

O SENTIDO INTER-RELACIONAL NO ENCADEAMENTO DE SENTENÇAS EM VERSOS¹

THE INTER-RELATIONAL MEANING IN THE LINKAGE OF SENTENCE IN VERSES

Rosane Mesquita Cavallin² e Nilsa Teresinha Reichert Barin³

RESUMO

Na presente pesquisa, temos como principal objetivo avaliar como a unidade semântica pode ser medida via coesão sequencial, através de sinais de pontuação. Segundo Koch (1991), a coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos do texto, garantindo-se a continuidade do sentido. Para atingir o objetivo proposto, primeiramente, realizamos um levantamento teórico, com base em Cunha e Cintra (1999), Koch (1991), Fávero (1993), Travaglia (2004), entre outros, para a fundamentação desta pesquisa. O *corpus* de aplicação do estudo é composto por dois poemas que foram selecionados de forma aleatória. Nas análises, detectamos que os sinais de pontuação nos poemas foram utilizados pelos autores como mais um recurso para levar o leitor a construir o sentido do texto, a partir do estabelecimento das relações semânticas e/ou discursivas. Os resultados demonstram a importância da pontuação na construção da coesão sequencial no que se refere ao encadeamento por justaposição de sentenças em versos.

Palavras-chave: ensino, coesão sequencial, sinais de pontuação.

ABSTRACT

In this research, we aim to evaluate how the semantic unit can be measured via sequential cohesion through punctuation. According to Koch (1991), sequential cohesion relates to linguistic procedures through which diverse kinds of semantic

¹ Trabalho do Curso de Especialização - UNIFRA

² Aluna do Curso de Especialização em Língua Portuguesa - UNIFRA.

³ Orientadora - UNIFRA

and/or pragmatic relations are established among the text segments, assuring the continuation of meaning. In order to reach the goal established, we first made a theory survey, based on Cunha e Cintra (1999), Koch (1991), Fávero (1993), Travaglia (2004), among others, for a theoretical construct. The study corpus comprehends two poems that were chosen randomly. In the analysis, we noticed that the punctuation in the poems was used by the authors as another resource to take the reader to construct the text meaning from the establishment of the semantic and/or discursive relations. The results show the importance of punctuation in the construction of sequential cohesion when it refers to the linkage by juxtaposition of sentences in verses.

Keywords: *teaching, sequential cohesion, punctuation.*

INTRODUÇÃO

As dificuldades encontradas pelos alunos, e até mesmo professores no ensino da língua materna, foi uma das motivações que nos levaram a desenvolver a temática desta pesquisa, principalmente por acreditar que, de acordo com Travaglia (2004), o ensino da teoria gramatical influencia na qualidade de vida das pessoas. Com base nessa perspectiva, cabe ao professor desenvolver seu trabalho nas escolas de maneira que oriente seus alunos à percepção da adequada aplicação dessa teoria gramatical.

Ao compreender a importância do ensino da teoria gramatical, procuramos analisar o encadeamento de sentenças em versos, de modo que esta pesquisa sirva de auxílio para professores, tanto de Língua Portuguesa como de Literatura, no desenvolvimento de suas aulas, facilitando, assim, a compreensão dos alunos no estudo das duas disciplinas, quanto ao emprego da pontuação em textos.

Assim, nesta pesquisa, intitulada *O Sentido Inter-relacional no Encadeamento de Sentenças em Versos*, temos por objetivo principal avaliar como a unidade semântica pode ser medida via coesão sequencial. Para tanto, são abordadas as principais questões teóricas que envolvem as relações entre o ensino da teoria gramatical para a competência comunicativa, o encadeamento de sentenças, segundo a gramática normativa, a linguística do texto, a coesão textual, a coesão sequencial e os sinais de pontuação como marcadores pausais, definindo-se os principais conceitos que nortearão a proposta de análise com base nas proposições de Cunha e Cintra (1999), Koch (1991), Fávero (1993), Travaglia (2004), entre outros.

O *corpus* de análise é composto por dois poemas. Com isso, no decorrer desta investigação, algumas questões norteadoras exercerão a condução da pesquisa, tais como: a) a inter-relação entre as sentenças pode ser ocasionada pelos marcadores pausais em substituição aos conectores frásticos? e b) o sentido veiculado pelos sinais de pontuação pode assinalar diferentes possibilidades interpretativas como um recurso possível para a interpretação do poema?

Os poemas selecionados são apresentados e problematizados no desenvolvimento de suas análises e, para isso, procuramos contemplar os seguintes objetivos específicos da investigação: 1) levantar, nos poemas, sinais de pontuação, 2) analisar a inter-relação entre as sentenças ocasionada pelos marcadores pausais em substituição aos conectores frásticos e 3) avaliar possibilidades de sentido veiculadas pelos sinais de pontuação.

Desse modo, esperamos contribuir com as perspectivas analíticas sobre as relações semânticas da inter-relação das sentenças de poemas, reafirmando a importância dos marcadores pausais para a progressão textual a partir de sucessivos encadeamentos, ou seja, da coesão sequencial frástica por justaposição sem partículas ou conectores.

Este trabalho estrutura-se da seguinte maneira: introdução do assunto a ser pesquisado e sua relevância, referencial teórico com vistas a cobrir as análises realizadas, metodologia utilizada na pesquisa, resultados e discussão e considerações finais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ENSINO DA TEORIA GRAMATICAL PARA A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Travaglia (2004), ao analisar o ensino da gramática, pretende apresentar a importância da teoria gramatical, visto que esta influencia na qualidade de vida das pessoas. Se o indivíduo souber veicular melhor a língua, percebendo estratégias argumentativas, será capaz de colocar-se melhor no meio social. Então, o ensino da teoria gramatical deve desenvolver “a competência comunicativa do falante, isto é, a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa” (p. 18).

Para Travaglia, o ensino significativo da teoria gramatical é aquele capaz de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos

e também fornecer ao aluno informação cultural sobre a língua. O ensino da gramática é importante

para que o aluno possa adquirir o conhecimento e habilidades necessários socialmente para agir linguisticamente de acordo com o que a sociedade estabeleceu e espera das pessoas. Acresce a isso a razão política de possibilitar que o aluno tenha acesso, sem problemas de compreensão, a bens culturais acumulados em determinada forma de língua (a variedade culta em todas as suas formas: científica, literária, oficial, jornalística etc.) (TRAVAGLIA, 2004, p. 80).

É justamente por essa integração do indivíduo com qualquer meio linguístico que Bechara (1987) afirma: “o ensino da gramática normativa resulta da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém à expressão” (p. 17). Por isso, o mesmo autor menciona que, ao passo que se ampliam os seus conhecimentos, o aluno poderá comunicar-se melhor com seus semelhantes e tornar-se-á mais apto para compreendê-los.

Conforme postula Travaglia (1997), o ensino da teoria gramatical deve priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa, tendo em vista um ensino produtivo. Assim, se faz necessária a aquisição de novas habilidades linguísticas, nas quais o aluno observe a interação em determinadas situações de comunicação, bem como reconheça, numa sequência linguística, o efeito de sentido de um texto.

No que se refere ainda ao ensino da teoria gramatical, o mesmo autor afirma que

a proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso (TRAVAGLIA, 1997, p. 109).

O conceito que define gramática muda na visão do autor, pois a essa gramática não se integram apenas tipos de unidades e/ou regras da língua, mas também tudo o que é utilizado na construção e uso dos textos.

Para Perini (1996), “o estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural” (p. 31). No entanto, nesses aspectos é que encontramos falhas do nosso sistema educacional, pois o ensino gramatical nas escolas não contribui para o desenvolvimento dessas habilidades, principalmente no que se refere à independência de pensamento dos nossos alunos.

Com isso, percebemos que a competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação é o objetivo principal para o ensino da teoria gramatical. Devemos considerar que “aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexões sobre a linguagem, formulação de hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 1997, p. 107).

O ENCADEAMENTO SEGUNDO A GRAMÁTICA NORMATIVA

A gramática normativa estuda os fatos da língua padrão, isto é, a forma culta de uma língua, apresentando normas para a correta utilização oral e escrita do idioma. Travaglia (1997, p. 228), a partir de reflexões sobre os tipos de gramática e ensino de gramática, menciona que

os critérios de qualidade de que se vale a gramática normativa são, muitas vezes, problemáticos e com frequência nada têm a ver com a realidade da língua em si em sua variação. A variedade que é considerada culta é normalmente a das classes sociais de prestígio econômico, político, cultural, etc., não considerando, portanto, a capacidade de qualquer variedade de língua de cumprir uma função comunicacional.

Desse modo, percebemos que o ensino de regras gramaticais, nesse caso, a gramática normativa, exige um certo cuidado no que se refere às normas que são ensinadas. Ou seja, com o ensino dessa gramática, provavelmente, o aluno

pode perder-se no que se refere à aplicação da teoria gramatical a fatos e dados da língua.

Logo, ao observarmos o encadeamento das orações independentes do período composto por coordenação do ponto de vista da gramática normativa, veremos que, segundo Cegalla (1980), “estas ou vêm ligadas pelas conjunções coordenativas ou estão simplesmente justapostas, isto é, sem conectivo que as enlace” (p. 247). Ainda, conforme o autor, podemos verificar o seguinte exemplo das duas formas citadas: “Agachou-se,/ apanhou uma pedra/ e atirou-a.” (Fernando Sabino) (p. 247). Observamos que, na construção desse período, houve um encadeamento ocasionado pela justaposição das orações (entre a primeira e a segunda oração), o que difere do encadeamento ocorrido entre a segunda e a terceira oração, pois temos um encadeamento formado por uma conjunção coordenativa.

Portanto, se observarmos apenas as orações encadeadas pela justaposição, teremos um exemplo de uma oração coordenada assindética. O mesmo autor afirma que as coordenadas assindéticas são separadas por pausas que, na escrita, marcam-se por vírgula, ponto e vírgula ou dois pontos.

Conceito semelhante encontramos nas demais gramáticas normativas, como podemos verificar em Cunha e Cintra que consideram que as orações coordenadas podem estar “simplesmente justapostas, isto é, colocadas uma ao lado da outra, sem qualquer conectivo que as enlace ou, ainda, ligadas por uma conjunção coordenativa”. Assim, os autores afirmam que, “no primeiro caso, dizemos que a oração coordenada é assindética, ou seja, desprovida de conectivo. No segundo, dizemos que ela é sindética, e a essa denominação, acrescentamos a da espécie da conjunção coordenativa que a inicia.” (p. 581)

A LINGUÍSTICA DO TEXTO

A linguística textual surgiu na década de 60, na Europa, mas projetou-se somente a partir dos anos 70. Inicialmente, preocupava-se em descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorridos não em palavras ou frases isoladas, mas em enunciados ou sequências de enunciados.

Nessa perspectiva, Koch (2004) apresenta que

entre os fenômenos a serem explicados, contavam-se a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico-remacomentário, a concordância dos tempos

verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, diversos fenômenos de ordem prosódica, entre outros. Os estudos seguiam orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista (p. 3).

Nessa primeira fase da linguística textual, consideravam que o texto era a unidade linguística mais alta, chegando a ser superior à sentença. Assim, os linguistas gerativistas preocuparam-se em construir gramáticas textuais para descreverem categorias e regras de combinação entre o texto e a língua.

As gramáticas textuais foram desenvolvidas pelos linguistas para suprirem as lacunas existentes nas gramáticas de frases, tais como a pronominalização, a ordem das palavras no enunciado, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções e várias outras que só podem ser explicadas em termos de texto ou em referência a um contexto situacional. Para Koch (2004), as tarefas básicas de uma gramática de texto seriam a verificação do que faz com que um texto seja um texto, o levantamento de critérios para a delimitação de textos e a diferenciação de várias espécies de textos. Logo, sua finalidade seria refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado.

Segundo considerações de Fávero e Koch (1998, p. 14), o fato de “qualquer falante ser capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado” são habilidades do usuário da língua que justificam a construção de uma gramática textual.

Mais tarde, os linguistas sentiram necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica. Surgiram, assim, as teorias de base comunicativa. Essa nova dimensão da pesquisa em linguística textual apresenta a língua em seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Os textos são considerados no processo de sua constituição, verbalização e tratamento comunicacional sob uma perspectiva pragmática.

Conforme postula Koch (2004, p. 14),

[...] na metade da década de 70, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades

(não linguísticas) do ser humano. [...] Caberia, então, à Linguística Textual a tarefa de provar que os pressupostos e o instrumental metodológico dessas teorias eram transferíveis ao estudo dos textos e de sua produção/recepção, ou seja, que se poderia atribuir também aos textos a qualidade de formas de ação verbal.

Com isso, a autora afirma que a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem se levar em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores. Por isso, o ouvinte não deve se limitar “a ‘entender’ o texto, no sentido de ‘captar’ apenas o seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o ‘para quê’ do texto” (KOCH, 2004, p. 15). Então, para uma teoria de texto ter condições de existir, é preciso que ela seja pragmática.

A partir de 1980, surge uma nova orientação nos estudos da linguística do texto. Esses novos estudos mostram que, para toda ação, existem processos cognitivos, ou seja, modelos mentais de operações e tipos de operações. Portanto, “o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais” (KOCH, 2004, p. 21). Durante o ato comunicacional, cada interlocutor traz determinadas expectativas e precisa ativar conhecimentos representados na memória para que obtenha sucesso na compreensão dos textos. Nessa “nova” linguística textual, percebemos que, para o processamento cognitivo de um texto, são necessárias diferentes estratégias processuais. De acordo com Koch (2004, p. 26), “tais estratégias consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro”. Assim, cada usuário da língua necessita, além das características textuais, utilizar suas próprias características, tais como seus objetivos, suas convicções ou seu conhecimento de mundo.

COESÃO TEXTUAL: CONCEITOS

A coesão constituiu a continuidade que há entre uma e outra parte do texto. Koch (2004) menciona que se costumou designar por coesão a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente.

Fávero (1993, p. 9), entende

coesão como um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto; assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. O sistema linguístico está organizado em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico-ortográfico (expressão). Os significados estão codificados como formas e estas, realizadas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico.

Os fatores de coesão estruturam a sequência superficial do texto e permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relação de sentido, pois, se o texto é de razoável extensão e composto de vários períodos, sua unidade semântica repousará na coesão existente entre esses períodos. Assim, ainda sob o ponto de vista de Fávero (1993, p. 10), “a coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência”.

Halliday e Hasan (apud KOCH, 1991, p. 17) consideram que a coesão é “uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação”. Os mesmos autores ainda afirmam que “a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”. No que se refere aos mecanismos de coesão, Halliday e Hasan (apud FÁVERO, 1993) mencionam a existência de cinco: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e o léxico.

Se recorrermos a Koch (2004), veremos que, pelo fato de as cinco formas de coesão apresentadas por Halliday e Hassan serem questionáveis, a maioria dos pesquisadores passou a classificar os recursos coesivos em dois grandes grupos. Esses dois grupos são os responsáveis pelos dois grandes movimentos de construção do texto: “a remissão/referência a elementos anteriores (coesão remissiva e/ou referencial) e a coesão sequencial, realizada de forma a garantir a continuidade do sentido” (KOCH, 2004, p. 36). Ainda conforme a autora, verificamos que, “no primeiro grupo, ficaram incluídas a referência, a substituição e a elipse de Halliday, bem como parcela significativa da coesão lexical; ao passo que o segundo passou a englobar a outra parcela da coesão lexical, bem como a conexão (conjunção hallidiana)” (2004, p. 36).

Para essa continuidade teórica, o próximo capítulo vai delinear considerações quanto a um de seus enfoques: a coesão sequencial.

A COESÃO SEQUENCIAL

Segundo Koch (1991), a coesão sequencial diz respeito aos “procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (p. 49). Ou seja, Koch (1991) apresenta que a coesão sequenciadora faz o texto avançar, garantindo-se a continuidade dos sentidos.

A autora afirma que a coesão sequencial pode ser dividida em: sequenciação parafrástica (com procedimentos de recorrência) e em sequenciação frástica (sem procedimentos de recorrência estrita).

Um dos mecanismos da sequenciação frástica – relevante para o desenvolvimento deste trabalho – é o encadeamento. “O encadeamento permite estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto” (KOCH, 1991, p. 60). Esse encadeamento pode ser obtido por justaposição ou por conexão.

Para a autora,

(a) justaposição pode dar-se com ou sem o uso de partículas sequenciadoras. A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual, que, como se viu, diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si através de elementos linguísticos. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coesão do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas (KOCH, 1991, p. 60).

Com isso, se a justaposição for obtida sem partícula ou conector, em seu lugar, na escrita, usaremos os sinais de pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e, na fala, as pausas.

Se a justaposição, porém, for obtida com partículas, teremos um sequenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual. Segundo Koch (1991), existem diversos níveis hierarquizados em que operam tais partículas ou sinais de articulação: o metanível ou nível dos enunciados me-

tacomunicativos, os marcadores de situação ou ordenação no tempo e/ou espaço e os marcadores conversacionais.

O encadeamento por conexão trata do uso “de conjunções, advérbios sentenciais (também chamados advérbio de texto) e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (KOCH, 1991, p. 63). A conexão pode acontecer através de relações lógico-semânticas ou por relações discursivas ou argumentativas.

Para Fávero (1993), os mecanismos de coesão sequencial *stricto sensu* (porque toda coesão é, num certo sentido, sequencial) são os que têm por função fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional e podem ocorrer por sequenciação temporal e por conexão.

A sequenciação por conexão, apresentada por Fávero, remete ao fato de que “num texto, tudo está relacionado; um enunciado está subordinado a outros na medida em que não só se compreendem por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais” (FÁVERO, 1993, p. 35). Assim, para obtermos essa interdependência semântica e/ou pragmática, o autor apresenta três maneiras de ocorrer a sequenciação por conexão: os operadores do tipo lógico, os operadores discursivos e as pausas.

Conforme Fávero, as pausas – elementos de conexão - são indicadas, na escrita, por dois-pontos, vírgula, ponto e vírgula, ponto-final, enfim, os sinais de pontuação. Esses sinais podem assinalar relações diferentes e substituem os conectores interfrásicos.

Assim, para a continuação deste estudo, no próximo capítulo, apresentaremos considerações quanto aos sinais de pontuação, ou seja, os elementos que inter-relacionam sentenças em períodos de estruturas complexas.

OS SINAIS DE PONTUAÇÃO COMO MARCADORES PAUSAIS

A língua escrita, para suprir a carência de recursos rítmicos e melódicos da língua falada, serve-se dos sinais de pontuação. Segundo Cunha e Cintra (1999), os sinais de pontuação podem ser classificados em dois grupos. O primeiro grupo compreende os sinais que, fundamentalmente, destinam-se a marcar as pausas: a vírgula (,), o ponto (.) e o ponto e vírgula (;). Já o segundo grupo abarca os sinais cuja função essencial é marcar a melodia, a entoação: os dois-pontos (:), o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!), as reticências (...), as aspas (“ ”), os parênteses (()), os colchetes ([]) e o travessão (-). Com isso, neste tra-

balho, realizaremos o estudo apenas do primeiro grupo dos sinais de pontuação, ou seja, daqueles sinais que marcam, sobretudo, e não exclusivamente, a pausa.

O sinal de pontuação denominado vírgula “marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período” (CUNHA; CINTRA, 1999, p. 626). Os mesmos autores apresentam que, no interior da oração, a vírgula separa elementos que exercem a mesma função sintática, como o sujeito composto, os complementos e os adjuntos, se os mesmos não estiverem ligados pelas conjunções e, ou e nem, ou funções sintáticas diversas, como nos casos em que isola o aposto, ou qualquer elemento de valor meramente explicativo, o vocativo, os elementos repetidos ou os adjuntos adverbiais antecipados.

A vírgula apresenta uma suspensão da voz, que representa a espera de uma complementação para o período. Há uns poucos casos em que o emprego da vírgula não corresponde a uma pausa real na fala. Podemos citar alguns exemplos em respostas rápidas como *Sim, senhor. Não, senhor.*

O ponto que assinala a pausa máxima da voz serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa e a exclamativa. Também é utilizado depois de qualquer palavra escrita abreviadamente.

Para Cunha e Cintra (1999), quando os períodos se encadeiam pelos pensamentos que expressam, insinuando ideias e sentimentos, sucedem-se uns aos outros na mesma linha, e, assim, são separados por um ponto simples.

Se marcarmos a transposição de um grupo a outro grupo de ideias com um maior repouso da voz, teremos, na escrita, a presença de um ponto parágrafo, visto que, para encerrarmos um enunciado escrito, teremos que usar o ponto final.

O ponto e vírgula divide longos períodos em partes menores e seu emprego depende substancialmente do contexto. Os autores supracitados estabelecem que, em princípio, usamos o ponto e vírgula para separar num período as orações da mesma natureza que tenham uma certa extensão, para separar partes de um período, das quais uma pelo menos esteja subdividida por vírgula e para separar os diversos itens de enunciados enumerativos, como em leis, decretos, portarias, regulamentos, entre outros.

METODOLOGIA

Para atingirmos os objetivos propostos nesta pesquisa, foram adotados os procedimentos metodológicos, a seguir considerados, para uma sequência teórica que desse conta do tema.

Os recursos teóricos, com base, principalmente, em Travaglia (2004), Koch (1991), Fávero (1993) e Cunha e Cintra (1999), destacam o estudo referente ao ensino da teoria gramatical para a competência comunicativa, o encadeamento de sentenças, conforme é apresentado pela gramática normativa, a linguística do texto, a coesão textual, a coesão sequencial e os sinais de pontuação como marcadores pausais.

A segunda etapa constou da seleção do *corpus* correspondente aos objetivos propostos e às questões formuladas como hipóteses deste trabalho. Assim, tendo como ponto central desta pesquisa a observação e análise do sentido inter-relacional no encadeamento de sentenças em versos, foram selecionados dois poemas, dos seguintes autores: Almeida Garrett e Cecília Meireles.

Os poemas que compõem o *corpus* foram selecionados por se tratarem de “textos caracterizados por uma unidade de forma e de sentido, ou seja, em que a orgânica dos segmentos regulares ou dos períodos e parágrafos encerra uma unidade de sentido” (MOISÉS, 1977, p. 42). Nesse sentido, Lyra (1986) também afirma que “poema é, de modo mais ou menos consensual, caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso” (p. 6). Logo, percebemos que o poema é um organismo verbal, empírico e de existência concreta, que, depois de criado, existe em si mesmo e ao alcance de qualquer leitor, contendo ou suscitando a poesia.

Assim, o *corpus* foi selecionado com o intuito de apresentar os marcadores pausais que substituem os conectores, ou seja, as conjunções, permitindo, muitas vezes, a realização de diferentes interpretações.

Por fim, é considerada uma possibilidade de análise do sentido inter-relacional desses marcadores, utilizados pelos autores na construção de suas poesias. Vale destacar que a análise exploratória se baseia, principalmente, em Koch (1991) e Cunha e Cintra (1999), embora outros autores também estejam contemplados. Finalmente, estão consideradas as conclusões finais que, de certa forma, oficializam os pressupostos teóricos levantados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciarmos a análise, é recorrente lembrar que a coesão é uma relação linear entre as sentenças, sendo que à coesão sequencial devemos a progressão do texto. Essas “[...] marcas linguísticas constituem indicadores das intenções do autor, porém podem não coincidir exatamente com estas mesmas intenções

ou porque ele as mascarou ou porque o texto permite leituras não previstas” (FÁVERO, 1993, p. 41). Desse modo, percebemos que o leitor também pode ser o produtor do texto, pois, muitas vezes, não sabemos o que, realmente, o autor quis evidenciar e, no momento da leitura, podemos estabelecer diferentes interpretações para um mesmo enunciado.

Nesses termos, os sinais de pontuação, como a vírgula, o ponto e vírgula e o ponto-final, que indicam marcas pausais, podem assinalar essas diferentes relações ao substituírem os conectores das sentenças. Assim, para a finalidade deste estudo, destacamos os poemas a seguir, nos quais os autores substituíram os conectores frásticos pelos sinais de pontuação.

Poema I:

Não te amo

Almeida Garret⁴

Não te amo, quero-te: o amar vem d'alma.

E eu n'alma – tenho calma,

A calma - do jazigo.

Ai! não te amo, não.

[...]

Não te amo. És bela; e eu não te amo, ó bela.

Quem ama a aziaga estrela

Que lhe luz na má hora

Da sua perdição?

[...]

E infame sou, porque te quero; e tanto

Que de mim tenho espanto,

De ti medo e terror...

Mas amar!... não te amo, não.

No primeiro verso do poema (“Não te amo, quero-te: o amar vem d'alma.”), as pausas (a vírgula e os dois-pontos) substituem conectores frásticos. Segundo Koch (1991), quando a justaposição for obtida sem o uso da partícula sequenciadora, “cabe ao leitor construir a coesão do texto, estabelecendo as relações semânticas e/ou discursivas” (p. 60). Nesse sentido, acreditamos que a vírgula, nesse caso, possivelmente exprime uma oposição e substitui a

⁴ GARRET, Almeida de apud MOISÉS (1977). *A criação literária: poesia*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

conjunção adversativa *mas*, pois podemos interpretar como um contraste do fato de que o eu lírico primeiramente afirma que não a ama e logo após declara que a quer. Os dois-pontos, da forma como estão colocados no texto, possibilitam a substituição da conjunção explicativa *pois*, indicando uma explicação à sentença anterior, ou seja, justifica o fato de não amá-la e sim querê-la.

Do mesmo modo que Koch (1991), Fávero (1993) considera as pausas, marcadas pelos sinais de pontuação, como elementos que assinalam diferentes relações e substituem os conectores frásticos. Assim, no verso “Não te amo. És bela; e eu não te amo, ó bela.”, o poeta utiliza o marcador pausal ponto-final possivelmente para substituir a conjunção adversativa *porém*, visto que há um contraste em relação à sentença anterior, pois o eu lírico não a ama, mas a admira. Ao observarmos o ponto e vírgula, nesse mesmo verso, acreditamos que ele possa exprimir uma relação de soma, acréscimo, visto que ele une o fato dela ser bela ao fato de ele não a amar, o que também é representado pela conjunção aditiva *e*, expressando, assim, uma redundância, o que também ocorre no primeiro verso da última estrofe do poema. No segundo verso, dessa mesma estrofe, entendemos que a pausa, marcada pela vírgula, provavelmente, representa uma ideia de adição, pois substitui a conjunção aditiva *e* que une os dois fatos pelos quais ele se considera infame: ter espanto de si próprio e ter medo e terror dela.

Poema II:

EXPLICAÇÃO

A Alberto de Serpa

Cecília Meireles⁵

*O pensamento é triste; o amor, insuficiente;
e eu quero sempre mais do que vem nos milagres.*

*Deixo que a terra me sustente:
guardo o resto para mais tarde.*

*Deus não fala comigo – e eu sei que me conhece.
A antigos ventos dei as lágrimas que tinha.
A estrêla sobe, a estrêla desce...
- espero a minha própria vinda.*

[...]

⁵ MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: José Aguilar Ltda, 1958, p. 242.

Na primeira estrofe do poema, verificamos que o ponto e vírgula, presente duas vezes no primeiro verso, provavelmente exprime uma relação de adição, pois pode substituir a conjunção aditiva *e*, visto que, primeiramente, a autora utiliza-o como recurso coesivo para somar a característica do pensamento com a característica do amor e, posteriormente, para acrescentar o fato do eu lírico estar em constante insatisfação. Porém, ao observarmos que esse sinal de pontuação, colocado no final do verso, antecede a conjunção *e*, presente no segundo verso, verificamos, então, que existe uma redundância por expressarem a mesma ideia (adição). Como marcador pausal, também temos, na primeira estrofe, o ponto, presente no segundo verso, e os dois-pontos, presentes no terceiro verso. O ponto provavelmente está substituindo o conector explicativo *pois*, já que a sentença posterior apresenta uma justificativa ao fato que acontece neste verso e os dois-pontos possivelmente estão substituindo a conjunção aditiva *e*, pois a autora adiciona uma nova justificativa para a insatisfação do eu lírico. Assim, justificase que, conforme Fávero (1993), a coesão sequencial possa ser obtida a partir da conexão das sentenças marcadas pelos sinais de pontuação.

Na segunda estrofe do poema, o ponto, no primeiro verso, da forma como está colocado, provavelmente está substituindo a conjunção conclusiva *por isso*, pois exprime uma ideia de conclusão na sentença posterior, na qual o eu lírico relata que entregou suas lágrimas a antigos ventos, já que confia em Deus, mesmo não tendo nenhuma provação de sua existência. Já a vírgula, no terceiro verso, de acordo com o contexto em que está inserido, pode indicar uma relação de adição, visto que possivelmente substitui o conector aditivo *e*, pois o eu lírico adiciona uma nova ação à estrela que sobe e desce. Por último, ainda na mesma estrofe, temos a presença das reticências. Esse sinal de pontuação, no terceiro verso, provavelmente também expressa uma ideia de soma e substitui o conector frástico *e*, pois o eu lírico apresenta sua ação de esperar pelo que pode acontecer em sua vida noite após noite. Desse modo, percebemos que o encadeamento dos versos, a partir da justaposição sem o uso de partículas, permite que o leitor, conforme Koch (1991), faça a construção da coesão do texto, a partir do estabelecimento de algumas relações semânticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coesão sequencial, segundo Koch (1991), refere-se aos procedimentos linguísticos que permitem que o texto avance, garantindo a continuidade dos

sentidos. Desse modo, a sequenciação frástica ocorre a partir de sucessivos encadeamentos que garantem a manutenção do tema, estabelecendo diversas relações semânticas e/ou pragmáticas.

Conforme os pressupostos teóricos desta pesquisa, tanto Koch (1991) como Fávero (1993) apresentam os sinais de pontuação como marcadores pausais. Esses marcadores pausais são elementos de conexão que substituem os conectores frásticos e podem assinalar diferentes relações no encadeamento das sentenças.

Com isso, no trabalho, pretendemos realizar uma análise do sentido inter-relacional que permeia o encadeamento de sentenças em versos. Tal encadeamento ocorreu a partir de marcadores pausais em substituição aos conectores frásticos. Para o estudo, escolhemos como *corpus* dois poemas.

Após termos feito o levantamento, nos poemas, dos sinais de pontuação, percebemos que a inter-relação entre as sentenças pode ser ocasionada pelos marcadores pausais em substituição aos conectores frásticos. Segundo Cunha e Cintra (1999), os sinais de pontuação que destinam-se a marcar as pausas, apresentados nos pressupostos teóricos, são: a vírgula (,), o ponto (.) e o ponto e vírgula (;). Porém, no decorrer das análises do encadeamento das sentenças nos poemas, verificamos que, além desses sinais, também podemos considerar como marcadores pausais os dois-pontos (:) e as reticências (...).

Outra intenção, neste breve estudo, foi a de avaliar as possibilidades de sentido veiculadas pelos sinais de pontuação. Sendo assim, ao analisarmos o encadeamento dos versos, verificamos que os sinais de pontuação assinalaram diferentes possibilidades interpretativas, servindo como um recurso possível para a interpretação do poema.

Assim, compreendemos que os sinais de pontuação, como marcadores pausais, contribuem para a progressão textual no que se refere à sequenciação frástica por justaposição sem partículas ou conectores.

Enfim, acreditamos que, com este estudo, possamos disponibilizar subsídios aos professores de língua portuguesa para o desenvolvimento de suas aulas, no que se refere a esse tema, de modo que seus alunos percebam que a teoria gramatical não deve estar inserida em um ambiente fechado, em que se apresentam apenas normas e regras, mas que possamos aplicá-la em diferentes contextos. Também é recomendável aos professores de literatura a utilização desses recursos coesivos em suas aulas, para que seus alunos compreendam as diferentes possibilidades interpretativas dos poemas, via análises propostas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

CEGALLA, Domingos Pascoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 21. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz Fernando Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARRET, Almeida In: MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia.** 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LYRA, Pedro. **Conceito de poesia.** São Paulo: Ática, 1986.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética.** Rio de Janeiro: José Aguilar Ltda, 1958.

MOISÉS, Massaud. **A criação poética.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.