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS DIGITAIS

CYNTHIA VILAÇA
JEFFERSON EVARISTO

Cynthia Vilaça

Doutora em Linguística teórica e descritiva, pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – campus Maracanã.

Membro do Grupo de Trabalho de Crítica Textual da ANPOLL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6790604349322106>.

ORCID iD: <http://orcid.org/0009-0005-5397-9034>.

E-mail: cynthia.uerj@gmail.com.

Jefferson Evaristo

Pós-doutorado em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Pós-doutorado em Letras, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – campus Maracanã.

Pesquisador do grupo de pesquisa Historiografia da Língua Portuguesa, sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e do grupo de pesquisa Cultura e identidade linguística na lusofonia – CILL, sediado na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7711892450310178>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7561-5400>.

E-mail: jeff.evaristo2@gmail.com.

Resumo: Este artigo traz reflexões a respeito das noções de texto e textualidade, e de suas implicações para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos constituídos por diferentes semioses. Discutimos os sete critérios de textualidade apontados inicialmente por Beaugrande e Dressler (1981) e apresentamos uma proposta de revisão desses critérios. Considerando o cenário atual de popularização dos meios de comunicação de natureza digital e de acesso à internet, que vêm sendo acompanhados pela democratização da autoria, reconhecemos o uso de artefatos e recursos tecnológicos digitais como imprescindível para o trabalho do professor que tem o texto como unidade de trabalho. Logo, a fim de contribuir com o aprimoramento da prática docente e evidenciar a relação entre tecnologia digital e interação humana, sugerimos duas atividades de leitura e produção de textos multissemióticos digitais a partir de três critérios que consideramos fundamentais para qualificar um conteúdo como texto.

Palavras-chave: Textualidade. Leitura e produção de textos. Tecnologias digitais. Textos multissemióticos. Ensino de língua portuguesa.

Abstract: This article brings reflections on the notions of text and textuality, and their implications for the development of reading skills and of production of texts made up of different semiosis. We discuss the seven standards of textuality initially pointed out by Beaugrande and Dressler (1981) and present a proposal to review these standards. Considering the current scenario of popularization of digital media and internet access, which has been accompanied by the democratization of authorship, we recognize the use of digital technological artifacts and resources as essential for the work of the teacher who has the text as a unit of work. Therefore, in order to contribute to the improvement of teaching practice and highlight the relationship between digital technology and human interaction, we suggest two activities of reading and producing digital multisemiotic

texts based on three standards that we consider fundamental to qualify content as text.

Keywords: Textuality. Reading and production of texts. Digital technologies. Multisemiotic texts. Teaching Portuguese language.

INTRODUÇÃO

Os já bem conhecidos e muito discutidos critérios da textualidade são uma contribuição da linguística textual (doravante, LT), perspectiva que começou a ganhar formas na segunda metade do século passado e se sistematizou a partir dos trabalhos de Beaugrande e Dressler (1981), configurando-se como um novo ramo da linguística.

À época, uma das principais discussões da LT era sobre a compreensão do que caracterizaria um texto e de como ele poderia ser analisado ou produzido. Era uma preocupação, grosso modo, sobre leitura e produção de textos, donde deriva a noção de textualidade de Beaugrande e Dressler (2005¹, p. 35), conceito teórico que pode ser definido, de maneira genérica, como o conjunto de normas, fatores, princípios, aspectos ou critérios (termo que usaremos neste texto) necessários para qualificar como texto um conteúdo que contenha signos verbais.

Cumpramos ressaltar que a motivação dos primeiros teóricos que se dedicavam à LT era a de separá-la da linguística, pois julgavam que essa área se ocuparia estritamente de observar e de analisar o sistema linguístico, não sendo, portanto, capaz de responder às inquietações acerca dos usos desse sistema. Dessa forma, a linguística teria visão restrita e fundamentalmente sistêmica de um fenômeno (o texto) que não era restrito, mas situado, contextualizado e aplicado a funções específicas. Os primeiros

1 Aqui, utilizamos a edição espanhola de 2005 do livro, publicado originalmente em 1981, em alemão.

linguistas textuais pensavam, inclusive, que estariam superando os pressupostos fundamentais da linguística, ainda bastante marcada pelo estruturalismo de Saussure e ganhando traços do gerativismo de Chomsky. Não deixa de ser necessário assinalar que, apesar das críticas, o início da LT é de base estruturalista: Ingedore Koch, um dos principais nomes da LT no Brasil, em texto sobre o histórico da LT, afirma que as reflexões motivadoras da área começaram a partir do ponto em que “tanto estudiosos da linha estruturalista, como da linha gerativista dedicaram-se a pesquisar tais questões” (KOCH, 2001, p. 68). Nesse contexto, “tais questões” diziam respeito a “encontrar regras para o encadeamento de sentenças, a partir dos métodos até então utilizados na análise sentencial, procurando ampliá-los para dar conta de pares ou sequências maiores de frases” (KOCH, 2001, p. 68).

Dessa forma, postulando que a comunicação humana estaria sempre materializada em textos – não propriamente em signos, mas em unidades superiores de organização e estruturação –, a noção de textualidade assumiria o caráter central das discussões da LT, pois a partir dela derivariam as premissas para aquilo que seria a base da LT: o estudo do texto.

Nesse ponto, cabe perguntar o que os estudiosos dedicados à LT entendiam como texto e se o conceito postulado por eles ainda persiste. Para Beaugrande e Dressler (2005, p. 35, tradução nossa), “o texto é um acontecimento comunicativo que cumpre sete normas de textualidade”², definição que só poderá ser compreendida na obra dos autores a partir do desenvolvimento de sua discussão. De maneira um pouco mais imediata, Koch assim exprime a sua opinião:

² No original: “Um texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad”.

Por considerar-se o texto muito mais que uma simples soma de frases³], postula-se que a compreensão e a produção de textos depende de uma capacidade específica dos falantes – a competência textual – que lhes permite, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumi-lo, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um título dado. Dentro desta perspectiva, o texto, visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui, portanto, uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. (2001, p. 69)

Na era digital em que vivemos, unidades de sentido podem ser comunicadas por intermédio de signos verbais exclusivamente (oralizados ou registrados por meio de um sistema de escrita) ou, o que é mais comum, pela combinação de signos de linguagens diversas – gestos, expressões fisionômicas, cores, formas, ícones, imagens (emojis, fotos, vídeos, desenhos, gravuras), sons (fonemas, melodias, ruídos), símbolos (caracteres de sistema de escrita, números, sinais não figurativos etc.). Conteúdos portadores de unidade semântica que apresentam, pois, combinação de signos de natureza variada, são identificados como multissemióticos⁴, uma vez que se constituem pela multiplicidade de semioses ou linguagens.

3 Não podemos deixar de considerar o que diz Marcuschi (2008, p. 97): “um dos equívocos mais comuns da LT dos anos 1970 foi precisamente ter identificado o texto como uma frase ampliada [...] quando, na realidade, o texto é uma unidade teoricamente nova e não apenas uma frase ampliada”.

4 Entre as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona a reflexão “sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose” (BRASIL, 2018, p. 79). Em Gomes (2017) é possível ver uma lista de autores que trabalham nessa perspectiva.

Isso posto, neste artigo, que compõe um dossiê sobre leitura, escrita e tecnologia em Educação, discutiremos critérios de textualidade e a aplicação de alguns deles no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos multissemióticos por meio de atividades pensadas para aulas de língua portuguesa. Sendo assim, o conteúdo deste texto está organizado em cinco seções: a primeira, presente, em que fazemos uma breve introdução acerca do surgimento da LT, da noção de textualidade e do conceito de texto na era digital; a segunda, em que apresentamos as definições de cada um dos sete critérios segundo a proposta de Beaugrande e Dressler e algumas ponderações a respeito dela; a terceira, na qual expomos nossa sugestão de revisão dos critérios elencados por esses linguistas; a quarta, em que propomos atividades de leitura e produção de textos multissemióticos considerando os três critérios de textualidade por nós entendidos como fundamentais; completa o texto quinta parte, na qual tecemos algumas considerações (não conclusivas, mas incitantes) sobre as questões tratadas neste texto.

OS SETE CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE

Os critérios de textualidade são uma proposição de uma das obras fundadoras da LT, escrita por Beaugrande e Dressler – datada originalmente de 1981 e aqui citada a partir de uma edição espanhola de 2005. Em seu livro, os autores apontam aqueles que seriam os sete critérios/normas que definem o que é texto e a partir dos quais este deveria ser analisado, quais sejam: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade. Segundo esses autores:

Um texto é um acontecimento comunicativo que cumpre sete normas de textualidade. Se um texto

não satisfaz alguma dessas normas, então não pode ser considerado que esse texto seja comunicativo. Por conseguinte, os textos que não sejam comunicativos não podem ser analisados como se fossem textos genuínos. (Beaugrande; Dressler, 2005, p. 35, tradução nossa)⁵

Beaugrande e Dressler (2005, p. 20) explicam que duas dessas normas são orientadas pelo próprio texto, a coesão e a coerência; as demais, por aspectos diversos: a intencionalidade e a aceitabilidade pelo aspecto psicológico, a situacionalidade e a intertextualidade, pelo aspecto sociodiscursivo, a informatividade, pelo aspecto computacional.

Mais tarde, outros estudiosos de LT agruparam os referidos critérios em duas categorias: a primeira, relacionada a fatores semântico-sintáticos do texto, expressos na coesão e na coerência; a segunda, composta por fatores de ordem pragmática e discursiva, observados na intencionalidade, na informatividade, na intertextualidade, na aceitabilidade e na situacionalidade (ANTUNES, 2017, p. 45). Marcuschi (2008), considerando as noções de cotextualidade/configuração linguística e contextualidade/situação comunicativa, faz a mesma organização dos critérios propostos por Beaugrande e Dressler.

A seguir apresentaremos definições e reflexões acerca de cada um dos sete critérios mencionados.

A) COESÃO

Costuma-se entender a coesão como a maneira pela qual os diferentes elementos de ordem lexical e gramatical se organizam, de

5 No original: "Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo. Por consiguiente, los textos que no sean comunicativos no pueden analizarse como si fueran textos genuinos".

forma a construir, ainda que superficialmente, uma unidade semântica. Dessa forma, a coesão seria o elemento responsável por garantir a continuidade do texto, a fim de que “[...] não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p. 48). Isso porque

a estabilidade de um texto, como acontece com qualquer tipo de sistema, mantém-se graças à continuidade dos elementos que a integram. A noção de “continuidade” baseia-se, por sua vez, na suposição de que existe uma relação entre os diferentes elementos linguísticos que configuram o texto e a situação em que o texto mesmo é utilizado. (Beaugrande; Dressler, 2005, p. 89, tradução nossa)⁶

Promovemos a coesão textual por meio de recursos de natureza:

- Morfossintática, como a concordância verbal e a nominal;
- Léxico-semântica, como as repetições, substituições, seleção lexical;
- Sintático-semântica, como o uso de palavras gramaticais (preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções) para conectar termos, orações, períodos, parágrafos etc;
- Gráfica, como sinais de pontuação, aspas, negrito, itálico, sublinhado etc.

A coesão é apontada por muitos especialistas (Cf. MARCUSCHI (2012) e KOCH (2015)) como o critério mais importante entre os elencados por Beaugrande e Dressler (2005). Para ilustrar a sua substancialidade, observemos o trecho a seguir, retirado de um artigo de opinião sobre censura, produzido por um aluno do curso de Relações Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ):

⁶ No original: “la estabilidad de un texto, como sucede con cualquier tipo de sistema, se mantiene gracias a la continuidad de los elementos que la integran. La noción de ‘continuidad’ se basa, a su vez, en la suposición de que existe una relación entre los diferentes elementos lingüísticos que configuran el texto y la situación en la que el texto mismo se utiliza de hecho”.

(1) “Há de se ter ciência da problemática e de suas nuances e características adaptações para que seja *combatida* de forma efetiva a censura se manifesta de diversas formas nos meios de comunicação, assumindo um papel de ferramenta de certos grupos na sociedade que *tem* como intuito manipular contextos e informações a seu favor”.

Em (1), não é possível definir com segurança a qual termo estão relacionadas às formas em itálico “combatida” e “tem”. Vejamos: o particípio “combatida” pode-se ligar ao substantivo “censura”, fazendo com que este seja interpretado como objeto direto da ação de “combater”, ou ao substantivo “problemática”; no entanto, se continuamos a leitura após o termo “censura”, temos (quase) certeza de que “censura” é sujeito do verbo “manifestar-se”. Um sinal de pontuação (ponto final) antes de “a censura” ajudaria a esclarecer a questão? Parcialmente, diríamos. Há outras lacunas no trecho que diminuem a sua interpretabilidade. Similarmente, a forma verbal “tem” (assim, sem acento gráfico diferencial) tanto pode se relacionar a “papel” quanto à “sociedade”.

B) COERÊNCIA

Intimamente ligada à coesão, a coerência pode ser definida como “[...] uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal” (ANTUNES, 2005, p. 176, grifo do autor). Assim, um texto coerente é aquele ao qual alguém consegue atribuir sentido numa determinada situação sociocomunicativa. Trata-se de um critério que pode depender da organização da materialidade linguística (coesão) e sempre depende de fatores de ordem situacional, contextual, pragmática.

Em geral, a coerência é manifestada de maneira global em um texto, e não apenas localizada ou focalizada em um único aspecto. Observemos o exemplo a seguir:

(2) Pedro e João chegaram da rua. Ele foi logo preparar o café, enquanto o outro foi tomar banho.

As orações presentes em (2) mostram-se articuladas/coesas do ponto de vista morfossintático, sintático-semântico e gráfico; todavia, há falha no que diz respeito ao aspecto léxico-semântico, uma vez que os pronomes “ele” e “outro” podem retomar tanto “Pedro” quanto “João”. Quem preparou o café? Quem foi tomar banho? Essas dúvidas geram sensação de falta de sentido, de lógica, de coerência da parte de alguém que se atém apenas ao que está dito. Se imaginarmos, porém, que o receptor⁷ desse texto conhece bem os sujeitos do verbo “chegar”, poderíamos afirmar que ele saberia identificar qual dos dois tem por hábito se preocupar com a alimentação: João pode ser uma criança e Pedro, seu pai, o que levaria o receptor do texto a crer que quem preparou o café foi Pedro. Nesse caso, o texto pareceria perfeitamente coerente para o receptor que idealizamos. Tomemos mais um exemplo:

(3) Bolo de milho, pipoca, queijo quente, futebol, bicicleta, queda, banho, televisão.

A princípio, o conteúdo apresentado em (3) não configuraria um texto coeso, nem coerente; mais parece uma lista composta por itens de campos semânticos diversos: comidas (bolo de milho, pipoca, queijo quente), esporte (futebol), meio para transporte/esporte/lazer (bicicleta), eventos (queda, banho), objeto (televisão).

⁷ Leitor/ouvinte ou coenunciador, a depender da filiação teórica. Neste texto, tal discussão terminológica foge dos nossos objetivos.

Todavia, e se esse conteúdo fizesse parte de um parágrafo em que se narrassem as memórias da infância de algum adulto? Nesse caso, ele “faria sentido”, porque remeteria à rotina de uma criança ou à memória de um dia de férias. Foi essa, ainda, a proposta de Ricardo Ramos em seu famoso conto “Circuito fechado”, no qual o autor recriou o dia de um adulto usando apenas substantivos, separados por vírgulas e pontos finais. Os dois casos demonstram como coesão e coerência são critérios substanciais, embora não determinantes, para a textualidade, como confirmam Beaugrande e Dressler na seguinte passagem:

As normas mais óbvias de textualidade são a coesão, que se manifesta na superfície textual, e a coerência, que está subjacente aos mundos textuais. Coesão e coerência indicam como os elementos que compõem um texto estão integrados e fazem sentido. No entanto, nem a coesão nem a coerência são normas que servem para traçar uma linha fronteira clara que separa, em situações reais de comunicação, o que é um texto do que não é.⁸ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005, p. 169, tradução nossa)

c) SITUACIONALIDADE

“O termo situacionalidade refere-se, em geral, aos fatores que tornam um texto relevante no que diz respeito à situação comunicativa em que aparece”⁹ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005, p. 225, tradução nossa).

8 No original: “las normas de textualidad más obvias son la cohesión, que se manifesta en la superficie textual, y la coherencia, que subyace en los mundos textuales. la cohesión y la coherencia indican de qué manera se integran y adquieren sentido los elementos que componen un texto. No obstante, ni la cohesión ni la coherencia son normas que sirvan para trazar una línea fronteriza rotunda que separe, en las situaciones reales de comunicación, lo que es un texto de lo que no lo es”.

9 No original: “El término situacionalidad se refiere, en general, a los factores que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en que aparece”.

Esse critério consiste no contexto próprio de produção e de recepção de determinado texto. Trata-se do conjunto de fatores que permitem que ele seja reconstruído/reproduzido/interpretado e do conjunto de fatores que orientaram a sua produção. A situacionalidade envolve, pois, a análise do entorno social, cultural, ideológico, político, histórico e pragmático que caracteriza a produção e a recepção do texto — motivo pelo qual, muitas vezes, esse critério se confunde com as condições de produção da Análise do Discurso francesa (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016; MAINGUENEAU, 2004).

Como veremos a seguir, este critério parece abranger a intencionalidade (e todas as demais condições de produção textual), a aceitabilidade (e todas as demais condições de recepção textual), a informatividade e a intertextualidade, além do suporte, do meio e do serviço¹⁰ (elementos que ajudam a identificar o gênero textual e, por conseguinte, também orientam a produção de sentido).

D) INTENCIONALIDADE

Compreendida como “as atitudes dos usuários de texto¹¹” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005, p. 169, tradução nossa), a intencionalidade é um critério relacionado à produção do texto e, naturalmente, à figura do autor. Logo, a intencionalidade pode ser definida como a forma ou os mecanismos selecionados pelo autor para expressar seus pensamentos e produzir efeitos desejados, como, por exemplo: convencer; persuadir; promover o riso;

10 Por “suporte”, entendemos o lugar (físico ou virtual) onde os gêneros textuais se manifestam materialmente, como folhas de papel, outdoors, jornais, sites, plataformas digitais. O “meio” é o canal, o veículo de transmissão, como o telefone, o rádio, a televisão. O serviço tem a ver com o transporte e, muitas vezes, se confunde ou coincide com o meio, caso do rádio, da televisão, dos correios, sites e plataformas digitais (que são serviço e suporte de outros suportes).

11 No original: “las actitudes de los usuarios de los textos”.

informar; demonstrar sentimentos ou estados de espírito, como contentamento, cansaço, confusão, agitação, ira etc.

A intencionalidade é, de fato, vista como um fator primordial para a existência de um texto, se considerarmos que todo texto tem um autor e que este o construiu por meio de escolhas intencionais. Contudo, se a tomarmos como critério de análise textual, a intencionalidade pode nos parecer fruto da especulação do receptor do texto. Afinal, é possível medir, de maneira objetiva, a intencionalidade de um autor na produção de um texto? O que diz, por exemplo, que em (2) a ambiguidade não foi intencional para confundir o leitor em certo contexto? Ou o que diz que ela foi? Essa falta de precisão nos faz pensar que a intencionalidade não pode ser vista como um critério autônomo, mas dependente de outros fatores da situacionalidade, como mostraremos na seção três.

E) ACEITABILIDADE

Estreitamente relacionado à intencionalidade, o critério da aceitabilidade centra-se na outra face da situação comunicativa: o receptor. Esse critério se traduz na forma como o leitor entrará no jogo da produção do texto e aceitará as escolhas feitas por quem o produziu. É o que Grice (1982) chama de princípio da cooperação, ação segundo a qual o receptor aceita e dialoga com aquilo que seu enunciador elaborou ou, pelo menos, admite “um certo grau de tolerância¹²”, como afirmam Beaugrande e Dressler (2005, p. 169, tradução nossa).

A aceitabilidade pode se manifestar (ou não) de diferentes formas e depende crucialmente da coerência. Se o receptor não considera

12 No original: “un cierto grado de tolerância”.

determinado conteúdo coerente, não pode aceitá-lo como texto. Retornemos aos exemplos já discutidos. Em (1), o professor, por conhecer as condições de produção do texto que recebeu do aluno de Relações Públicas, pode aceitar o conteúdo apresentado como texto e indicar formas de resolver os seus problemas de incoesão; ou, ao contrário, não aceitá-lo e pedir ao aluno que o reescreva. Quanto às orações apresentadas em (2) e à lista apresentada em (3), conforme dissemos, a aceitação do seu conteúdo depende essencialmente de informações não verbalizadas, as quais o receptor pode ou não possuir. Logo, como mensurar a aceitabilidade de forma objetiva? Assim como a intencionalidade, a aceitabilidade nos parece um critério sem autonomia, dependente de outros fatores da situacionalidade.

F) INFORMATIVIDADE

A intencionalidade e a aceitabilidade nos levam à informatividade, cujo conceito relaciona-se ao “grau de novidade ou imprevisibilidade que um texto apresenta para seus receptores”¹³ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005, p. 201, tradução nossa). Segundo esse critério, um conteúdo de natureza linguística deve, necessariamente, portar informações novas para o seu receptor; porém, o grau de novidade deve estar bem equilibrado em relação às informações já conhecidas por este. Costa Val (2004, p. 5) faz um comentário interessante a respeito desse equilíbrio entre dado-novo: “[a] tendência geral é que as pessoas entendam e gostem de um texto quando encontram informações conhecidas que lhes servem de base para processar as novidades que ele lhes traz”. Portanto, considerando que cada pessoa tem o próprio repertório de conhecimentos prévios e que uma mesma pessoa tem seu repertório alterado durante a vida,

¹³ No original: “grado de novedad o de imprevisibilidad que tiene un texto para sus receptores”.

o grau de informatividade de um texto varia de receptor para receptor e até mesmo para um mesmo receptor em momentos diferentes.

Sabemos, entretanto, que a novidade não é bem-vinda em gêneros textuais cuja finalidade é instruir, regulamentar nossas ações ou orientar nossos comportamentos, como os “sinais de trânsito”, as placas de proibição etc. Em casos como esses, o nível de novidade deve ser de baixo a nulo, a fim de uniformizar a produção de sentido por parte dos receptores e garantir a sua segurança.

Logo, pelo que vimos, o grau de informatividade pode variar de nulo a muito alto. Mas quem é que dá essa medida? Seria possível avaliá-lo sem considerar outros fatores, como o gênero textual e o receptor do texto? Parece-nos que esse critério está intimamente atrelado às experiências particulares de cada receptor, o que o torna impreciso e complexo — posição também defendida por Marcuschi (2008). Por isso, também o vemos mais como um fator atrelado à situacionalidade do que como um critério independente.

G) INTERTEXTUALIDADE

O último dos critérios da textualidade propostos inicialmente é o da intertextualidade, que

se refere à relação de dependência que se estabelece entre, por um lado, os processos de produção e recepção de um determinado texto e, por outro, o conhecimento que os participantes possuem na interação comunicativa de outros textos anteriores a ele relacionados.¹⁴ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005, p. 249, tradução nossa)

14 No original: “se refiere a la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y de recepción de un determinado texto y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él”.

Antunes (2017, p. 117) afirma que a intertextualidade, nascida no âmbito dos estudos literários, é uma característica marcante dos textos, porque, sendo eles um processo precipuamente dialógico, estarão sempre em permanente diálogo, de forma a retomar, ressignificar ou ampliar textos anteriores, conhecimentos prévios e experiências linguísticas passadas. Isso faria com que a linguagem, essencialmente, fosse uma espécie de linha ininterrupta e ramificada de discursos e práticas humanas, e as novas criações se configurassem como retomadas (não integrais, mas parciais) de pontos anteriores dessa linha. Segundo essa proposta, nenhum texto é um produto isolado, e muito menos portador de informações absolutas e integralmente novas. Quer seja do ponto de vista do conteúdo, quer seja do ponto de vista da forma, qualquer texto retoma outros textos.

Nesse sentido, a intertextualidade é entendida como característica intrínseca a qualquer conteúdo de natureza linguística, realizando-se por intenção do autor ou não, sendo ou não percebida pelo receptor, parecendo ou não relevante em uma dada situação comunicativa. Portanto, também a intertextualidade se afigura como uma propriedade cuja análise está atrelada a outros fatores da situacionalidade.

Nesta seção, apresentamos as definições de cada um dos sete critérios fundamentalmente segundo a proposta de Beaugrande e Dressler, e um pouco do que pensamos a respeito dela. Na próxima, exporemos a nossa proposta de revisão desses critérios.

UMA PROPOSTA DE REVISÃO DOS CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE SUGERIDOS POR BEAUGRANDE E DRESSLER

Considerando as informações e reflexões postas na seção anterior, um leitor atento certamente terá percebido que os critérios

propostos por Beaugrande e Dressler, em muitos pontos, confundem-se e se sobrepõem. Portanto, esta seção só poderia se iniciar com a seguinte pergunta: quais seriam os critérios fundamentais para caracterizar um conteúdo como texto?

Marcuschi (2008), que faz uma contundente crítica aos sete critérios, defende que esses critérios

não constituem princípios de formação textual e sim critérios de acesso à produção de sentido. Esses sete critérios não têm todos o mesmo peso nem a mesma relevância. Além disso, não se distinguem de maneira tão clara como aparentam. Alguns são até mesmo redundantes. (MARCUSCHI, 2008, p. 97)

Como mostraremos mais adiante, concordamos parcialmente com a posição de Marcuschi.

Koch (2015) amplia a discussão, lembrando a proposta feita por Marcuschi (1983) de inclusão, “entre os princípios de construção textual do sentido”, dos “fatores de contextualização” (data, local, assinatura, timbre, diagramação, recursos gráficos, título, nome do autor etc.). Além disso, Koch traz para lista a perspectiva de Rachel Giora (1985), que vê a “consistência” e a “relevância” como requisitos básicos para que um texto possa ser tido como coerente. Finalmente, a autora acrescenta dois critérios estabelecidos por ela: o primeiro, em coautoria com Travaglia, é o da “focalização” (Cf. KOCH; TRAVAGLIA, 1989); o segundo são os “conhecimentos compartilhados” entre os participantes da situação comunicativa.

Já para Antunes (2017), haveria apenas quatro critérios: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade.

Parece-nos bastante evidente, por exemplo, o fato de a situacionalidade envolver necessariamente a intencionalidade e a

aceitabilidade, considerando que toda situação sociocomunicativa envolve as figuras do autor e do receptor, cujas características orientam/limitam o conteúdo, o grau de informatividade, a forma como se apresenta e como se percebe a intertextualidade e o registro a ser empregado no texto. Dito de forma mais simples, a situação comunicativa é o meio pelo qual os sentidos são construídos ou acessados pelos atores envolvidos. Portanto, se considerarmos texto como um produto constituído por signos variados (gestos, expressões fisionômicas, cores, imagens, sons, símbolos...), cuja função é comunicar uma unidade de sentido, a situacionalidade torna-se um super critério ou um princípio fundamental em cujos requisitos as interpretações possíveis de um texto encontram-se ancoradas.

Diríamos, ademais, que falhas relativas à coesão podem diminuir a interpretabilidade do conteúdo ou até mesmo impossibilitar a percepção do seu entendimento, como nos demonstraram os exemplos (1), (2) e (3). Assim, a caracterização do conteúdo desses exemplos como textos depende essencialmente de fatores relacionados à situacionalidade: quem são os atores envolvidos, quais os seus conhecimentos prévios a respeito dos elementos do conteúdo, qual a relevância do conteúdo para cada um deles etc. Sem esses fatores, não seria possível vê-los como unidades significativas.

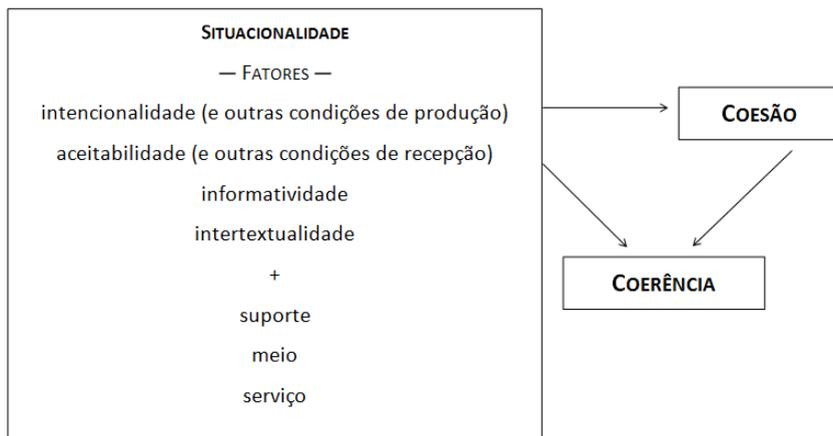
A coesão, vista como mecanismo de materialização da unidade semântica que caracteriza o texto, embora também possa ser orientada por fatores de situacionalidade, a nosso ver, não depende desta para se fazer presente. Já a coerência, propriedade cuja existência depende da situacionalidade e, na maioria dos casos, da coesão, pode ser vista como o critério definitivo para qualificar um conteúdo como texto.

Nesse sentido, os sete critérios propostos por Beaugrande e Dressler poderiam ser reduzidos a três:

- (i) a situacionalidade, que se compõem por diversos fatores que dão “acesso à produção de sentido”, mas “não constituem princípios de formação textual” (expressões de Marcuschi (2008) citadas no início desta seção): intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade, além do suporte, do meio e do serviço;
- (ii) a coesão, que pode ou não ser norteadada por fatores de situacionalidade;
- (iii) a coerência, que deriva da articulação entre a materialidade posta (coesão) e fatores de situacionalidade.

O esquema a seguir ilustra a nossa proposta:

Figura 1 — Esquema



Fonte: elaborado pelos autores.

A nosso ver, ainda que problemática, a identificação de critérios de textualidade em um conteúdo que envolva elementos linguísticos

é necessária para, minimamente, haver com o que operar em sua análise. É o que discutiremos na próxima seção.

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS À LUZ DE TRÊS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE

“Qual a relação da tecnologia com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita?” Essa é uma das questões postas em discussão no presente dossiê e que muito nos instiga.

De acordo com informações reportadas pela CNN, em notícia publicada no dia 26 de maio de 2022, o número de smartphones em uso no Brasil, naquela data, já ultrapassava o número de habitantes do país¹⁵, onde a popularização desses aparelhos celulares parece ter acontecido apenas a partir de 2007. Antes disso, o método mais usual para se comunicar de forma imediata com alguém ainda era via ligação telefônica ou por mensagens curtas de texto, as SMS (Short Message Service), cujos recursos se limitavam aos caracteres alfanuméricos e sinais de pontuação. Como as ligações telefônicas costumavam ser bastante onerosas, as pessoas acabaram se forçando a usar a escrita para se comunicar via SMS para interagir entre si. Então, aqueles que mal escreviam bilhetes para fixar na porta da geladeira passaram a usar teclados dos celulares para escrever. No início, a qualidade dos textos era bem pior que a dos bilhetes escritos à mão, pois a maioria dos usuários era inábil com os teclados. Com o tempo, as pessoas foram desenvolvendo habilidades e a qualidade dos textos foi se aproximando da qualidade dos antigos bilhetes. Daí em diante, todos passamos a escrever mais e mais.

15 A notícia encontra-se disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/brasil-tem-mais-smartphones-que-habitantes-aponta-fgv/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

O primeiro smartphone, o IBM Simon, apareceu em 1992. Segundo artigo publicado na *Revista Galileu* em 29 de julho de 2019, por Marília Marasciulo, esse aparelho celular “enviava e-mails, tinha um calendário, calculadora e bloco de notas, e era considerado ‘o telefone do futuro’”¹⁶. Os avanços tecnológicos relativos ao telefone inteligente foram muito rápidos. No curso dos anos 2000, apareceram muitas outras marcas e modelos que acrescentavam mais funcionalidades extras aos celulares, como as câmeras fotográficas, por exemplo. Vinte anos depois, graças também à popularização da internet, esses aparelhos acumulam funções impensáveis na década de 1990: são as nossas carteiras, com documentos, cartões de banco, fotografias; são nossos jornais, nossas revistas, nossas enciclopédias, nossos dicionários, nossos livros, nossos mapas; são nossas caixas de correio; são nossas máquinas fotográficas, nossos diários, nossos cadernos, nossos álbuns de fotografia, nossas agendas; são nossos relógios, nossos rádios, nossos discos... (é impossível por um ponto final nessa lista).

Por meio dos smartphones (e também dos tablets e dos notebooks, é claro), passamos a contar com a possibilidade de sermos receptores e até mesmo autores de conteúdos multissemióticos que podem ou não ser compartilhados com uma pessoa, com um grupo de pessoas selecionado ou com todos os que têm acesso à internet. Contudo, é preciso admitir que tal possibilidade não vem necessariamente acompanhada por habilidades linguísticas nem por habilidades com tecnologias digitais da parte de todos os usuários. Além disso, a leitura e a produção desses conteúdos nem sempre é crítica e, muitas vezes, desconsidera as dimensões ética, estética e

16 Artigo disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/07/6-curiosidades-sobre-historia-dos-smartphones.html>. Acesso em: 30 abr. 2024.

política no uso da Web. Como bem notam os elaboradores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[a] contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão ‘garantidos’ de início” (BRASIL, 2018, item 4.1.1).

Daí surge a necessidade de políticas públicas que promovam os ajustes necessários ao uso qualificado e ético das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Naturalmente, as medidas e as diretrizes públicas devem se direcionar principalmente e primeiramente à educação básica, uma vez que, recebendo formação sobre uso das TDIC desde os primeiros anos do ensino fundamental, o cidadão terá melhores condições de se tornar um usuário competente. Nesse contexto, aparece a referida BNCC, documento que baliza a qualidade da educação básica no Brasil.

Na BNCC, são listadas seis competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, das quais destacamos duas, as quais envolvem o uso de diferentes linguagens (ou semioses) para a expressão/compartilhamento de conteúdos em diferentes situações sociocomunicativas. São elas:

- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
- Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir

conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, Etapa do Ensino Fundamental A, área de Linguagens)

Nesse mesmo documento, o componente Língua Portuguesa da educação básica apresenta

a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, item 4.1.1, grifo dos autores)

Portanto, o texto — composto por signos linguísticos ou também por signos de outra natureza — continua sendo a unidade de trabalho das aulas de língua portuguesa. Entretanto, considerando que atualmente dispomos de tantas ferramentas para edição que nos permitem incontáveis formas de configuração, compartilhamento e interação, cabe pensar também na formação dos professores responsáveis por essa disciplina nas escolas. Parece-nos que, mais do que nunca, essa formação deve ser continuada e transdisciplinar. Não basta mais conhecer o funcionamento da língua, as regras da norma padrão e alguns critérios para análise e produção textual. A fim de fazer com que os alunos alcancem os objetivos que levarão à aquisição das competências de linguagens reproduzidas aqui, esses professores precisam conhecer os princípios da semiótica contemporânea e se atualizar constantemente a respeito de novas tecnologias e do aparecimento de novos gêneros textuais, no mínimo — tarefa nada simples, especialmente para os professores de escolas públicas, os quais têm uma alta carga horária de ensino e contam com poucos recursos tecnológicos no ambiente escolar.

Visando, pois, contribuir com o aprimoramento da prática docente dos professores de língua portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, propomos a seguir uma atividade de leitura e outra de produção textual à luz dos três critérios que consideramos fundamentais para a caracterização de um conteúdo como texto: a situacionalidade, a coesão e a coerência.

ATIVIDADE 1 – LEITURA

Orientações para o professor:

a) Incentive os seus alunos a buscarem no Instagram postagens de perfis públicos cuja relação entre imagens (fotos ou vídeos) e textos verbais (sobre imagens, como legenda ou oralizados – como letra de música, por exemplo) não lhes pareça lógica ou pertinente, ou postagens que apresentem problemas de organização textual e de relacionamento de informações que dificultam ou inviabilizam a sua interpretabilidade.

b) Aproveite as postagens selecionadas pelos alunos para fazer alguns questionamentos com o objetivo de promover a reflexão da turma sobre critérios de textualidade. Você pode conduzir esta parte da atividade usando o seguinte roteiro de perguntas:

1. Que elemento ou aspecto da postagem te causou estranhamento?
2. Quem é o autor da postagem? Uma pessoa física, uma conta profissional?
3. A quem a postagem parece estar direcionada?

4. Se a postagem apareceu para você, é porque o algoritmo da rede social¹⁷ a direcionou ao seu perfil; você se vê como possível destinatário da postagem?

5. Você consegue saber qual é o assunto da postagem? Caso consiga, qual é?

6. A postagem te traz informações que você desconhecia?

7. Você consegue notar elementos que já conhecia na postagem, como imagens ou trechos de textos?

c) Converse com os alunos sobre fatores relativos à:

◦ situacionalidade, como:

→ o suporte, o meio e o serviço (no caso, o Instagram, ambiente virtual no qual a comunicação acontece);

◦ as condições de produção:

— qual a identidade do autor? (lugar e tempo em que vive/viveu, profissão, posição social, história pessoal e profissional etc.);

— intencionalidade: que intenções possivelmente guiaram as escolhas do autor relativas à forma e ao conteúdo expresso? Qual o público-alvo imaginado por ele? Que conhecimentos ele partilha com esse público (sistema linguístico, referências culturais e particulares etc.)? [questão importante para discernir o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito na postagem].

◦ as condições de recepção:

— quais as características dos possíveis destinatários do conteúdo? (gostos, interesses e preferências; faixa etária;

17 Algoritmo é um sistema que determina a ordem das postagens no *feed* de cada usuário e sugere conteúdo de contas que este ainda não segue, com base em diversos fatores, como: interesses, gostos e preferências do usuário, notadas por suas curtidas, seus comentários, seus compartilhamentos e seus salvamentos.

grupos sociais de que participa; lugar em que vive; profissão; posição social etc.);

— aceitabilidade: é possível produzir algum sentido para o conteúdo, aceitar ou, pelo menos, tolerar as escolhas feitas pelo autor a ponto de dialogar com ele? Você e o autor parecem compartilhar as informações prévias relativas ao assunto da postagem? O conteúdo lhe traz alguma novidade (informatividade)? Você consegue perceber a presença de outras vozes no conteúdo que não seja a do autor (intertextualidade)?

→ coesão: a organização das informações e a articulação dos elementos lexicais e gramaticais por meio de recursos linguísticos (semânticos, morfossintáticos) e gráficos está adequada ao gênero textual e ao público-alvo (elementos que determinam o registro)?

d) Após essas reflexões, pergunte aos alunos quais fatores eles consideram imprescindíveis para que um conteúdo funcione como uma peça comunicativa.

e) Finalmente, peça para os alunos retomarem as postagens que selecionaram a fim de rever ou confirmar o julgamento que fizeram a princípio.

Na sequência, oferecemos uma breve análise de uma postagem feita também no Instagram como exemplo para esta atividade. Se o professor julgar conveniente, poderá apresentá-la aos alunos após eles terem produzidos as suas próprias reflexões a respeito do conteúdo que selecionaram.

Caracterização da postagem:

- Domínio discursivo: comercial.
- Suporte: digital.
- Meio/serviço: aplicativo de rede social on-line, usada para compartilhamento de conteúdos multissemióticos.
- Gênero textual: anúncio publicitário.
- Autor: pessoa/empresa que oferece serviço de “fotografia corporativa”.
- Público-alvo: usuários do aplicativo que seguem o perfil da empresa ou potenciais seguidores.
- Descrição: a postagem é composta por texto verbal e quatro fotografias, cada uma com uma pessoa em meio corpo, figurando como profissional: dois homens e duas mulheres, de diferentes idades, biótipos e estilos. Sobre cada fotografia, na parte inferior, aparece o objeto que está anunciado “FOTOS CORPORATIVAS”, o site da empresa e duas frases que se alternam: (a) “A SUA *IMAGEM* É A PRIMEIRA COISA QUE AS PESSOAS IRÃO NOTAR” e (b) “COMO VOCÊ *DESEJA* SER VISTO PELOS SEUS CLIENTES?”. As fotografias são acompanhadas por uma legenda contendo texto verbal, emojis e links.

É possível dizer que os usuários do aplicativo que observam somente as fotografias com as frases sobrepostas conseguem produzir sentido para o conteúdo postado. Em outras palavras, eles identificam qual é o produto anunciado e, caso tenham interesse em adquiri-lo, podem entrar em contato com a empresa para saber sobre valores e outras informações pertinentes. Logo, afirmaríamos com certa segurança que os signos (palavras e imagens) e os recursos gráficos (como o itálico nas palavras “*imagem*” e “*deseja*”) estão bem articulados, isto é, há coesão.

No entanto, um leitor um pouco mais atento poderia não ver relação lógica entre o adjetivo “corporativas”, que classifica¹⁸ o substantivo “fotos”, e as fotografias; o que caracterizaria o conteúdo como incoerente. Após uma rápida consulta a um dicionário geral de língua portuguesa, esse leitor encontraria justificativas para o seu estranhamento. Na versão on-line do Grande Dicionário Houaiss¹⁹, por exemplo, as acepções para o adjetivo “corporativo”, cuja primeira atestação data de 1913, remetem diretamente ao substantivo “corporação”, que tem atestação mais antiga, 1751, e carrega em si traço semântico de coletividade: conjunto/associação/grupo de pessoas relacionadas entre si por alguma afinidade ou atividade profissional, social ou de ideias. Observemos as acepções apresentadas nos verbetes dessas duas palavras na obra lexicográfica referida:

corporativo**adjetivo**

1 relativo a ou próprio de uma corporação <trabalho c.>

2 organizado ou baseado em uma corporação <norma c.>

corporação**substantivo feminino**

1 ADM, JUR CONJUNTO DE PESSOAS QUE APRESENTAM ALGUMA AFINIDADE PROFISSIONAL, DE IDEIAS ETC., ORGANIZADAS EM UMA ASSOCIAÇÃO E SUJEITAS AO MESMO ESTATUTO OU REGULAMENTO <c. de jovens do partido> <c. de engenheiros>

2 ADM, JUR A ASSOCIAÇÃO OU ORGANISMO SOCIAL QUE REÚNE OS MEMBROS DE UMA MESMA PROFISSÃO

3 p.ext. empresa ou grupo de empresas de grande porte e de forte presença em um ou mais setores da

18 Adotamos neste trabalho a categorização de adjetivos proposta por Azeredo (2021, p. 182).

19 Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php. Acesso em: 30 abr. 2024.

atividade industrial, comercial, agrícola ou de serviços
(a Petrobras é uma importante c.)
 sinônimos
 ver sinonímia de *congregação* e *sociedade*. (HOUAISS,
 1751-1913)

Então, o leitor atento se perguntaria: em fotos “corporativas” não deveriam aparecer duas ou mais pessoas e, preferencialmente, exercendo alguma atividade laboral ou conversando? Se esse leitor for, além de atento, curioso, buscaria esclarecimentos na legenda da postagem e, nesse caso, confirmaria a falta de coerência entre as imagens e os textos, que a todo instante se dirigem a uma pessoa (física, não jurídica)/um profissional autônomo, não associado a uma corporação. Na reprodução da legenda que fazemos a seguir, os retângulos substituem o nome da empresa.

Figura 2 — Imagem do Instagram

🌟 Desperte a Elegância e o
 Profissionalismo: Explore a Experiência
 Exclusiva da []! 📸🌟
 🌟 Desperte a Elegância e o
 Profissionalismo: Descubra a Experiência
 Exclusiva da []! 📸🌟

Você merece mais do que simples fotos -
 merece uma obra de arte que captura sua
 essência profissional. Conheça mais a
 [].

🔍 Por trás das lentes da [],
 desvende o processo meticuloso que
 transforma cada sessão em uma jornada
 única.

Eleve sua presença visual e destaque-se em
 qualquer ambiente corporativo. Invista na
 sua imagem com a [] e experimente a
 diferença de retratos que transcendem o
 ordinário.

📞 Entre em contato agora para agendar sua
 sessão e descubra como a [] pode
 transformar sua imagem profissional em uma
 obra de arte visual. 📸🌟🌟 # []
 #RetratosDeSucesso
 #ProfissionalismoElegante

Fonte: Instagram.

O texto da legenda começa com a repetição (não funcional, a nosso ver) de duas orações de teor injuntivo: “desperte a elegância e o profissionalismo” e “explore a experiência exclusiva da...”. Esse teor é reforçado em outros trechos da legenda: “conheça mais a...”, “desvende o processo meticuloso”, “eleve sua presença visual e destaque-se”, “invista na sua imagem com a... e experimente a diferença...”, “entre em contato... e descubra”.

Na sequência, observamos uma repetição funcional do verbo “merecer”, típica de textos que visam convencer/persuadir o interlocutor. Ainda nesse trecho, seria impossível (para o leitor atento) não observar um desvio da norma padrão: o uso do indicativo pelo subjuntivo em “[...] merece uma obra de arte que captura sua essência profissional”.

Não podemos deixar de fora certas escolhas lexicais, particularmente a “combinação” de determinados com determinantes descabidos, como em: presença + visual; e de verbos com complementos impensáveis, como: elevar + presença visual; transformar + sessão em jornada única. Tais opções léxico-semânticas podem dificultar a aceitação do conteúdo por determinados receptores. Em contrapartida, é preciso admitir que a presença de combinações comuns a textos de outras esferas de atuação humana (intertextualidade) — como “experiência exclusiva”, “jornada única”, “processo meticuloso”, “transcender o ordinário” — podem ajudar outros receptores a dialogar com o conteúdo postado e com seu autor. Com relação à informatividade, entretanto, podemos afirmar que o conteúdo da legenda carece de progressão temática, apresentando, por isso, um grau de novidade baixo para qualquer receptor que se interesse pelo serviço oferecido.

ATIVIDADE 2 – PRODUÇÃO

Esta atividade, que deve suceder à primeira, pode ser feita individualmente ou em pequenos grupos.

Orientações para o professor:

- a) Escolha um tema, um gênero textual e caracterize um público-alvo para um conteúdo a ser postado pelos alunos no Instagram (eles podem criar um perfil para isso ou usar o próprio, caso já tenham um e não se incomodem de usá-lo). A postagem deve conter imagens (fotos e/ou vídeos) e texto verbal (oralizado e/ou escrito sobre as imagens e/ou na forma de legenda).
- b) Apresente aos alunos as condições de produção do texto determinadas por você previamente.
- c) Explique cada uma das três etapas do processo de elaboração do conteúdo para os seus alunos:

1ª etapa – Planejamento

Perguntas sugeridas para orientar o planejamento:

- O que você tem a dizer sobre o tema?
- Para que público você pretende elaborar o conteúdo?
- Esse conteúdo apresentará novidades para o público-alvo almejado? O que esse público já sabe ou deveria saber sobre o tema?
- Como você pode dizer o que deseja usando textos e imagens?
- Como você pode organizar o conteúdo linguístico, isto é, como pode ordenar as ideias e relacioná-las?
- Que vocabulário e que registro são pertinentes para o tema, o gênero textual e o público-alvo idealizados?

— Que imagens podem se articular a esse conteúdo linguístico, complementando-o ou ilustrando-o?

2ª etapa – Produção propriamente dita: escolha das imagens e redação do texto.

3ª etapa – Revisão/reelaboração

Perguntas sugeridas para orientar a revisão:

— O registro linguístico está adequado ao público-alvo e ao gênero textual escolhidos?

— Caso o registro seja formal, o texto está de acordo com a norma padrão?

— Você conseguiu dizer o que planejou? Conseguiu deixar claras as suas intenções?

— A extensão da legenda e do vídeo (se for o caso) está adequada ao gênero textual e ao público a que se destina a postagem?

— As imagens estão nítidas?

— Caso tenha feito a opção por vídeo, este está em boa resolução? Apresenta ruídos?

— As cores e os destaques (caixa alta, negrito, itálico) que você escolheu estão equilibrados? Contribuem para expressar as suas intenções?

d) Incentive os alunos a postarem o conteúdo produzido e compartilhá-lo com você, professor, e com alguns amigos, a fim de testarem a aceitabilidade da proposta e receberem sugestões de revisão (se for o caso).

Ambas as atividades podem servir de modelo para produção de conteúdo a ser veiculado em outros aplicativos, outras redes sociais e demais espaços da Web.

Voltando, finalmente, à pergunta “Qual a relação da tecnologia com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita?”, poderíamos dizer que, considerando o cenário atual de popularização dos meios de comunicação de natureza digital e de acesso à internet, que vêm sendo acompanhados pela democratização da autoria, o uso de artefatos e recursos tecnológicos digitais tornou-se imprescindível para o trabalho do professor que pretende que seus alunos desenvolvam habilidades de leitura crítica e produção de conteúdos pertinentes constituídos por diferentes semioses/linguagens. Tarefa que deve ser multidisciplinar, e não apenas do professor de língua portuguesa (naturalmente!).

A TÍTULO DE ENCERRAMENTO DE NOSSA PROPOSTA

O subtítulo desta seção é proposital. Não estamos encerrando a discussão sobre os critérios da textualidade, que ainda poderia prosseguir longamente. Muito menos esgotamos o infindável tema proposto nesse dossiê. Encerramos apenas nossa proposta, considerando haver tocado nos pontos centrais da questão da textualidade e apresentado fatores pertinentes a ela. A LT desenvolve-se há mais de meio século por meio dos trabalhos de diversos linguistas aqui não mencionados por limitação de espaço.

Fato é que ainda há muito o que investigar e compreender no que diz respeito às noções de texto, textualidade e comunicação humana em geral. Os artefatos e recursos tecnológicos digitais modernos nos trazem elementos para refletir sobre essas noções a cada dia. E muitos são os desafios dos professores que têm a intenção de formar leitores críticos e cidadãos habilitados a expor o que pensam de forma clara e coerente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de Textos: Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CORPORAÇÃO. In: *Grande Dicionário Houaiss*. Versão On-line. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php#2. Acesso em: 23 abr. 2024.
- CORPORATIVO. In: *Grande Dicionário Houaiss*. Versão On-line. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php#2. Acesso em: 23 abr. 2024.
- COSTA VAL, M. Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T; PEREIRA, R.; ZANCHETTA JR., J. (Orgs.) *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, p. 113-128, 2004. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/sabriinad/texto-textualidade-textualizacaocosta-val>. Acesso em: 02 mai. 2024.
- GOMES, Rosivaldo. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. In: *Trem de Letras*. Alfenas: Unifal-MG, v. 3, p. 56-80, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/691>. Acesso em: 02 mai. 2024.

- GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Tradução de João Vanderley Geraldí. v. IV, Campinas: [s.n.], 1982.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: retrospectos e perspectivas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos Enunciativos no Brasil: História e perspectivas*. Campinas: Editora Pontes, p. 16-71, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 17.ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.