

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**PRELIMINARES PARA A DEFINIÇÃO DA COERÊNCIA/COESÃO**

José Olavo da Silva Garantizado Júnior

Fortaleza  
Novembro - 2011

JOSÉ OLAVO DA SILVA GARANTIZADO JÚNIOR

**PRELIMINARES PARA A DEFINIÇÃO DA COERÊNCIA/COESÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.

Orientadora: Professora Doutora Mônica Magalhães Cavalcante

Fortaleza

Novembro – 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- G193p      Garantizado Júnior, José Olavo da Silva.  
              Preliminares para a definição da coerência/coesão / José Olavo da Silva Garantizado Júnior. – 2011.  
              191 f. : il., color. ; 31 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2011.  
              Área de Concentração: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.  
              Orientação: Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante.
1. Referência - Linguística. 2. Análise linguística. 3. Língua portuguesa – Referência. 4. Coesão (Linguística). 4. I. Título.

---

CDD 469.5

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

---

José Olavo da Silva Garantizado Júnior

### **Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa - UECE  
(1ª Examinadora)

---

Profa. Dra. Maria Elias Soares – UFC  
(2ª Examinadora)

---

Profa. Dra. Silvana Maria Calixto de Lima - UESPI  
(Suplente externo)

---

Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos- UFC  
(Suplente interno)

**Dissertação defendida e aprovada em 25/11/2011.**

## DEDICATÓRIA

A Deus, por me proporcionar o dom da vida e fazer com que eu aprenda, com as minhas vitórias e derrotas, como ela é um bem precioso.

Aos meus pais, José Olavo da Silva Garantizado e Luciene Lemos de Souza, pela formação sólida que me deram, ensinando-me que os vários momentos de dificuldade podem ser superados com sabedoria, alegria e amor. Por todas as vezes que recebi um “sim” de confiança, quando os informava acerca de meus projetos pessoais e profissionais, pela dedicação que tiveram para construir uma fortaleza firme e inquebrável, que é nossa família, e por serem essas pessoas humildes, transparentes, felizes, fortes, enfim, meus dois verdadeiros amores.

A minha orientadora, Mônica Magalhães Cavalcante, por todos os seus sábios conselhos para a realização desse trabalho e, mais que isso, por ser um exemplo de profissional, de mulher, de amiga, representando uma segunda mãe, a minha “mãe acadêmica”, por quem tenho respeito e admiração.

## AGRADECIMENTOS

A minha família, por sempre acreditar que meus sonhos poderiam se realizar. Em especial, a minha avó paterna, Zenilda (que a cada dia me encanta pela graça e simpatia); a minha avó materna, Maria (pela figura performática que é; um exemplo de mulher); A meu irmão, Olazio, a quem respeito e admiro a cada dia mais, a cada pequeno gesto; a minha tia Ana Garantizado e seu marido Henrique, que me acolheram em seu lar e me possibilitaram iniciar minha trajetória, atitude que ainda hoje me emociona. Enfim, a todos os tios, primos e amigos próximos.

À professora doutora Maria Elias Soares, a quem manifesto minha admiração e gratidão. Primeiro, pelas aulas valiosas de metodologia científica, que, sem dúvida, são únicas e sempre especiais. Elas me guiaram para o árduo caminho de uma pesquisa, para que meu objeto de estudo fosse pertinente, relevante e necessário para os estudos da linguagem. Segundo, pelos valiosos conselhos dados no momento da qualificação de meu projeto e na defesa da dissertação.

À professora doutora Sandra Maia, que desde a Graduação se faz presente em minha jornada acadêmica e que, na qualificação do meu projeto, com suas críticas pertinentes e singelos elogios, ajudaram na concretização dessa aventura acadêmica a qual inicio.

À professora doutora Maria Helenice, da Universidade Estadual do Ceará, por suas pertinentes críticas no momento da defesa de meu trabalho, momento em que conheci uma profissional dedicada, cautelosa, perfeccionista e que, com muito zelo, acrescentou sobremaneira a este trabalho. Sem dúvidas, cada problemática levantada e cada conselho serviu para que os rumos da versão final desse trabalho fossem (re)pensados, com mais cuidado, com menos emoção nos posicionamentos e, principalmente, com muito mais veia reflexiva.

Aos meus colegas de turma do mestrado, por me proporcionarem momentos de grande alegria e sabedoria com as discussões calorosas, sempre em um tom bastante amigável, mesmo quando as opiniões acerca dos assuntos tratados se confrontavam. Com certeza, não me esquecerei de nenhuma das aulas, como também de nenhum dos momentos de intervalo na cantina do curso de Educação, lugar em que se expandiam os debates ou, simplesmente, vivíamos o clima acadêmico que um mestrado nos proporciona. Momentos eternizados na memória para sempre.

À Marcela Amanda, por cada momento vivido com muita alegria, muito companheirismo e que refletiram positivamente para que este trabalho tivesse êxito. Sem dúvidas, um exemplo de pessoa humana, verdadeira, íntegra e merecedora de todos os adjetivos que este espaço me limita em acrescentar.

Aos meus “irmãos” da Residência Universitária 2635 (UFC): Adriano (Farmácia-UFC), Ivo Emiliano (Eng. Civil- UFC), Alex Luz (Geografia- UFC), Elton Luz (Química-UFC), Haroldo (Agronomia- UFC), Willamar (Eng. de Pesca-UFC), Edvaldo (Eng. Civil-UFC), Luciano Andrade (Agronomia-UFC), Luciano (Agronomia-UFC), Edvan (Matemática-UFC), Jairan (Química-UFC) e Raul (História-UFC), pelos quatro anos convivendo com vocês, que marcaram minha vida com a partilha de vários momentos de felicidade, de dor, de amizade, de conflitos, de justiça, de organização, de convivência, enfim, por me possibilitarem um crescimento completo para ver o mundo e para enxergar o “outro”. Suas histórias são apenas a confirmação de que é através da

educação que poderemos modificar nossa sociedade e de que “não viemos até aqui para desistir agora”.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), o sempre acessível Eduardo e a paciente Antônia, que sempre se fizeram atenciosos, prestativos e alegres, quando tinham que solucionar algum problema, realizar alguma cobrança, ou mesmo nos momentos de descontração que o contato diário nos propiciava. Além deles, não poderia esquecer-me da queridíssima e simpática Rejane, funcionária do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), que desde a graduação me agracia com uma saudação calorosa seguida de um sempre alegre “esse é o Garantizado”. Sem essa ajuda, teria sido difícil solucionar os problemas que um programa de pós-graduação sério como o nosso exige, inclusive este trabalho.

Ao Prof. Ms. Carlos Alberto, um exemplo de que os títulos e os méritos acadêmicos são apenas formalidades que não superam os que já nasceram para brilhar com luz própria, os humildes de verdade - um humano impecável, com quem aprendi a conviver nas aulas do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL).

Ao Prof. Ms. Valdecy, pelas discussões acerca de quase todos os assuntos de cunho acadêmico que a Linguística nos proporcionou nas aulas do Programa de Pós-Graduação em Linguística, assim como nos temas que surgiam como motes para futuros debates.

Ao doutorando Vicente Neto, por sempre estar presente quando solicitado. Primeiro, quando eu ainda era um Pré-Universitário e ele corrigia meus textos no laboratório de redação do cursinho. Segundo, quando nos tornamos colegas de Grupo de Estudos e, assim, pude perceber o quanto ele era verdadeiro, competente e prestativo. Terceiro, por ter me ajudado a trilhar caminhos que, inicialmente, pareciam bastante obscuros, como os critérios de redação do Enem, muito úteis para a sequência deste trabalho no Doutorado. Nas conversas rápidas e informais que tivemos, muitas dúvidas foram esclarecidas.

A minha bela e amada cidade de Aracoiaba, lugar pequeno do interior do Estado do Ceará, que foi responsável por me dar a paz necessária para escrever todas as palavras presentes neste trabalho, sempre nas madrugadas dos vários finais de semana.

Ao brilhante Prof. Dr. Ricardo Leite, cujas aulas funcionavam como uma bela terapia para os amantes dos fenômenos da linguagem, pela forma como os temas eram abordados, os seminários eram discutidos, tudo com uma liberdade de pensamento impressionante.

Aos meus colegas da famosa, atraente e necessária “Banca do Ruy”, lugar em que me refugiava, a fim de esquecer um pouco a rotina acadêmica.

Ao grande amigo Prof. Ms. Alan Bezerra, por possibilitar uma parceria intelectual que já nos rendeu dois livros, muitos novos planos e, com certeza, novas conquistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio da bolsa, que possibilitou que este trabalho fluísse tranquilamente, para que os prazos e os objetivos inicialmente traçados fossem cumpridos rigorosamente.

*Se alguém começa algo com certeza, terminará com dúvidas;  
porém, se se conforma em começar com dúvidas, conseguirá  
terminar com certeza.*

*Francis Bacon*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo propor uma noção preliminar de coerência/coesão, considerando-a como um fenômeno que se constitui de uma conjunção de fatores abstraídos não apenas da superfície textual, e que, portanto, não deve ser tomada como uma característica inerente ao conteúdo semântico do texto, e, sim, como o resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação interativa dada pela atuação de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional e interacional. Neste trabalho, os conceitos de coerência e de coesão textual são tidos como sendo um só fenômeno, as duas faces de uma mesma moeda, coerência/coesão, capaz de propiciar o sentido de um texto para quem o reconstrói. Para a reconsideração teórica, (re)analisamos como podem contribuir para a constituição da coerência/coesão os fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e os fatores de coerência propostos por Koch e Travaglia (2008); os processos referenciais a partir da classificação de Custódio Filho (2006) e de Cavalcante (2011); os estudos acerca da sequência argumentativa composicional, descrita por Adam (1992); as “meta-regras” de continuidade, progressão, não contradição e relação, propostas por Charolles (1978); assim como as discussões acerca da aplicação da noção de tópico discursivo em redações escolares, desenvolvida por Alencar (2009). Os resultados apontam que todos esses fatores, em conjunto, devem ser considerados na avaliação da coerência/coesão de um texto. Isso fez com que analisássemos 20 redações de natureza dissertativo-argumentativa dos alunos pré-universitários. Dentre outros resultados, observamos como as expressões referenciais poderiam proporcionar alguns fatores geradores da coerência/coesão propostos, tais como a continuidade textual, a progressão textual, a não contradição, entre os elementos internos e externos ao texto, além da continuidade ou descontinuidade do tópico discursivo a ser seguido ao longo da estrutura textual.

Palavras-chave: coerência/coesão, processos referenciais, tópico discursivo.

## ABSTRACT

The present research aims to propose a preliminary notion of on the concept of cohesion/coherence, considering it a phenomenon constituted of a conjunction of different facts abstracted not only from the textual surface, and therefore cannot be taken as an inherent characteristic of the text semantic content, but as the result of a construction made by the interlocutors, in a situation of interaction created for the actuation of vary factors of cognitive, situational and interactional types. In this research, the concepts of cohesion and coherence are taken as a singular phenomenon, both faces of a coin, coherence/cohesion, capable of propitiate the meaning of a text to the one who rebuilds it. To the theoretical reconsideration of our work, we (re)analyzed how several issues can contribute to the conceptualization of coherence/cohesion, they are: the factors of textuality proposed by Beaugrande and Dressler (1981); the factors of coherence by Koch and Travaglia (2008); the referential processes in the classification of Custódio Filho (2006) and Cavalcante (2011); the studies about compositional argumentative sequence described by Adam (1992); the “meta-rules” of continuity, progression, non-contradiction and relation proposed by Charolles (1978); besides the discussions on the application of the notion of discursive topic in written productions by Alencar (2009). The results from these studies suggest that all these factors, together, must be taken into consideration at the moment that the coherence/cohesion of a written text is being evaluated. This made that we analyzed 20 (twenty) written productions of a dissertative-argumentative type, from students in the third year of high-school, university applicants. Among other results, we have observed how the referential expressions could provide some generative factors of coherence/cohesion proposed, such as the textual continuity, the textual progression, the non-contradiction, between the internal and external elements of the text, besides the continuity or discontinuity of the discursive topic to be followed along the textual structure.

Key Words: coherence/cohesion, referential processes, discursive topic.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Representações esquemáticas da classificação de Cavalcante (2003) para as expressões referenciais após modificações sugeridas .....	122
Quadro 2: Quadro argumentativo proposto por Adam .....	168
Figura 1: Lista de supermercado .....	66
Figura 2: Poema concretista de Décio Pignatari.....	68
Figura 3: Texto publicitário da Nestlé .....	76
Figura 4: Exemplo de cartela de bingo .....	81
Figura 5: Charge política.....	102
Figura 6: Charge como exemplo de inferências .....	105
Figura 7: Representação arbórea da superestrutura argumentativa .....	166
Figura 8: Esquema típico da sequência argumentativa .....	166

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 OS CONCEITOS DE LINGUAGEM, LÍNGUA, TEXTO E TEXTUALIDADE</b> .....	20
1.1 As concepções de linguagem.....	20
1.1.1 A linguagem como expressão do pensamento .....	22
1.1.2 A linguagem como um instrumento de comunicação.....	24
1.1.3 A linguagem como forma de interação .....	26
1.2 A concepção de língua adotada.....	29
1.3 A concepção de texto adotada.....	32
<b>2 AS VÁRIAS VISÕES ACERCA DA COERÊNCIA E DA COESÃO</b> .....	36
2.1 A coerência como continuidade de sentidos .....	36
2.2 A coesão como um aspecto semântico do texto.....	40
2.3 A coerência como princípio de interpretabilidade .....	42
<b>3 UM NOVO OLHAR SOBRE O FENÔMENO DA COERÊNCIA/COESÃO</b> .....	59
3.1 A coerência/coesão.....	59
3.1.1 A situacionalidade .....	71
3.1.2 A intencionalidade.....	75
3.1.3 A aceitabilidade.....	78
3.1.4 A informatividade.....	84
3.1.5 A intertextualidade .....	87
3.1.6 Os sistemas de conhecimentos .....	100
3.1.7 As inferências contribuindo para a constituição dos sentidos.....	103
<b>4 O TÓPICO DISCURSIVO, OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A ARGUMENTAÇÃO COMPOSICIONAL CONTRIBUINDO PARA CONSTITUIÇÃO DA COERÊNCIA/COESÃO</b> .....	107
4.1 A metodologia.....	107
4.2 O tópico discursivo e a constituição da coerência/coesão .....	110
4.2.1 Aprofundando as relações entre o tópico discursivo e a coerência/coesão .....	115
4.3 Os processos referenciais e a constituição da coerência/coesão .....	118
4.3.1 As expressões referenciais e a constituição da coerência/coesão.....	133
4.3.1.1 Expressões referenciais que causam problemas na continuidade textual.....	134
4.3.1.2 Expressões referenciais que causam problemas na progressão textual .....	142
4.3.1.3 Expressões referenciais que causam contradições no texto .....	145
4.3.1.4 A norma textual-discursiva.....	149
4.3.1.4.1 As expressões referenciais e a norma textual-discursiva.....	153
4.4 A argumentação e a coerência textual.....	161
4.4.1 Breve histórico acerca dos estudos da argumentação.....	161
4.4.2 A sequência textual argumentativa.....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	171
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	174
<b>ANEXOS</b> .....	179
Anexo A- redações produzidas pelos alunos.....	180
Anexo B- Propostas de redação.....	187

## INTRODUÇÃO

---

Um dos conceitos mais estudados ao longo dos estudos em Linguística de Texto é o de texto. Tal noção tem sido discutida e ainda é trabalhada por muitos teóricos, que, baseados em diversificados critérios, definem-na de acordo com a perspectiva teórica que seguem, o que favorece uma diversidade de conceitos. Mesmo assim, boa parte dos pesquisadores concordam com o fato de que um texto só existe a partir do momento em que ele é compreendido, ou seja, quando um sujeito realiza o ato de reconstrução de uma unidade de sentido. Dessa maneira, o texto, como uma unidade de coerência, convenhamos, pode ser construída de forma diferente para cada leitor, haja vista que, para que tenhamos o sentido, uma série de fatores de ordem intersubjetiva e contextual devem ser levados em conta. Dessa forma, os estudos de Linguística de Texto vêm se debruçando sobremaneira sobre a identificação, compreensão, análise e estabelecimento de critérios que fazem com que possamos entender um texto como um texto. Este, por sua vez, constitui-se como sendo uma série de elementos linguísticos, sóciocognitivos, socioculturais, interacionais e pragmáticos que fazem sentido dentro de um dado evento comunicativo.

Dessa maneira, estudar o que faz com que um texto tenha sentido tornou-se, nos últimos anos, uma das preocupações de linguistas, semioticistas, psicólogos, sociólogos, filósofos, entre outros pesquisadores de diversificadas áreas do conhecimento, sendo que, em cada uma dessas áreas, métodos e práticas de pesquisas diversas propiciaram o entendimento quase que unânime de que temos que sempre buscar os sentidos de um texto, ainda que esses sentidos possam não estar devidamente organizados, como acontece na fala de esquizofrênicos, por exemplo.

Por conta disso, a presente pesquisa se insere nos estudos recentes da Linguística de Texto (LT), que assume uma perspectiva sociointeracional (KOCH, 2004, 2006, 2008, 2009a, 2009b; CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2007; MARCUSCHI, 2008, CAVALCANTE, 2010). A concepção de língua usada em nosso trabalho é de um sistema real, determinado a partir dos usos em contextos comunicativos (MARCUSCHI, 2000; KOCH, 2009a, 2009b). A reboque dessa noção de língua, encontra-se a visão de texto como uma unidade linguística concreta (perceptível), que é

tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido, que preenche funções discursivas várias e que independe de sua extensão (KOCH, 2009a). Dessa maneira, a noção de texto é tratada aqui como um produto construído a partir de um processo interacional entre os envolvidos no ato comunicativo (CAVALCANTE, 2002, 2007, 2011; CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2007; ANTUNES, 2008).

Entendemos que o texto conjuga vários elementos, exigindo, dessa forma, um olhar específico do pesquisador para as características formais empregadas (ou não), e também um olhar mais amplo voltado para a variedade de interações sociais estabelecidas entre os interlocutores (concretos ou distantes) no discurso.

Há determinadas condições que necessitam ser observadas, a fim de que um conjunto de enunciados constitua um todo organizado e dotado de sentido, de modo a atender às principais necessidades de uma situação interativa. Tais condições são definidas como *fatores de textualidade* (aqui redimensionados) que qualquer manifestação linguística deve possuir para ser considerada um texto. Concentraremos nossa atenção nos dois fatores que, na verdade, subsumem os demais: a coerência e a coesão, para os quais todos os demais convergem no final das contas.

A coerência e a coesão foram diversas vezes estudados de forma separada, apresentado-se sempre as principais divergências entre as maneiras de abordá-los. Há perspectivas teóricas que consideram a coesão como fator determinante para que um texto possa ser entendido como tal, tomando-a como algo decisivo para garantir o “sentido textual”, conceito que, nos estudos iniciais da Linguística Textual, priorizava os aspectos semânticos (HALLIDAY; HASAN, 1976). Há abordagens que veem a coerência como princípio de interpretabilidade do texto e condição necessária para a existência deste (CHAROLLES, 1978; COSTA VAL, 2006), e a coesão como relações de identidade, de inclusão ou de associação dos constituintes no enunciado (CHAROLLES, 1978).

Vários trabalhos da Linguística Textual já demonstraram que é possível construir uma sequência de frases conectadas com os elementos coesivos adequados, mas isso não é garantia de que se terá construído a coerência (KOCH; MARCUSCHI,

2000; KOCH; TRAVAGLIA, 2008). Ao contrário, podemos encontrar textos com coerência, mas sem “coesão”<sup>1</sup> (KOCH, 2009a, 2009b).

Nos estudos acerca do fenômeno da textualidade, a coerência e a coesão foram tomados como dois dentre outros critérios que fazem um texto ser um texto. Já se entende a coerência como o fator que englobaria todos os demais propostos por Beaugrande e Dressler (1981), que seriam: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, além de outros ligados a aspectos socioculturais.

A hipótese básica de nosso trabalho é que a coerência/coesão são fenômenos indissociáveis que se constituem não apenas de uma conjunção de fatores abstraídos superfície textual e, sim, a partir de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação interativa dada pela atuação de uma série de aspectos de ordem cognitiva, situacional e interacional. Consideramos como fatores que propiciam a coerência/coesão não somente os que foram seminalmente definidos por Beaugrande e Dressler, 1981, mas redimensionados nesta pesquisa: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, como também a continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação, propostos por Charolles (1978); o conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado, as inferências, os fatores de contextualização (KOCH; TRAVAGLIA, 2008); as expressões referenciais e certas normas de natureza textual-discursiva (CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2007) e o tópico discursivo (JUBRAN, 1996; ALENCAR, 2009).

Importante dizer que, em nossa proposta, apresentamos várias categorias provenientes de diversas classificações de respeitados teóricos da Linguística de Texto. Deixemos claro que, para se estudar ou entender a coerência/coesão a partir de todos esses fatores de uma só vez, eles não podem ser somados, porque, em alguns casos, dependendo da situação comunicativa em que o texto esteja inserido, eles são quase coincidentes e, em outras, são parte uns dos outros. Na verdade, a constituição da coerência/coesão depende bastante da maneira como o texto é considerado, daquilo que,

---

<sup>1</sup> Estamos aspeando o termo para indicar ao leitor que partilhamos uma visão diferente de coesão: não aceitamos que seja considerada apenas como manifestação formal da coerência e que se restrinja ao emprego de elos coesivos. Defendemos, sim, que se trata de um fator de articulação de ideias, razão por que estamos utilizando o par, para nós inseparável coerência/coesão.

em dado momento enunciativo, é mais saliente e de como o pesquisador quer analisar, de acordo com seus próprios objetivos. Mas não podemos deixar de admitir que, em algumas propostas, privilegiaram-se fatores relacionados à materialidade textual (HALLIDAY; HASAN, 1976; CHAROLLES, 1978; COSTA VAL, 2006). Beaugrande e Dressler (1981) deram importantes passos em direção a aspectos cognitivos e pragmáticos, embora tenham acabado se restringindo, em muitos momentos, somente aos aspectos relacionados ao sentido, aos aspectos de natureza estritamente semântica. Koch e Travaglia (2008) ampliaram a maneira de ver o fenômeno da coerência textual ao tentarem defini-la a partir da apresentação de uma série de aspectos, não se limitando somente aos traços eminentemente semânticos, mesmo assim, os autores continuaram considerando a coesão como apenas um elemento da materialidade textual, sendo vista como a manifestação de “elos coesivos”, muitas vezes circunscritos à coesão sequencial. Por conta disso, achamos mais apropriada a concepção de Cavalcante (2011), por considerarmos que a autora busca entender os fenômenos sem destacar um aspecto ou outro e os vê como um par indissociável (coerência/coesão), de maneira que deveria ser considerada a junção de muitos fatores, tanto de ordem material do texto, quanto de ordem cognitiva, social e interacional; neste caso, a coesão constitui essencialmente uma articulação de ideias no texto.

Nossos objetivos são:

- a) Analisar de que maneira os processos referenciais, vistos sob a ótica classificatória de Custódio Filho (2006, 2007) e de Cavalcante (2011), podem contribuir para a constituição da coerência/coesão;
- b) Analisar de que maneira a noção de tópico discursivo em redações escolares, a partir da proposta de Alencar (2009), pode contribuir para a constituição da coerência/coesão;
- c) Analisar quais os principais fatores que podem contribuir para a coerência/coesão, levando-se em consideração as discussões encetadas por estudiosos da Linguística de Texto, assim como novas perspectivas teóricas acerca do fenômeno.

A importância teórica de nosso trabalho reside no fato de pretendemos rediscutir as noções de coerência e coesão, tomando-as como fenômenos indissociáveis (coerência/coesão). Para isso, tentamos (re)dimensionar os principais fatores apresentados por Beaugrande e Dressler (1981) e por Koch e Travaglia (2008). Além disso, numa análise empírica de 20 redações produzidas por alunos pré-universitários, buscamos verificar de que maneira são aplicadas as “meta-regras” propostas por Charolles (1978), e aqui revistas, para análise do texto escrito. Observamos também os processos referenciais, baseados na classificação de Custódio Filho (2006) e de Cavalcante (2011); os trabalhos acerca da argumentação composicional propostos por Adam (1992), assim como as discussões acerca da noção de tópico discursivo, desenvolvidas por Alencar (2009), com o fito de examinar como podem contribuir para redefinir a maneira de ver a coerência/coesão defendida neste trabalho.

Estruturalmente, nosso trabalho organiza-se da seguinte maneira: no capítulo 1, apresentaremos alguns conceitos primordiais para o desenrolar de nosso trabalho, assim como para qualquer trabalho de Linguística de Texto: os conceitos de linguagem, de língua, de texto e de textualidade. Apresentaremos os trabalhos realizados por Geraldini (2000) e depois corroborados por Castilho (1998), que dividiram didaticamente as concepções de linguagem em três perspectivas, a saber: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação.

Ainda no capítulo 1, tomando como base as concepções de linguagem apresentadas em cada uma das perspectivas teóricas acerca dessa noção, mostramos as influências de cada uma delas para as práticas de ensino de gramática e de produção textual no Brasil, ao longo do séc. XX, até os dias atuais.

Seguimos, neste trabalho, a visão de linguagem como interação, pois a vemos como um trabalho coletivo, uma ação orientada com determinada finalidade específica que pode ser realizada em diversificadas práticas sociais existentes nos vários momentos da história. Assim, dessa concepção, pode emergir a noção de língua dinâmica, heterogênea e variável e a noção de texto como um processo comunicativo em que o sentido se dá nos atos comunicativos diversos. Por último, definiremos

textualidade, tomando como base a proposta de Beaugrande e Dressler (1981), mas ampliando-a de modo a que ela contemple aspectos sociocognitivo-discursivos.

No capítulo 2, apresentamos as várias concepções acerca dos fenômenos da coerência e da coesão. Para tal, analisamos trabalhos dos estudiosos que se debruçaram sobre os fatores de textualidade. Inicialmente, apresentamos a visão de Beaugrande e Dressler (1981), que descreviam a coerência como uma continuidade de sentidos. Depois, passamos para a visão de Halliday e Hasan (1976), que viam a coesão a partir de uma série de critérios semântico-discursivos e, desse modo, aproximando-a bastante da própria noção de coerência, já que ela se estabelecia sempre que se buscasse entender um elemento do discurso a partir de outro elemento.

Em seguida, apresentamos as visões de Koch e Travaglia (2008), que viam o fenômeno da coerência como um princípio de interpretabilidade textual e, na sequência, abordamos outros dois importantes trabalhos: o de Charroles (1978), que propôs que a coerência se constituiria a partir de quatro “meta-regras”, e o de Costa Val (2006), que adaptou as “meta-regras” propostas por Charroles (1978). Em nossa revisão, mostramos ambos chegaram à conclusão de que é a *coerência* o fator fundamental da textualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; COSTA VAL, 2006).

No capítulo 3, a fim de buscarmos alcançar nosso objetivo principal, apresentamos uma noção preliminar do fenômeno da coerência/coesão, tomando como base Cavalcante (2011), que vê os fenômenos da coerência e da coesão como inseparáveis. Assim, seguimos a proposta da pesquisadora e a aplicamos em análises de textos, levando em consideração fatores de ordem linguística, cognitiva, sociointeracional, pragmática, sociocultural e discursiva. Mostramos que esses fenômenos não dependem exclusivamente de propriedades inerentes à organização dos elementos no cotexto, mas, sim, de um contexto sociocultural mais amplo, o que inclui uma série de atividades interpretativas dos coenunciadores. Desta forma, os conceitos de coerência e de coesão textual são tidos como sendo um só fenômeno, coerência/coesão<sup>2</sup>, capaz de propiciar o sentido de um texto para quem o reconstrói.

---

<sup>2</sup> Em nosso trabalho, os fenômenos da coerência e da coesão serão vistos como um par indissociável, como um só fenômeno capaz de propiciar sentido ao texto. Assim, explica-se a grafia que aqui adotamos para tais mecanismos textuais com uma barra que os une: “coerência/coesão”. Tal procedimento se dá devido ao fato de tentarmos preservar a nomenclatura habitual existente, mas fazendo as necessárias modificações em sua definição.

O que não podemos desconsiderar é que a coerência/coesão reflete o estabelecimento de uma relação, tanto semântica como pragmática, entre os elementos de uma sequência, o que propicia a criação de uma unidade de sentido que pode não se apresentar explicitamente para o coenunciador, pois, na realidade, é construída por este no processo de interação dele com o texto. Defendemos, assim, que os sentidos não vêm prontos, pré-formulados por quem fala/escreve, mas são construídos também pelo ouvinte/leitor a partir de suas experiências socioculturais.

Em seguida, (re)discutimos os fatores propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e que, posteriormente, foram retomados por Koch e Travaglia (2008). Demonstraremos as diferentes perspectivas a que cada proposta se propôs lidar, assim como de que maneira a nossa concepção teórica tratou cada fenômeno abordado por esses teóricos.

No capítulo 4, consideramos que a argumentação, vista tanto no sentido de estrutura composicional do texto (ADAM, 1992), o tópico discursivo (ALENCAR, 2009) e os processos referenciais (CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2007; CAVALCANTE, 2011) podem contribuir para a coerência/coesão. Para isso, apresentaremos a metodologia de nosso *corpus*, constituído de 20 redações de natureza dissertativo-argumentativas de alunos pré-universitários, assim como o nosso ponto de vista acerca das relações entre os fenômenos apresentados e a coerência/coesão.

Esperamos, sobretudo, fomentar a discussão acerca da noção de coerência/coesão a partir dos pressupostos teóricos de diferentes autores da Linguística Textual, refletindo sobre a evolução desse conceito e definindo os critérios atuais de consideração da coerência textual, momento em que apresentaremos a nossa concepção teórica acerca do fenômeno em destaque.

## OS CONCEITOS DE LINGUAGEM, LÍNGUA, TEXTO E TEXTUALIDADE

---

Neste capítulo, apresentaremos alguns conceitos que, a nosso ver, são primordiais para o desenrolar de nosso trabalho, assim como de qualquer trabalho de Linguística de Texto: os conceitos de linguagem, de língua, de texto e de textualidade. Inicialmente, mostraremos os três conceitos de linguagem a partir dos trabalhos realizados por Geraldini (2000 [1984]) e depois corroborados por Castilho (1998): a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação. Ao abordarmos cada uma das perspectivas teóricas acerca da noção de linguagem apresentadas, mostraremos as influências de cada uma delas para as práticas de ensino de gramática e de produção textual no Brasil ao longo do séc. XX, até os dias atuais. Seguiremos, neste trabalho, a visão de linguagem como interação, pois a vemos como um trabalho coletivo, uma ação orientada com determinada finalidade específica, que pode ser realizada em diversificadas práticas sociais existentes nos vários momentos da história. Dessa concepção, emergem a noção de língua dinâmica, heterogênea e variável e a noção de texto como um processo comunicativo em que o sentido se dá nos atos comunicativos diversos. Por último, definiremos textualidade, tomando como base a proposta de Beaugrande e Dressler (1981).

### 1.1 As concepções de linguagem

Ao nos debruçarmos sobre algum fenômeno da linguagem, devemos ter um determinado posicionamento, sustentado por uma base teórica que seja capaz de explicar o objeto de estudo a ser analisado. Nossa pesquisa se insere dentro dos estudos da Linguística de Texto (LT), modelo teórico dentro dos estudos da linguagem, que tem como objetivo analisar os processos de planejamento, de verbalização e de construção textual, por meio dos quais os participantes do ato comunicativo criam sentidos e interagem com outros seres humanos.

Dessa forma, como estudaremos um determinado fenômeno da linguagem, devemos ter uma concepção acerca da noção de *linguagem* que adotaremos ao longo de nosso trabalho. Imbricadas a esta, outras noções se fazem necessárias em nossa pesquisa, tais como a noção de língua, a noção de texto concebida nos anos 80, que incluía aquilo que faz com que um texto seja um texto (isto é, os fatores de textualidade).

Alguns autores se preocuparam em entender os diversos conceitos de linguagem existentes, tentando usá-los nas práticas de ensino/aprendizagem de língua materna. Entre estes trabalhos, destacamos o de Geraldi (2000 [1984]), que refletiu sobre a crise existente nas práticas de ensino nas três décadas que antecederam o seu trabalho. O autor propõe uma questão prévia a respeito do processo de ensino-aprendizagem que, a nosso ver, é uma das questões mais conflituosas para o profissional de Letras, principalmente, quando este inicia a sua trajetória acadêmica ou até mesmo pedagógica: **“para que ensinamos o que ensinamos?”** (GERALDI, 2000 [1984], p. 42).

O autor busca respondê-la a partir de uma possível articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e sua correlação com a postura educacional. É dessa maneira que ele, atendo-se a considerar o aspecto relativo à concepção de linguagem, propõe, basicamente, três modos de pensá-la: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Geraldi (2000 [1984]), podemos incluir o trabalho de Castilho (2002), que, atribuindo relevância ao tema, discutiu a crise científica instaurada no ensino de Língua Portuguesa e, assim, postulou haver três grandes modelos teóricos de interpretação da língua humana: a língua como atividade mental (linguagem como expressão de pensamento); a língua como estrutura (linguagem como instrumento de comunicação); a língua como atividade social (linguagem como meio/forma de interação).

Tomando como base as três concepções de linguagem apresentadas pelos pesquisadores anteriormente mencionados, analisemos de forma rápida cada uma delas, apresentando, sempre que possível, as contribuições e/ou limitações dos modelos existentes para as práticas de ensino de Gramática e de Produção de Texto no Brasil.

### 1.1.1 A linguagem como expressão do pensamento

A primeira concepção de linguagem de que se tem notícia é a ancorada na visão tradicional, que a via como expressão do pensamento e, assim, os sujeitos envolvidos no processo comunicativo seriam sujeitos psicológicos, responsáveis pela produção e que esperavam que o leitor/ouvinte captasse a representação mental da mesma maneira que a mensagem fora imaginada.

Esta maneira de se conceber a linguagem foi sustentada pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Idade Moderna, sendo, teoricamente rompida somente no início do século XX, de forma efetiva, pela consolidação do pensamento de Saussure (1969).

Entender a linguagem como uma expressão do pensamento significa preconizar que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. O sujeito, dessa maneira, organiza a lógica do pensamento dependendo da exteriorização deste, tudo isso a partir de uma linguagem articulada e organizada. Note-se que o modelo vê a linguagem como sendo uma espécie de “tradução” do pensamento do sujeito.

Não se pode deixar de falar que, de certa forma, este modelo foi um dos responsáveis para fundamentar os estudos tradicionais de língua que até hoje estão presentes na escola, confirmados pelas prerrogativas da Gramática Tradicional, em dizer o que é considerado como “certo” e o que é considerado como “errado”. Isso se dá por causa da hipótese defendida desde o séc. XVII de que a natureza da linguagem é racional e de que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, de divisão e de segmentação do universo).

Confirmando estes preceitos, de acordo com Leroy (1971), a Gramática Geral e Racional, ou de Port Royal (1660), cujos autores são Arnaud e Lancelot, consolidam, de certa forma, o princípio gramatical dos alexandrinos, que já se fazia presente desde os séc. II e I a.C.

De acordo com Leroy (1971), os alexandrinos aperfeiçoaram a teoria de Aristóteles (384-322 a.C.), que procedeu à análise da estrutura linguística grega, concebendo a gramática como parte da Lógica. Porém, atribuíram maior importância

aos aspectos que contrariam a *regularidade* da organização linguística e, procurando mantê-la (a regularidade), preconizam uma doutrina fundamentalmente *normativa* do certo e do errado. Esta doutrina foi levada a efeito na imposição política de uma língua ou dialeto sobre as/os demais - por exemplo, na imposição do Ático, na Grécia, e do Latim, nas conquistas do Império Romano.

Consideramos que a maior contribuição da Gramática de Port Royal se deve ao fato de ela considerar princípios não diretamente ligados à descrição de uma língua particular, mas ligados aos princípios ditos *universais*. Essa forma de concepção construiu “uma espécie de esquema de linguagem, ao qual, de bom ou mau grado, as múltiplas aparências da língua real devem se submeter” (LEROY, 1971. p. 27).

Várias críticas foram feitas para o modelo de Port Royal, assim como para os que defendem a linguagem como um mecanismo de expressão do pensamento. As principais delas seriam o fato de a concepção linguagem existente neste modelo deixar de considerar a heterogeneidade linguística, as variações determinadas pelas diferentes situações de uso. Dessa maneira, o modelo de linguagem ora apresentado não nos guiará neste trabalho. Contudo, julgamos necessário apresentá-lo, destacando o seu caráter histórico por esta visão de linguagem continuar permeando o ensino de língua materna no Brasil. Uma questão merece reflexão: quais seriam os vínculos estabelecidos entre a concepção de linguagem como expressão do pensamento e as várias práticas de ensino de Gramática e de Produção de Texto no Brasil?

A resposta para esta pergunta está no fato de, no modelo de linguagem como expressão do pensamento, termos a valorização de princípios gerais e racionais que um sujeito deve ter para segui-los, para que tenhamos a organização do pensamento. A organização deste faz com que tenhamos a organização da linguagem, passando-se a se exigir por parte dos sujeitos maior clareza e precisão nos atos de fala, haja vista que as várias regras a serem seguidas são as normas do *bem falar* e do *bem escrever*.

Dessa visão emerge, assim, um ensino de Gramática em que damos ênfase para os aspectos relacionados à classificação, conceituação, para o entendimento e a orientação, para que sigamos as prescrições gramaticais (usos relacionados à regência, à concordância, ao uso ortográfico vigente, entre outros aspectos) em nossos atos comunicativos diversos.

Apesar do surgimento de inovações teóricas linguísticas, inclusive com os estudos de Linguística de Texto, e educacionais, o ensino de língua portuguesa continua a privilegiar esta concepção de linguagem que não trata da funcionalidade da língua para o sujeito, causando um estudo gramatical em que há a desvinculação das atividades de leitura e de produção de textos.

Tendo ciência dessas influências que a linguagem como expressão do pensamento causa nas práticas escolares até os dias atuais, devemos salientar que, historicamente falando, a grande ruptura com a concepção de linguagem como expressão do pensamento foi feita com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (1969), em que há a célebre dicotomia *Langue/Parole* (*grosso modo*, Língua/Fala), elegendo a *Langue* como objeto de estudo. Passemos, agora, a falar rapidamente da linguagem como instrumento de comunicação.

### **1.1.2 A linguagem como um instrumento de comunicação**

Entender a linguagem como instrumento de comunicação é dizer que tal noção “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2000, p. 41). Dessa maneira, era a emissão da informação que, de certa forma, comandava unilateralmente a recepção. O texto, assim, era visto como o produto resultante do processo de codificação de um emissor de uma mensagem a ser decodificada pelo receptor. Importante observar que, em tal concepção, tínhamos a valorização da abordagem estruturalista, haja vista que o que não estivesse relacionado ao próprio código linguístico, tudo o que fosse externo ao texto, como por exemplo, o contexto, seria excluído. Para maior compreensão do exposto, apresentamos um breve resgate teórico que julgamos necessário para melhor entendermos a presente concepção de linguagem.

Como havíamos falado no fim da seção anterior, a ruptura com a noção de linguagem como expressão do pensamento e a adesão à concepção de linguagem como instrumento de comunicação se deu com Ferdinand Saussure (1969), com a publicação do *Curso de Linguística Geral*.

Em Saussure (1969), a fala (*parole*) seria a manifestação individual concreta dos falantes sujeita a variação, e a ela se oporia a língua (*langue*), conceituada como um

sistema de signos, um conjunto de unidades organizados, formando um todo. Para o autor, a língua possui um caráter social, homogêneo, abstrato e internalizado na mente dos falantes.

A importância dada para a língua pode ser explicada devido ao fato de esta pairar sobre o falante, fazendo com que este a incorpore e, dessa maneira, utilize-a em diversificadas situações reais de uso.

O que chamamos de “todo organizado” anteriormente, os caudatários de Saussure (1969) atribuíram à organização interna da língua (a *langue*) o nome de *estrutura*, constituindo o pilar básico do Estruturalismo em Linguística a sistematização das regras que se encontram abstratamente na mente dos falantes e a imanência dos fenômenos da linguagem.

A dicotomia saussuriana acaba sendo analisada à luz da Teoria da Comunicação em termos de código-mensagem, com simplificação excessiva da comunicação linguística à função informativa.

Como já havíamos falado anteriormente, nessa concepção, a linguagem é entendida como código. Tal modelo influenciou a prática escolar no Brasil entre os anos 60 e 80. Uma dessas influências que merecem ser destacadas é a criação de um modelo de ensino de língua baseado nos preceitos do Estruturalismo, da Teoria da Comunicação e do estudo das funções da linguagem, muito em voga entre os anos sessenta e setenta do século XX.

O estudo da língua, com os acréscimos dessas teorias às práticas escolares de Gramática e de produção de texto, manteve-se tendendo ao ensino gramatical, embora as práticas de leitura e de produção textual comecem a ganhar maior relevância, ao lado dos elementos da teoria da comunicação.

Na verdade, o ensino de Gramática Tradicional não se modificou tanto, pois ver a linguagem como forma de comunicação seria centralizar a atenção para o estudo dos fatos linguísticos através de exercícios de ordem morfossintática e que valorizavam ações mecanicistas do uso da norma culta, tais como: atividades de múltipla escolha ou de completar lacunas. Estas últimas estratégias, por exemplo, podem ser facilmente

percebidas ainda hoje nos vários manuais de ensino da língua portuguesa usados regularmente nas escolas nas salas preparatórias dos vestibulares (os cursinhos preparatórios), ou até mesmo no próprio Vestibular. Como nosso foco, neste trabalho, não é o de analisar qual melhor método a ser usado para que os alunos/aprendizes possam ter uma avaliação mais condizente com a real situação do processo de ensino aprendizagem da Gramática, fica a indicação para trabalhos futuros pesquisadores que queiram se debruçar sobre a avaliação em língua portuguesa.

O modelo de linguagem como expressão do pensamento influenciou bastante os livros didáticos do ensino médio, que, mesmo hoje, abordam, mesmo que superficialmente, as funções da linguagem. Isso ocorre também nas disciplinas de literatura e, às vezes, na disciplina de produção de técnicas de redação. Percebemos, contudo, que o destaque nesses materiais está na identificação da função que predomina em um determinado texto. Dessa maneira, poucos são os exercícios que abordam a possibilidade de entrelaçamento entre as funções em um mesmo texto.

Devido a esses pontos pelos quais pontuamos anteriormente, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação não será defendida em nosso trabalho. Na próxima seção, passemos para a concepção de linguagem como forma de interação, visão esta defendida por nós neste trabalho.

### **1.1.3 A linguagem como forma de interação**

Uma terceira concepção de linguagem é a que a vê como uma forma de *interação*. Os pesquisadores que seguem essa concepção de linguagem em seus trabalhos veem-na como um trabalho coletivo, portanto, em sua natureza sócio-histórica, ou seja, uma ação orientada com determinada finalidade específica, que pode ser realizada em diversificadas práticas sociais existentes nos vários momentos da história.

Podemos dizer que a noção de linguagem que se tem neste modelo é de que esta é um local onde ocorrem as práticas sociais em que os falantes atuam como sujeitos. Estes ocupam um papel primordial, pois eles são ativos; diferentemente das outras concepções, eles

**reproduzem o social** na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2004, p.15 [grifos nossos]).

Um dos pontos-chaves dessa nova abordagem acerca da linguagem é que o discurso, o gênero e o texto, que não eram analisados nas perspectivas teóricas anteriores acerca da linguagem, passam a ser considerados para se explicar os diversificados fenômenos linguísticos. A consequência de se considerar tais fatores é que os fenômenos da linguagem passam a não se restringir aos elementos básicos da frase, ou seja, as análises vão além desta última. A linguagem é vista, assim, como um processo de interação humana, uma atividade e ação interindividual.

Na concepção dessa visão de linguagem, há a valorização dos aspectos de caráter histórico, geográfico e social, além da valorização da relação homem/sociedade, que passa a ser indispensável. Dessa noção de linguagem, advém a noção de texto, tratado agora como núcleo de todo e qualquer trabalho em Linguística de Texto.

Uma importante contribuição dessa visão de linguagem está na consideração do que seria o “erro”. Vimos que esta noção é oriunda desde a Grécia antiga, quando foi fundamentada em termos teóricos pela proposta da Gramática de Port Royal, passando por várias épocas da história e até hoje continua sendo disseminada nas escolas, como vimos na seção sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Na visão da linguagem como interação, no entanto, o “erro” é interpretado como uma tentativa de comunicação, considerando-se, dessa maneira, o ambiente da sala de aula como um espaço de interação e produção de discurso. Passemos, assim, por uma breve análise de como esta concepção de linguagem se encontra nas práticas escolares de Gramática e de produção de textos e quais os problemas que podemos identificar com a tentativa de inserção dela no ambiente escolar, principalmente, por parte dos professores.

Defendemos que, no ambiente da sala de aula, as práticas escolares de ensino de gramática e de produção de texto devem ser baseadas na concepção interacionista da linguagem. Dessa maneira, as atividades propostas são para um sujeito que deve ser

encarado de maneira ativa em sua produção linguística. Por conta disso, defendemos que o texto, nesta abordagem e considerando-se a noção de sujeito ativo, ganha valor, pois se forma (e pode ser realizado) num real processo de interlocução.

Na abordagem interacionista da linguagem, as práticas pedagógicas de ensino de língua natural exigem bastante reflexão por parte do professor sobre suas próprias práticas em sala de aula, pois ele deve reconhecer que a linguagem é dinâmica e suscetível a variação.

Uma crítica que não podemos deixar de fazer é quanto às discrepâncias que ainda há entre o que se ensina nas escolas regulares e o que se deveria ensinar (ou, em algumas situações, considerar-se). Essas discrepâncias se baseiam, a nosso ver, primordialmente nas questões que dizem respeito ao que o professor de língua portuguesa ensina nas aulas de Gramática e de produção textual. Nem sempre o profissional possui liberdade para poder pôr em prática o que absorveu na sua vida acadêmica. Algumas escolas, por visarem a um ensino calcado em resultados positivos no processo seletivo do Vestibular e nos concursos, não permitem a inclusão de novas práticas pedagógicas voltadas para um ensino interativo.

Percebemos, assim, que mesmo se considerarmos um ensino calcado na linguagem como interação, as práticas pedagógicas orientadas pelos colégios para os professores podem não coincidir com as orientações que este profissional recebe ao longo de sua formação acadêmica. Assim, o professor pode ter a capacidade de realizar um trabalho munindo-se de questões em que a língua é tratada quanto às suas funcionalidades e dinamicidade, mas os objetivos do colégio (aprovar o máximo de alunos no Vestibular ou em concursos) resistem às práticas inovadoras de ensino que consideram a variação, o sujeito de maneira interativa socioculturalmente situado, fazendo com que as aulas de Gramática e de Produção de Texto sigam a visão da Gramática Tradicional.

A escola não deve limitar-se a um espaço em que as atividades correspondam a solicitações de exercícios metalinguísticos e a produção de texto constitua-se como mais uma tarefa escolar para os alunos questionarem a quantidade de linhas e o valor (nota) da redação. Quando isso acontece, percebe-se o processo de escrita apenas como uma forma de avaliação, que causa preocupação aos alunos quanto à nota, reforçando a

ideologia que vê a escrita como uma atividade exclusivamente escolar, sem contexto de produção e sem estratégias adequadas para tal.

Defendemos que as aulas de língua portuguesa sejam baseadas na visão de linguagem interativa. Assim, devemos tentar trabalhar em sala de Aula com a produção de textos que, a nosso ver, dá voz ao aluno e pode levá-lo a compreender a sua própria história, possibilitando-lhe assumir-se como sujeito do processo interlocutivo.

Mesmo sabendo das resistências ainda existentes por parte da escola em pôr em prática algumas noções de caráter linguístico, a concepção de linguagem que sustentaremos neste trabalho é a de linguagem como interação, pois dela emerge a noção de texto não como um produto acabado, mas, sim, como um processo, um lugar de interação no qual os sujeitos se constroem e são construídos. O texto, nesta perspectiva, é visto como um construto histórico e social complexo e multifacetado (KOCH, 2008). Contudo, antes de passarmos a estudar a concepção de texto a qual adotaremos, devemos, antes disso, apresentar a visão de língua que defenderemos neste trabalho. Assim, na próxima seção, nosso foco será dado para este importante conceito dos estudos da linguagem.

## **1.2 A concepção de língua adotada**

Marcuschi (2008), numa série de noções basilares para os estudos de Linguística de Texto (noções de língua de texto, de textualidade, entre outras), diz-nos da necessidade de se posicionar acerca da noção de língua que cada trabalho que tente se debruçar acerca de algum fenômeno linguístico deve ter. Para ele, “quando se opera com categorias tais como texto e discurso” (MARCUSCHI, 2008, p. 58), deve-se posicionar-se acerca da noção de língua que se defende.

Segundo o teórico, a língua foi vista durante vários anos e, em alguns casos, ainda é defendida, a partir de algumas abordagens diferentes. Uma das primeiras concepções de que se tem notícia é a que a definia como uma estrutura ou uma forma; outros teóricos a viam como um instrumento responsável por transmitir informações (visão assumida pela teoria da comunicação); outros teóricos como uma atividade cognitiva (visão do cognitivismo) e, por último, a noção que a vê como uma atividade

sociointerativamente situada (perspectiva sociointeracionista). Esta última é a perspectiva aqui assumida.

A concepção de língua como uma estrutura foi inaugurada a partir do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure (1969). Como já fora falado anteriormente na seção acerca da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, Saussure foi importantíssimo para os estudos da linguagem, pois definiu o objeto e o método dos estudos da linguística, o que lhe deu o *status* de uma ciência.

Após a contribuição de Saussure, vieram os seguidores da mesma concepção de língua como uma estrutura e um deles foi Noam Chomsky (1965), principal nome do programa gerativista. A língua para ambos os teóricos é tomada como uma entidade abstrata e deve ser estudada a partir de suas propriedades autônomas. Dessa maneira, a concepção de língua dos formalistas não busca explicações para que o fenômeno linguístico seja descrito com o auxílio do contexto, da situação de uso ou dos aspectos históricos e discursivos. Na verdade, além de não se ocuparem dos usos da língua, os estudos dessa linha não ultrapassam a unidade máxima da frase, fazendo com que as unidades sejam analisadas fora de um contexto. Vale lembrar que tal concepção se centra no estudo do código, ou seja, na análise de uma série de propriedades imanentes ao sistema de signos da língua.

Marcuschi observa que o objetivo dos formalistas é lidar com a língua como se ela fosse “um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos” (2008, p. 59). Por isso a língua é abordada a partir de níveis estruturais hierarquicamente organizados, a saber: (1) nível fonológico (cuja unidade é o fonema), (2) nível morfológico (cuja unidade é o morfema), (3) nível sintático (cuja unidade é o sintagma ou a oração) e (4) nível semântico (cuja unidade pode ser o sema, o conceito e a proposição).

Mas há outra concepção que considera a língua como um instrumento. Segundo Marcuschi,

quanto à perspectiva que trata a língua como instrumento, a posição não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Concordamos com Marcuschi (2008), quando este nos diz que a concepção de língua é um tanto quanto problemática por haver a desvinculação dos aspectos sociais e cognitivos, o que ocasiona que a compreensão se torne algo bastante objetivo, e a transmissão da informação como algo natural. Tal concepção é comum na maioria das teorias da comunicação.

Há também uma terceira concepção de língua que, de certa forma, fundamenta-se pela oposição quase que irrestrita ao modelo anteriormente apresentado. Estamos falando da perspectiva defendida pelos linguistas cognitivistas. Para estes, a língua é uma atividade cognitiva e/ou um sistema de representações. Segundo Marcuschi (2008), tal modelo pode incorrer no risco de uma outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de fenômeno natural e sistema de representação conceitual. Acrescenta ainda que o reducionismo desta proposta se dá, também, pelo fato de termos a dificuldade de, no modelo cognitivista, entender como é que a cultura, a experiência e a realidade cotidiana passam para a língua.

Importante que se diga que a noção de cognitivismo que tal concepção apresenta diferencia-se do modelo cognitivista anteriormente apresentado por este último se confinar na imanência do cérebro, colocando, muitas vezes, a língua como um fenômeno biológico, restrito especificamente às sinapses cerebrais. O cognitivismo da proposta sociointeracional se dá a partir da consideração da língua como “um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura<sup>3</sup>” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Koch e Marcuschi (1998) acrescentam a esta perspectiva a afirmação de que a língua é heterogênea, opaca, histórica, variável e socialmente constituída, não servindo como mero instrumento de espelhamento da realidade. Em consequência, será essencial

---

<sup>3</sup> Acerca de como as noções de *estrutura* e de *sistema* são concebidos no modelo sociointeracional, Marcuschi nos diz: “quando estudamos um texto, não podemos ignorar o funcionamento do ‘*sistema linguístico*’ com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é auto-suficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada tem a ver com a forma diretamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 62 [grifos do autor]).

postular o princípio de indeterminação em todos os níveis. A língua não é o limite da realidade, nem o inverso. Língua é trabalho cognitivo e atividade social; supõe negociação. Não pode ser identificada com instrumentos prontos para usos diversos.

Antunes (2003) propõe que, nas atividades pedagógicas, tenhamos uma concepção de língua mais ampla:

1.1. Uma língua é uma atividade de ativação e expressão do sentido; ou seja, o que se diz faz sentido em relação aos sentidos preexistentes, no modelo de realidade vigente numa sociedade;

1.2. Uma língua é uma atividade interacional, que mobiliza dois ou mais sujeitos, em torno de um mesmo objetivo numa atitude de mútua colaboração;

1.3. Uma língua é **uma atividade textual-discursiva**, regulada por determinadas propriedades linguísticas e pragmáticas, que confere materialidade e mediação aos propósitos interativos;

1.4. Uma língua é uma atividade de interação, pela qual alguma coisa é feita, é praticada, é levada a efeito. Para além da ativação dos sentidos, constitui, assim, um fazer, uma forma de atuação, uma forma de poder. (ANTUNES, 2003, p. 128 [grifos nossos]).

Com base nas concepções de língua de Koch e Marcuschi (1998) e nas de Antunes (2003), anteriormente apresentadas, seguiremos, em nosso trabalho, a concepção de língua como sendo uma atividade interativa, social e mental, que estrutura nosso comportamento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Assim, necessitamos agora explicar a noção de texto a qual adotaremos neste trabalho. Para tal, na próxima seção, apresentaremos algumas concepções de diferentes teóricos da Linguística de Texto (LT) e, por último, apresentaremos a visão de texto que assumiremos ao longo de nossa pesquisa.

### **1.3 A concepção de texto**

Nas seções anteriores, apresentamos de maneira breve as diferentes formas de se conceber linguagem e língua. Dentre as propostas apresentadas, optamos, neste trabalho, pela concepção de linguagem como interação por tal concepção exigir uma noção de língua como uma atividade interativa, social e mental. A partir dessas noções, emana outra noção, a de texto, que, desde já, podemos dizer que é um dos conceitos

nucleares nos estudos de Linguística de Texto e, assim, por conta de sua importância, passou por várias mudanças ao longo dos estudos da Linguística de Texto.

Segundo Halliday e Hasan (1976), a palavra texto é usada em lingüística para se referir a qualquer passagem, falada ou escrita, de qualquer comprimento. Ele pode ser falado ou escrito, em prosa ou verso, diálogo ou monólogo. Pode ser qualquer coisa, desde um simples provérbio até múltiplas formas de atos comunicativos. Assim, o texto pode ser usado em várias situações de uso. Ele pode ser estudado em diversas modalidades, tais como na fala, na escrita, através de um diálogo, entre outros. Em outro momento, os autores deixam mais clara esta relação entre o texto e o uso, quando o consideram como sendo uma unidade de linguagem em uso. Dessa maneira, como podemos perceber, “o texto não é uma unidade gramatical, como uma cláusula ou sentença, uma vez que não é definida por seu tamanho”<sup>4</sup> (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 2). Na verdade, os autores concebem o texto como uma unidade de uso que não é definida por sua extensão, podendo se configurar até como um enunciado simples, como uma frase ou uma palavra. Para eles, o texto seria uma unidade de sentido.

Na concepção teórica de Bernárdez (1982), “o texto é uma unidade linguística comunicativa fundamental, produto da atividade verbal humana, que possui caráter sempre social” (p. 85). Segundo o autor, há uma estreita relação entre o texto e a coerência, pois o primeiro “está caracterizado por seu fechamento semântico e comunicativo, assim como por sua coerência profunda e superficial, devido à intenção do falante de criar um texto íntegro” (BERNÁRDEZ, 1982, p. 85).

Costa Val (2006) compreende o texto a partir de três aspectos: o pragmático, o semântico-conceitual e o formal. Segundo tal pesquisadora, há uma série de fatores pragmáticos que exercem papel determinante na produção e na recepção dos textos. Tais fatores, então, são responsáveis pela construção do sentido no texto e possibilitam que ele seja reconhecido como um emprego normal da língua. Nesse sentido, um texto possui uma série de peculiaridades que cada ato comunicativo exige. O que faz com que um determinado texto seja pertinente em um dado contexto ou não é justamente a

---

<sup>4</sup> Texto original: “a text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit, like a clause or sentence, as it’s not defined by its size” (HALLIDAY, HASAN, 1976, p. 2).

adequação à situação em que ele foi produzido. Dá-se isso porque “o contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção” (COSTA VAL, 2006, p. 4).

Outro fator crucial na constituição do texto é o seu aspecto semântico-conceitual. A autora nos fala que uma das propriedades básicas de um texto é o fato de ele constituir uma unidade semântica. Para ela, “uma unidade linguística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo” (COSTA VAL, 2006, p. 4).

Por último, a autora nos apresenta o texto como uma unidade formal, material. Segundo ela, para que um texto tenha uma unidade, os “seus constituintes linguísticos devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso” (COSTA VAL, 2006, p. 4).

Em um estudo anterior ao de Costa Val (2006), Beaugrande e Dressler (1981) definiram o texto como uma unidade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua em uma situação comunicativa interacional. Para os autores, o texto deve ser portador de uma unidade de sentido que pode ser viabilizada pelo estabelecimento de relações entre os elementos que o compõem.

Esta última concepção de texto atraiu muitas pesquisas no Brasil e fez com que tivéssemos uma modificação na maneira de se pensar o texto nos estudos de Linguística de Texto. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Koch e Travaglia (2008) definem o texto como uma

unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 09).

Há, então, uma busca de ter o texto como um processo que se constrói no *ato de interação* entre os sujeitos envolvidos na comunicação. Em outro trabalho, Koch (2009b) nos diz que à concepção de texto com a qual trabalha “subjaz o postulado

básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação” (KOCH, 2009b, p. 30 [grifos da autora]).

Defendemos, um conceito de texto como uma unidade funcional de natureza discursiva que opera basicamente em determinados contextos comunicativos, sendo, pois, um determinado ato comunicativo unificado em um complexo universo de ações humanas interativas e, por que não dizer, colaborativas, no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

É salutar falar que essa concepção de texto como um ato comunicativo interativo, que será usada em nosso trabalho, foi propiciada com o desenvolvimento de novas perspectivas teóricas na Linguística de Texto, principalmente no final da década de setenta do século XX, quando o foco da LT, que estava centrada nos estudos acerca da competência textual dos falantes (MARCUSCHI, 1998), passa para uma nova fase teórico-metodológica, cujo enfoque passa a ser na noção de *textualidade*, estabelecida por Beaugrande e Dressler (1981)<sup>5</sup>.

Neste capítulo, vimos os conceitos de linguagem, de língua e de texto são basilares para qualquer tipo de trabalho que tenha como objetivo analisar algum fenômeno da linguagem. Vimos, também, que esses conceitos são definidos variando conforme a perspectiva teórica na qual o pesquisador se insere. Preferimos entender a linguagem como uma forma de interação. Essa preferência teórica se dá por a vermos como um trabalho coletivo, uma ação orientada com determinada finalidade específica, que pode ser realizada em diversificadas práticas sociais existentes nos vários momentos da história, ou seja, ela seria um local onde ocorrem as práticas sociais em que os falantes atuam como sujeitos, e estes ocupam um papel primordial, pois são ativos. A opção de considerar a linguagem como um lugar de interação nos fez entender

---

<sup>5</sup> Com a proposta de Beaugrande e Dressler (1981) acerca dos mecanismos de textualidade, exigiu-se que os conceitos de *contexto* e de *interação*, que eram recentes nos estudos da época, passassem a ser cruciais para LT. Entendamos *contexto* como sendo uma série de condições exteriores à língua e que são necessárias para a produção, a recepção e a interpretação textual. Corroborando este pensamento, Costa Val explica que “o contexto, pode (...) definir o sentido do discurso e, normalmente, orienta tanto a produção quanto a recepção” (2006, p. 120). Dessa forma, os diversos textos só possuem sentido, nesta nova visão, quando estão em um *processo de interação*, haja vista que os sentidos só se dão a partir de um momento de interação existente entre o coenunciador e o texto propriamente dito.

a língua uma atividade interativa, social e mental, que estrutura nosso comportamento e permite que nosso conhecimento seja estruturado.

No próximo capítulo, apresentaremos as principais perspectivas teóricas acerca dos fenômenos da coerência e da coesão que se tem notícia, destacando-se os vários teóricos que lidaram com estas noções.

## AS VÁRIAS VISÕES ACERCA DA COERÊNCIA E DA COESÃO

---

Neste capítulo, apresentaremos as várias concepções acerca dos fenômenos da coerência e da coesão. Sabendo-se que um dos pontos-chave nos estudos recentes em Linguística de Texto está sendo as várias discussões acerca do que faz com que um texto seja um texto, analisaremos as discussões encetadas por estudiosos da Linguística de Texto que se debruçaram sobre os fatores de textualidade, destacando os conceitos de carência e de coesão defendidos em cada uma das propostas. Inicialmente, apresentaremos a visão de Beaugrande e Dressler (1981), que viam a coerência como uma continuidade de sentidos. Depois, passaremos para a visão de Halliday e Hasan (1976), que viam a coesão a partir de uma série de critérios semântico-discursivos e acreditavam que ela se estabelecia sempre que se buscasse entender um elemento do discurso a partir de outro elemento. Em seguida, apresentaremos a visão de Koch e Travaglia (2008), que viam o fenômeno da coerência como um princípio de interpretabilidade textual. Também mencionaremos outro importante trabalho, o de Charroles (1978), que propôs que a coerência se constituiria a partir de quatro “meta-regras”. Essa concepção também foi seguida por Costa Val (2006), que adaptou as “meta-regras” de propostas por Charroles (1978).

### 2.1 A coerência como continuidade de sentidos

Beaugrande e Dressler (1981) propuseram que havia sete *fatores de textualidade*<sup>6</sup>, sendo que uns estavam diretamente ligados aos fatores de ordem pragmática no processo sociocomunicativo, sendo eles: a **intencionalidade**, a **aceitabilidade**, a **situacionalidade**, a **informatividade**, a **intertextualidade**; outros

---

<sup>6</sup> Para Beaugrande e Dressler (1981), os princípios de textualidade não são características do texto, mas condições necessárias para a compreensão e para a produção do mesmo. É nessa perspectiva que os pesquisadores consideram que a não satisfação de algum dos sete fatores propostos leva o texto a ser considerado como *não comunicativo* e, dessa forma, poder ser tido como *não texto*. Segundo Koch e Travaglia (2008, p. 21): “para esses autores, embora a coesão e a coerência constituam os padrões mais evidentes de textualidade, não são por si só, suficientes para estabelecer fronteiras entre textos e não textos, já que as pessoas muitas vezes utilizam textos que, por várias razões, não se apresentam totalmente coesos e/ou coerentes”.

estavam ligados ao material conceitual e linguístico do texto, que seriam os casos da **coerência** e da **coesão**. Vale salientar que os fatores mencionados, segundo os autores, não seriam característicos de um texto, mas condições necessárias para a produção e para a compressão dele.

Importante deixar claro que, quando os autores nos propuseram os fatores de textualidade, a intenção deles não foi a de apresentar regras de boa formação de um texto, mas sim determinados critérios de acesso à produção de sentido. Como explica Marcuschi,

é bom frisar de modo enfático que o uso da expressão ‘critério’, ao invés da expressão ‘princípio’ para a noção de ‘critérios de textualidade’, deve-se ao fato de não se admitir que esses aspectos da textualidade funcionem como ‘leis’ linguísticas, já que são apenas critérios que **no caso de sua ausência, não impedem que tenha um texto**. O texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não unidade linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 97 [grifos nossos]).

Dessa maneira, a **textualidade** ou textura seria o que faz com que uma dada sequência linguística constitua um texto. A tentativa de se determinar os principais critérios que poderiam fazer com que um texto fosse entendido como tal fez com que houvesse uma verdadeira mudança nos estudos de Linguística de Texto, propiciando uma maior preocupação com o que se convencionou chamar de textualidade<sup>7</sup>.

A definição da textualidade e de quais critérios seria mais relevante quando se quer determiná-la é uma das questões com maior indefinição nos estudos da Linguística de Texto. Essa indefinição continuou até, mais ou menos, o final dos anos oitenta e início dos anos noventa do séc. XX, quando se definiram a coerência e a coesão como os principais fatores de textualidade. Em trabalhos mais recentes (KOCH; TRAVAGLIA, 2008; CAVALCANTE, 2011), entende-se que a coerência subsume os

---

<sup>7</sup> Marchuschi (2008) faz algumas ressalvas para o que Beaugrande e Dressler (1981) propõem como critérios de textualização que achamos importantes de serem mostradas. Para aquele, as ressalvas que devem ser feitas são: “primeiro, porque não se podem dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica. Alguns dos critérios são redundantes e se recobrem. Segundo, porque, tal como já foi lembrado, não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma. Terceiro, porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípios de boa formação textual, pois isto seria equivocado, já que um texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo” (MARCUSCHI, 2008, p. 93-94).

demais e torna-se um dos conceitos mais nucleares nos trabalhos de Linguística de Texto no que tange aos fatores de textualidade.

Na proposta de Beaugrande e Dressler (1981), a **coerência** está diretamente relacionada com a *continuidade de sentidos* que se faz presente em um texto. A visão desses autores é de que a coerência seria o resultado da atualização de significados, responsáveis pela configuração direta dos sentidos que emanam de um texto. A coerência seria fruto de complexos processos cognitivos que são operantes entre os usuários e não são somente traços do texto.

Entendendo o fenômeno da coerência como um processo de atualização de significados potenciais que vai, de certa forma, configurar um sentido, Beaugrande e Dressler (1981) defendem-na como o resultado de certos processos cognitivos operantes entre os sujeitos envolvidos nos atos comunicativos. A **coerência** serviria, nesta perspectiva, para colocar em funcionamento esses processos, que, por sua vez, asseguram a **conexão conceitual**. Este último conceito é de fundamental importância na proposta teórica desses autores. Chagas (2007), ao se referir às concepções teóricas de Beaugrande e Dressler (1981), afirma que o pressuposto dos referidos autores é a existência da continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões linguísticas do texto e que devem ser percebidas tanto na codificação (produção) como na decodificação (compreensão) dos textos.

Os processos cognitivos que Beaugrande e Dressler (1981) nos apresentam podem ser divididos em dois tipos: a) *conhecimento declarativo* e b) *conhecimento “procedural”*.

O *conhecimento declarativo* seriam proposições, determinadas crenças ou até mesmo fatos, sobre determinadas situações do mundo real. Tal processo cognitivo, a nosso ver, estaria ligado, embora que indiretamente, à chamada memória semântica.

Já o *conhecimento procedural* seriam fatos ou crenças que são organizados de acordo como blocos (conceitos) ou modelos específicos. Estes tipos de conhecimentos estariam ligados diretamente à memória episódica dos sujeitos e determinariam a produção dos sentidos dos textos, logo da coerência.

Percebemos que, de certa forma, essa visão não é, portanto, excessivamente semanticista, pois dá importantes passos em direção a aspectos cognitivos e pragmáticos, embora os autores, muitas vezes, acabem se restringindo somente aos aspectos relacionados ao sentido, logo aos aspectos de natureza semântica.

A base da coerência textual, na proposta de Beaugrande e Dressler (1981), centra-se no fato de termos **a continuidade de sentidos** entre os conhecimentos ativados diretamente por uma série de expressões linguísticas ao longo do texto e que, de certa forma, devem ser percebidas no momento da codificação (produção) e no momento da decodificação (compreensão). Isso se dá porque, na concepção desses estudiosos, a coerência é compreendida como o *fator fundamental da textualidade*, por ela ser responsável pelos sentidos existentes no texto. Entender o fenômeno da coerência dessa maneira, a nosso ver, reforça novamente a ideia de que a proposta de Beaugrande e Dressler (1981) termina por se restringir à unidade semântica, apesar de considerar aspectos de ordem cognitiva e pragmática.

Como se pode evidenciar, a continuidade de sentidos é uma das definições-chave na proposta de Beaugrande e Dressler (1981), tanto que, segundo de Chagas (2007), a definição serve como um dos critérios básicos para que os autores possam diferenciar um texto coerente do texto incoerente. Para eles, assim, o **texto incoerente** é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre esses conhecimentos e o seu universo cognitivo. Já o **texto coerente** “faz sentido” para seus usuários, o que torna necessária a incorporação de elementos cognitivos e pragmáticos ao estudo da coerência.

Fica evidente que os autores valorizam sobremaneira o conceito de coerência textual, colocando-a como principal fator de textualidade. Contudo, eles também falam da importância da coesão, que eles consideram ser o material linguístico do texto.

Para esses autores, dessa maneira, a coesão seria a manifestação da coerência e adviria de como os vários conceitos e as várias relações subjacentes se expressariam na superfície textual. A coesão, portanto, só existiria como a explicitação dos elos coesivos.

Não adotamos por inteiro essas duas concepções dos autores. Primeiro, por defendermos que os fenômenos da coerência e da coesão não podem ser estudados de formas separadas e opostas, mas como um só fenômeno, um contínuo, como apresentaremos no próximo capítulo. Segundo, porque a visão dada para a coesão limita-se somente ao que a tradição chamou de elos coesivos, contudo, em alguns tipos de texto, há, sim, elementos de coesão presentes, que são, precisamente, os elementos referenciais. Não considerá-los seria como parte da coesão seria contraditório com a própria proposta dos autores que abordaram o assunto até hoje.

A coesão, para Beaugrande e Dressler (1981), seria responsável diretamente pela unidade formal do texto, sendo constituída, dessa forma, por uma série de mecanismos gramaticais e lexicais.

Apresentada a proposta de Beaugrande e Dressler (1981), passemos para uma sucinta apresentação de outra proposta anterior à destes autores, a proposta de Halliday e Hasan (1976), que viam a coesão como um aspecto semântico do texto.

## **2.2 A coesão como um aspecto semântico do texto**

Outra maneira de se entender os fenômenos da coerência e da coesão já havia sido apresentada por Halliday e Hasan (1976), que, diferentemente da proposta de Beaugrande e Dressler (1981), defendem que a coesão propicia a textura de um texto.

Para Halliday e Hasan (1976), a coesão se dá por uma série de critérios semântico-discursivos; ela se estabelece sempre que se busca entender um elemento do discurso a partir de outro elemento. Ela se constitui a partir de *relações de sentido*, e é por essa razão que, para os autores, ela representa uma condição necessária para a configuração da textualidade.

Não demorou muito para que a proposta de Halliday e Hasan (1976) fosse questionada com os avanços nos estudos acerca dos fatores de textualidade. Percebemos isso através das palavras de Koch e Travaglia (2008, P. 27): “hoje já não se aceita mais isso, pois essa afirmação não se sustenta empiricamente, visto que há muitos textos sem coesão que apresentam coerência e são classificados pelos falantes como textos”. Como

podemos perceber, a proposta de Halliday e Hasan (1976) foi questionada porque, em trabalhos posteriores (MARCUSCHI, 1983; KOCH; TRAVALIA, 2008), outros pesquisadores demonstraram que poderíamos ter textos em que a coesão não estava presente de maneira explícita, mas, mesmo assim, os interlocutores entendiam o sentido textual.

Alguns pontos fundamentais da proposta de Halliday e Hasan (1976) foram evidenciados por Fonseca (1992), que pondera que, na visão desses autores, a coesão é entendida como um conjunto de traços que caracterizam o texto quanto ao modo como ele está construído como edifício semântico. Ela, dessa maneira, constitui complemento indispensável à articulação explícita dos sentidos essenciais do texto, cumprindo uma espécie de função de catálise em relação aos outros componentes do sistema. Para eles, a coesão é realizada por recursos linguísticos, manifestados explicitamente na imanência do texto; tais recursos assumem um caráter eminentemente relacionador, assegurando a continuidade semântica entre os enunciados.

Halliday e Hasan (1976), dessa forma, propõem um conceito de coesão como sendo um *princípio de dependência semântica*. Quando o fazem, eles acabam descrevendo o fenômeno como sendo um conjunto de recursos linguísticos os quais se realizam no texto e fazem com que este tenha *tessitura*. Isso possibilitaria que o ouvinte/leitor o diferencie de uma mera sequência de enunciados. Acerca da possibilidade da coesão propiciar a tessitura textual, Fonseca (1992) sintetiza um esquema com a proposta de Halliday e Hasan (1976) para a coesão textual:

- a) **textura externa:** que tem a ver com a consistência de ‘registro’; envolve fatores externos que afetam as escolhas linguísticas, como a natureza da audiência, o meio, os propósitos comunicativos etc.
- b) **textura interna:**
  - *ao nível supra-enunciados:* que englobaria aspectos superestruturais e macroestruturais, estabelecendo um texto como um gênero particular;
  - *ao nível intra-enunciados:* que se relaciona, de um lado, à organização de tema e rema e, de outro, à articulação de informação dada e nova;
  - *ao nível inter-enunciados:* que respeita aos nexos semânticos expressos por laços coesivos (FONSECA, 1992, p. 09-10 [grifos nosso]).

Cavalcante (2004), ao analisar o quadro proposto por Fonseca (1992), constatou que as noções de textualidade para Halliday e Hasan (1976) e para Beaugrande e

Dressler (1981), muito mais se aproximam do que se separam. De fato, as aproximações entre as propostas são perceptíveis; basta lembrarmos que, quando Beaugrande e Dressler (1981) propõem sete fatores de textualidade, dois desses fatores estariam ligados à substância linguístico-conceitual de um texto: a *coesão* e a *coerência*; e os outros cinco fatores se relacionariam a aspectos pragmáticos: a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*.

A visão de Halliday e Hasan (1976), como se pode perceber, é bastante reducionista, limitando-se a entender o processo de geração de sentido de um texto a partir da presença ou da ausência dos mecanismos de coesão.

Não aceitaremos de todo a proposta de Halliday e Hasan (1976) por ela, a nosso ver, ser muito confusa e imprecisa. Os teóricos, quando definem coesão e a põem como condição necessária para a textualidade, definem-na como uma determinada **rede complexa de relações de coerência**. O problema existente nesta proposta reside no fato de os autores darem uma grande valorização para a coesão, tanto que, segundo eles, sendo ela um dos fatores de textualidade, serviria para diferenciar o texto do não texto. Além disso, acreditamos que os autores entram em contradição quando defendem que a coerência e a coesão são fenômenos que devem ser vistos de forma diferentes, mas, ao considerarem a coesão como uma rede complexa de relações de coerência, confundem (ou pelo menos deixam de maneira imprecisa) o conceito de coesão com o de coerência. Essa contradição, a nosso ver, pode ser vista como o início de uma maneira de se ver a coerência e a coesão, conceitos que pretendemos analisar de maneira indissociável.

Dessa maneira, feitas as devidas observações sobre a proposta de Halliday e Hasan (1976), passemos para a proposta que considera a coerência textual como um princípio de interpretabilidade e compreensão textual, visão defendida por Charolles (1978), Costa Val (2006) e por Koch e Travaglia (2008).

### **2.3 A coerência como um princípio de interpretabilidade**

Para Charolles (1978), um texto para ser coerente deve satisfazer a quatro requisitos, que ele chama de “meta-regras”, que seriam: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. Quanto à questão do texto coerente e incoerente, o autor

defende que não há texto incoerente em si<sup>8</sup>, pois não existem regras que servem para propiciar a boa formação de um texto, como ocorre nas frases. Não podemos, assim, usufruir de regras que sejam aplicáveis em diferentes situações cotidianas e que possam nos dizer o que poderá ser considerado como texto e como não texto. O que é saliente na proposta do autor é a importância dada para os usuários (produtor do texto e o receptor do texto) nas mais diversificadas situações comunicativas, pois a constituição do sentido vai depender muito de questões situacionais e até mesmo do próprio texto situado em um evento enunciativo. Quanto a isso, nossa opinião converge para a de Charolles (1978), pois um texto, para possuir sentido, deve ser inserido em um contexto amplo em que foi produzido, considerando-se os vários fatores de textualidade que fazem com que ele possua sentido - os apresentados, por exemplo, por Beaugrande e Dressler (1981) e os apresentados por Koch e Travaglia (2008).

Deve-se ainda levar em conta o fato de que um texto pode fazer mais sentido em determinada situação comunicativa, mas pode não fazer tanto em outra, mas, mesmo assim, consideramos que não teríamos o não texto ou texto incoerente, mas poderia ser o caso de uma má adequação do texto com uma série de fatores de ordem pragmática, discursiva e interacional, entre os quais poderemos destacar a má adequação entre os interlocutores.

Achamos que, nesse ponto, a proposta de Charolles (1978) assemelha-se bastante à de Beaugrande e Dressler (1981), pois, em ambas as perspectivas teóricas, considera-se que um determinado sujeito, quando se encontra com um texto, uma de suas primeiras atitudes é a de buscar sentido de forma **cooperativa**. Mas o que é então ser cooperativo em um texto? Tanto para Beaugrande e Dressler (1981) quanto para Charolles (1978), ser cooperativo em um texto é sempre tentar reconhecer um texto de forma coerente, ou seja, quando nos deparamos com um texto, fazemos um esforço (ou não) para torná-lo coerente, fazendo de tudo para que ele seja compreendido.

É por isso que Charolles (1978) nos fala que o sujeito receptor dá uma espécie de “crédito de coerência” para o sujeito produtor. Esse “crédito de coerência” se dá

---

<sup>8</sup> Quanto à questão da existência de textos incoerentes, Charolles (1978) admite que um texto pode ser incoerente para determinadas situações comunicativas. Dessa forma, o sujeito deve saber adequá-lo para a situação comunicativa que pretende empreender, a fim de que o texto seja compreendido com facilidade por seus interlocutores.

justamente quando o sujeito busca entendimento do texto e se empenha em captar a coerência neste através de uma série de procedimentos que possa não se fazer presentes de maneira clara no texto. Dessa forma, o receptor busca fazer inferências, deduções, preencher certas lacunas que o receptor possa deixar (propositalmente ou não). Acreditamos que esse posicionamento defendido por Charolles (1978) aponta para mecanismos que possibilitam o entendimento global de um texto. Nas várias situações cotidianas, o que fazemos é justamente buscar preencher lacunas, fazer inferências, pressupor acontecimentos e ações; colocamos, assim, uma série de conhecimentos a nosso dispor, a fim de buscarmos a compreensão do texto em que estamos em interação.

O fato do receptor buscar sentido faz com que Charolles (1978) defenda que todo texto é, em princípio, aceitável. Por conta disso, o autor também entende o fenômeno da coerência como sendo um “princípio de interpretabilidade”. Quanto a isso, a proposta de Charolles (1978) e a de Koch e Travaglia (2008) assemelham-se.

Não podemos deixar de destacar a visão acerca do fenômeno da coesão defendida por Charolles (1978). **Na concepção dele, a distinção que sempre se deu entre a coerência e a coesão não é pertinente, haja vista que é muito difícil termos regras ou fórmulas que indiquem com maior precisão a separação entre um fenômeno e outro.** Isso se dá, segundo ele, porque as regras de formação textual e as regras de formação discursiva são muito complicadas de serem segmentadas ou até mesmo classificadas de maneiras diferenciadas. É por isso que ele defende que a coesão seria um processo que estaria a serviço da coerência textual. Essa maneira de ver os fenômenos trouxe uma significativa consequência para a sua maneira de lidar com eles, em especial com a coesão. Isso fica mais claro na proposta dele, quando ele não usa a designação “coesão” e, em seu lugar, faz uma distinção entre a **coerência microestrutural** e a **coerência macroestrutural**. Um dos principais argumentos para que ele possa defender (e sustentar) tal procedimento teórico se dá no fato dele apresentar as impossibilidades efetivas e, conseqüentemente, teóricas de separarmos com maior precisão os fenômenos de natureza semântica dos fenômenos de natureza pragmática, dos fenômenos imanentes ao texto dos fenômenos situacionais. Isso fez com que não fosse necessário uma distinção entre a coerência e a coesão.

Charolles (1978) propõe as “**meta-regras**” de **coerência**, que seriam um artifício encontrado pelo autor para tentar fazer uma **articulação dos principais elementos de ordem formal do texto com os elementos de ordem semântica**, considerando-se também o contexto situacional em que o texto está devidamente inserido.

A “meta-regra” da **repetição**, segundo o autor, seria a necessidade de retomar elementos no decorrer do discurso. Para ele, tal requisito é importante por propiciar uma unidade textual, haja vista ser responsável diretamente pela retomada de conceitos e de ideias.

O segundo fator de coerência para ele seria a **progressão**. Para ele, um texto coerente deve apresentar novas informações acerca dos elementos retomados. Ele divide a progressão em dois planos, o macroestrutural (coerência) e o microestrutural (que equivaleria à coesão), sendo que o primeiro plano possui importância maior. No que tange ao plano macroestrutural, a progressão se dá a partir da soma de ideias novas às que já vinham sendo tratadas. Essa meta-regra está intimamente relacionada a um critério mais desenvolvido por Costa Val: o da informatividade, que mostraremos mais adiante, quando apresentarmos a proposta desta.

O terceiro requisito proposto por Charolles (1978) é o da **não contradição**. Esse requisito deve ser analisado considerando-se os aspectos internos ao texto (elementos linguísticos) e os externos (no âmbito das relações do texto com o mundo a que se refere). As informações, segundo tal teórico, não podem se contradizer; devem ser, pois, compatíveis entre si, não só no que trazem explícito como também no que delas se pode concluir por pressuposição ou inferência. Dessa maneira, Charolles nos diz que para que um texto seja coerente não pode contradizer o mundo a que se refere. O mundo textual tem que ser compatível com o mundo que o texto representa.

O quarto e último requisito de coerência proposto por Charolles (1978) é a **relação**. No que tange a este requisito, há pesquisas que o consideraram muito vago (CUSTÓDIO FILHO, 2006) e outras que tentaram reformulá-lo (COSTA VAL, 2006). Na realidade, o próprio autor o considerou assim, tanto que procurou de todas as formas delimitá-lo, rebatizando-o de *congruência* e propondo que dois fatos serão *congruentes* quando um for uma causa, condição ou consequência pertinente do outro. Importante

lembrar que essas relações, segundo o autor, não precisam ser necessariamente explicitadas por mecanismos linguísticos formais. Dessa forma, elas podem perfeitamente se estabelecer apenas no plano lógico-semântico-conceitual (o da coerência).

Uma crítica que merece ser feita a este modelo de analisar a coerência textual seria o fato de Charolles (1978), ao propor as meta-regras de repetição de progressão, inclui ou faz uso de processos referenciais, embora não os tenham sequer mencionados na proposta. Observação idêntica se pode fazer, em última análise, às demais meta-regras.

A partir da apresentação do modelo de Charolles (1978), passemos agora para o proposto por Costa Val (2006), que vai, de certa forma, absorver a proposta daquele autor e também tentar modificá-la, sugerindo uma nova nomenclatura para duas das “meta-regras”.

Costa Val (2006), seguindo a linha de pensamento de Beaugrande e Dressler e Charolles (1978), é uma das teóricas que consideram a coerência como *fator fundamental da textualidade*, por ser responsável pelo sentido do texto. Para a autora, a coerência envolve uma série de aspectos que não se limitam somente aos aspectos lógicos e semânticos, mas também a fatores cognitivos. Essa constatação já representa um avanço em relação à proposta mais semântica de Charolles (1978). Dá-se isso pelo fato de, no processo comunicativo, os interlocutores dependerem de partilhar conhecimentos para que um texto seja tido como coerente, logo com sentido.

Para ela, “um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma **configuração conceitual** compatível com o conhecimento de mundo do receptor” (COSTA VAL, 2006, p. 6 [grifos nossos]). A autora reconhece que um texto não possui sentido por si só, mas necessita de que sejam construídos os sentidos entre os participantes do ato comunicativo. Segundo ela,

a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso (COSTA VAL, 2006, p. 6).

Percebemos, assim, que a noção de coerência da autora está ligada a uma lógica interna existente em um texto, somada ao conhecimento de mundo de quem processa o discurso.

Quanto ao conceito de coesão, Costa Val (2006) afirma que tal fenômeno linguístico é a manifestação linguística da coerência. Para ela, a coesão é responsável pela unidade formal do texto e se constrói através de mecanismos gramaticais e lexicais. **Percebemos uma estreita ligação entre a proposta de Costa Val (2006) e as de Beaugrande e Dressler (1981) e Koch (2009a), pois estas perspectivas viam a coesão como a manifestação linguística da coerência, limitando aquela aos elos coesivos tradicionais.**

Costa Val (2006) considera como mecanismos gramaticais: os pronomes anafóricos, os artigos, as elipses, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções, entre outros. Segundo ela, tais mecanismos são responsáveis pelas relações existentes entre os elementos no interior de uma determinada frase, entre frases e uma dada sequência e até de frases dentro de um dado texto.

Acerca disso, nosso posicionamento vai de encontro a tal abordagem, haja vista que **assumimos que a coerência/coesão pode se manifestar através desses mecanismos linguísticos presentes na materialidade textual, mas também poderemos ter textos em que tais mecanismos não estejam presentes e, mesmo assim, a coerência/coesão ocorre**, como demonstraremos mais adiante neste trabalho.

Costa Val (2006) fala ainda da coesão lexical que, segundo ela, faz-se pela reiteração, pela substituição e pela associação. Tal proposta se aproxima, em parte, da de Halliday e Hasan (1976), que consideravam a coesão lexical como um dos fatores que determinavam a coesão textual, e do modelo de Koch (2009a, 2009c) que, seguindo a mesma linha de raciocínio de Halliday e Hasan (1976), apresentava a coesão lexical como um dos fatores definidores de coesão textual.

Para Costa Val (2006), a reiteração se dá a partir da simples repetição de um determinado item lexical e também por processos de nominalização, o que a autora considera ser a retomada a partir de um substantivo cognato da ideia presente expressa em um verbo. A substituição inclui a sinonímia, a antonímia, a hiponímia e a

hiperonímia. Já a associação seria o processo que permite relacionar itens lexicais de acordo com os seus campos semânticos - esquemas cognitivos.

A autora, dessa maneira, propõe que a coerência e a coesão têm como características em comuns a promoção da inter-relação semântica entre os elementos do discurso, o que a autora chama de *conectividade textual*. Para ela, “a coerência diz respeito ao *nexo* entre os conceitos e a coesão, à expressão desse *nexo* no plano linguístico” (COSTA VAL, 2006, p. 7 [grifos da autora]). O que a autora chama como “*nexo*” de conceitos seria a rede de relações semânticas estabelecidas em um texto que faz com que este possua sentido. Assim, essas redes significativas necessitam de elementos no plano linguístico que os unam, possibilitando relações gramaticais. **A autora nos fala da possibilidade de que essa relação gramatical, em algumas situações, não seja expressa, fazendo com que o sentido do texto se dê não pelos elementos coesivos, mas, sim, pelo nível semântico-cognitivo. Isso apenas corrobora a ideia de que a coesão não pode ser definida, como as propostas apresentadas até aqui tentaram, como expressão linguística da coerência.**

A autora nos faz lembrar até da possibilidade de termos “uma sequência de frases interligadas por marcadores linguísticos de coesão que não correspondessem a relações efetivas estabelecidas na estrutura lógico-semântico-cognitiva subjacente” (COSTA VAL, 2006, p. 8), o que, para ela, não seria um texto. Ou seja, poderíamos ter textos em que tivéssemos um sentido, embora os elementos coesivos não aparecessem com tanta intensidade e importância para o seu estabelecimento.

Quanto a essa questão, percebemos um conflito entre a maneira de ver o texto, defendida por Charolles (1978), e a defendida por Costa Val (2006). Advogamos a favor da maneira de ver o texto sob a luz do primeiro teórico, pois, assim como ele, achamos que o sentido do texto se dá a partir do momento em que ele está inserido em um determinado contexto comunicativo, já que para que tenhamos a constituição do sentido, dependemos de uma série de questões situacionais e até mesmo do próprio texto situado em um evento enunciativo. Defendemos que o melhor ou pior entendimento de um texto é uma questão de sua boa ou má adequação dele à situação comunicativa, pois um texto aparentemente sem sentido em uma situação, pode se tornar bastante significativo em outra.

Podemos dizer que o que a autora considera como fundamental para a consolidação da textualidade é a *relação coerente entre as ideias do texto*. O uso dos recursos coesivos para explicitar as relações de sentido é útil, mas *não é obrigatório*, pois podemos ter textos em que tenhamos poucos recursos coesivos e, mesmo assim, o estabelecimento de sentido, o que se configura como mais uma prova de que a coesão não pode ser definida como um elemento de expressão linguística da coerência.

Costa Val (2006) defende a importância de três dos sete fatores de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler (1981) por serem fatores relacionados aos aspectos pragmáticos da textualidade. Tais fatores seriam: a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade. Entendamos o primeiro fenômeno como sendo o “empenho do produtor em constituir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa” (COSTA VAL, 2006, p. 10). O segundo, a autora nos apresenta como sendo “a expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso e útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor” (COSTA VAL, 2006, p. 11). Já o terceiro, diz respeito à “adequação do texto à situação sociocomunicativa” (COSTA VAL, 2006, p. 12).

A autora considera que a junção desses fatores traz duas implicações para a prática comunicativa: (1) o produtor deve saber quais os conhecimentos com que o receptor poderá contar e (2) os fatores propiciam a existência de vários tipos de discursos, sendo que cada ato comunicativo exige o uso de um tipo particular de discurso.

Para ela, a existência desses vários discursos é da maior importância para quem trabalha com o ensino de redação, pois vem daí o fato de que a textualidade de cada tipo de discurso envolve elementos diferentes. O que é qualidade num texto argumentativo formal poderá ser inadequado num poema, ou numa história de suspense, ou numa conversa de botequim, por exemplo.

Dessa forma, a coerência é entendida pela autora como “a configuração conceitual subjacente e responsável pelo sentido do texto” (COSTA VAL, 2006, p. 20) e a coesão “como sua expressão no plano linguístico” (COSTA VAL, 2006, p. 20). Diante disso, faz-se necessário esmiuçar tais noções, a fim de saber de que são “feitos

esses fatores e como se apresentam ou deixam de se apresentar em produções linguísticas reais tais como as redações dos alunos na escola” (COSTA VAL, 2006, p. 20).

Para isso, Costa Val (2006) argumenta que se valeu da proposta teórica de Charolles (1978) pelo fato deste partir justamente da análise de redações de estudantes da escola elementar e do ensino médio da França.

Como mostramos anteriormente, nas “meta-regras” propostas por Charolles (1978), um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos de constituição da coerência: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. Costa Val (2006) dá uma nova roupagem para a nomenclatura proposta por Charolles (1978) a dois desses fatores: a repetição, que a autora chama de *continuidade*, e a relação, que chama de *articulação*.

Costa Val (2006) conceitua a **continuidade** como a necessária “retomada de elementos no decorrer do discurso” (COSTA VAL, 2006, p. 21). Para ela, no que tange à coerência, a continuidade se manifesta pela retomada de conceitos, de ideias contidas ao longo do texto. No que tange à noção de coesão<sup>9</sup>, a continuidade se dá a partir do emprego de recursos linguísticos específicos, como: a repetição de palavras, o uso de artigos definidos ou pronomes demonstrativos para determinar entidades já mencionadas, o uso de pronomes anafóricos e de outros termos vicários, a elipse de termos facilmente recobráveis, entre outros.

Em suas análises, a autora demonstra que o uso dos mecanismos de coesão necessita de uma série de regras específicas. Dá-se isso pelo fato de ela considerar que a coesão é, pois, ligada diretamente aos mecanismos gramaticais e também lexicais da língua.

Para a autora, a avaliação da continuidade de um texto ocorre a partir da análise do *plano conceitual* (se há elementos que percorrem todo o desenvolvimento do

---

<sup>9</sup> Costa Val (2006) considera que o uso dos elementos coesivos obedece diretamente a uma série de regras específicas, que seriam, por exemplo, a concordância em gênero e número entre um pronome anafórico e o termo o qual ele substitui, para citar somente uma.

texto, conferindo-lhe diretamente unidade) e do *plano linguístico* (se os elementos linguísticos são devidamente retomados convenientemente pelos recursos adequados).

Costa Val (2006) segue a mesma linha proposta por Charolles (1978) e vê o fenômeno da *progressão* como a relação existente entre o *tópico/comentário* e/ou articulação entre o *tema/rema*<sup>10</sup>. Para a autora, a progressão seria a retomada de seus principais elementos conceituais e formais, sem se limitar a essas repetições, devendo, então, apresentar novas informações. Mas a autora chama atenção para a fundamental importância do equilíbrio entre informações novas e dadas, para se ter um texto com progressão e suficiência de informatividade. Essa noção de **informatividade** toma por base pressupostos de Beaugrande e Dressler (1981), que ressaltam o caráter de relevância e de novidade que as informações possuem.

Outro fator tratado por Costa Val (2006) é o da **não contradição**. Tal princípio diz respeito à compatibilidade entre informações. Dessa maneira, o produtor do texto deve respeitar a certas exigências do quadro enunciativo instaurado, tais como o modo como o discurso está funcionando, no que respeita aos processos de modalização e de controle da argumentação textual e ao encadeamento temporal das informações. Além disso, continuando a mesma perspectiva de Charolles (1978), Costa Val (2006) considera de fundamental importância também os conteúdos de caráter inferencial e os de caráter pressuposicional ativados pelos enunciados de um determinado texto. A deficiência desses últimos processos acarretaria o que Costa Val (2006) chama de **contradição interna**. Já a **contradição externa**<sup>11</sup> seria a compatibilidade entre as várias informações contidas nos textos e o estado-de-coisas do mundo representado por ele. Além desses dois tipos de contradições, Costa Val (2006) propõe um terceiro tipo, a **contradição léxico-semântica**, que está associada diretamente ao mau uso de determinados itens lexicais, logo ao vocabulário. Em algumas situações comunicativas, em especial escritas, o significante empregado não condiz com o significado pretendido pelo texto.

---

<sup>10</sup> Custódio Filho (2006) chama atenção para que o fenômeno da progressão esteja intimamente relacionado aos processos referenciais, haja vista que os tópicos e os comentários, bem como os temas e remas, são formados por objetos-de-discurso.

<sup>11</sup> Charolles propõe alguns tipos de contradições: enunciativa, inferencial, pressuposicional. Para estas, Costa Val diz serem as contradições internas. Para as contradições provenientes do mundo e da representação de mundo, Costa Val (2006) chama de contradições externas.

O último fator de coerência descrito por Costa Val (2006) é o da **articulação**, que se refere à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros. Dessa forma, Costa Val (2006) propõe que articular bem as ideias de um texto significa verificar se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas.

Outro trabalho de extrema importância para os estudos da Linguística de Texto foi o de Koch e Travaglia (2008). Os autores reconhecem a dificuldade de se conceituar a coerência textual, mas tentam defini-la a partir da apresentação de uma série de aspectos, de traços, não se limitando somente aos aspectos eminentemente semânticos, como fizeram Beaugrande e Dressler (1981). Dessa maneira, Koch e Travaglia (2008) propõem que a coerência estaria diretamente ligada à “possibilidade de estabelecer sentido para o texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p 21). Acrescentam que a coerência está ligada, também, “à **interpretabilidade** do texto numa situação comunicativa e à capacidade que o receptor tem para **calcular o sentido deste texto**” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 21[grifos nossos]). De fato, a noção de coerência para Koch e Travaglia (2008) está relacionada a um *princípio de interpretabilidade textual*, tanto que, os autores reconhecem que “a coerência é, basicamente, um princípio de **interpretabilidade e compreensão do texto** caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 13 [grifos nossos]).

Os autores supracitados apresentam, paralelamente ao conceito de coerência, constituindo um par opositivo, o conceito de coesão, que “é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 13). Percebemos uma breve aproximação da perspectiva de Koch e Travaglia (2008) com a proposta de Beaugrande e Dressler (1981).

Os autores reconhecem que a apreensão dos sentidos de um texto não se dá somente com base nas palavras que o compõem ou na sua estrutura sintática. Na verdade, os fatores linguísticos funcionam como elementos que servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, que fazem com que

tenhamos inferências que, por sua vez, constituem a orientação argumentativa dos enunciados.

Para os autores, **a construção dos sentidos é decorrente de uma série de fatores de ordem linguística, cognitiva, cultural, interacional e discursiva**. Dessa forma, eles entendem que a coerência textual se dá a partir de uma multiplicidade de fatores, tais como: conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, relevância e consistência, aceitabilidade e intertextualidade.

Consideramos que a proposta desses autores busca abranger o maior número de fatores em uma só abordagem. Percebemos maior atenção para os aspectos de natureza interacionais, discursivos e pragmáticos e não somente para os de natureza interna do texto. Isso se dá por conta da preocupação de se considerar a coerência como um princípio de interpretabilidade e compreensão de um texto. Essa abordagem, a nosso ver, é muito útil, pois os fatores propostos por Beaugrande e Dressler (1981) são considerados e, de certa forma, há uma ampliação da proposta destes últimos. Merece atenção o fato de Koch e Travaglia (2008) não colocarem a coesão entre esses fatores, o que confirma que tais teóricos os consideram de maneira distinta.

Outra importante observação a ser feita é o fato de o que Beaugrande e Dressler (1981) chamavam de **fatores de textualidade**, incluindo entre estes a coerência textual, Koch e Travaglia (2008) chamam de **fatores de coerência**. A diferença de nomenclaturas não se dá por acaso. Na verdade, Beaugrande e Dressler (1981) definem sete fatores e colocam a coerência como sendo mais um dos fatores que proporcionariam a tessitura de um texto, enquanto Koch e Travaglia (2008) valorizam a coerência textual como elemento básico; os fatores propostos por Beaugrande e Dressler (1981) contribuiriam para a constituição dos sentidos de um texto, logo da coerência.

Embora tenhamos duas perspectivas teóricas que, de certa forma, centram-se em diferentes maneiras de ver o mesmo fenômeno – a textualidade –, percebemos que há uma estrita ligação entre as abordagens, pois a textualidade é um fenômeno linguístico que se dá a partir da coerência e da coesão existentes nas mais diversificadas práticas sociais em que tais fatores são inseridos. Por isso, concordamos, pelo menos em parte,

com a forma com que Koch e Travaglia (2008) conceituam a coerência textual, considerando os fatores propostos por Beaugrande e Dressler (1981).

Dessa maneira, passemos para uma breve explanação da abordagem apresentada por Koch e Travaglia (2008) e iniciaremos com o que os autores falam acerca do **conhecimento de mundo**. Para Koch e Travaglia (2008), o conhecimento de mundo está diretamente relacionado às experiências dos sujeitos a partir do mundo que os cerca. Para os autores,

o nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido, e ele nos parecerá destituído de coerência (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 72).

Outro tipo de conhecimento destacado pelos autores foi o **conhecimento compartilhado**. De acordo com Koch e Travaglia (2008), cada um de nós vai armazenando os conhecimentos na memória a partir de suas experiências pessoais. Eles acrescentam ainda que “é preciso, no entanto, que produtor e receptor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 77).

De acordo com Koch e Travaglia (2008), o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar. Isso se dá a partir de uma operação denominada pelos autores de inferência, que, de certa forma, usa do conhecimento de mundo para buscar o sentido. Para eles, “quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 79).

Os autores destacam também os **fatores de contextualização**, que “são aqueles que ‘ancoram’ o texto em uma situação comunicativa determinada” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 81). Os autores dividem este tipo de processo em dois tipos: os contextualizadores propriamente ditos (datas, o local, a assinatura, elementos gráficos, timbre etc.) e os perspectivados (título, autor, início do texto, entre outros). Os contextos, para nós, vão além disso – vale observar.

Um dos fatores destacados por Koch e Travaglia (2008) foi a **situacionalidade**, que eles veem em duas direções: a da situação para o texto e a do texto para a situação. No que tange ao primeiro tipo, “trata-se de determinar em que medida a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto e, portanto, no estabelecimento da coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 84). Já no segundo tipo de situação, os autores destacam o fato de o texto ter reflexos importantes sobre a situação comunicativa. Dessa forma, “ao construir um texto, o produtor recria o mundo de acordo com seus objetivos, propósitos, interesses, convicções, crenças, etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 85). Com relação a isso, percebemos que os autores só estão levando em conta a situação comunicativa imediata.

Outro importante fator que interfere na construção da coerência, para os referidos autores, é a **informatividade**. Para eles, tal fator diz respeito “ao grau de previsibilidade (ou expectatibilidade) da informação contida no texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, 86). Segundo eles, “um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 86).

Os autores falam ainda de outro aspecto importante para a constituição da coerência, que eles chamam de **focalização**. Nas palavras deles, “a focalização tem a ver com a concentração dos usuários (produtor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento, bem como com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 88). Para eles, diferenças de focalização podem causar problemas sérios de compreensão, impedindo, por vezes, o estabelecimento da coerência. Dessa maneira, eles defendem que “um mesmo texto, dependendo da focalização, pode ser lido de modo totalmente diferente” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 88).

Outro fator apresentado por Koch e Travaglia (2008) é a **intertextualidade**. Eles defendem que há dois tipos de intertextualidade: a de forma e a de conteúdo. Quanto à primeira, “ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados gêneros de discurso” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 92). Quanto à segunda, “pode-se dizer que a intertextualidade é uma constante: os textos de uma

mesma época, de uma mesma área do conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 94).

Outro fator é a **intencionalidade**. Para os autores, tal elemento refere-se ao modo como os emissores usam os textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados, ou seja, em tal fator de coerência, temos a organização do texto por parte do produtor a fim de alcançar os seus objetivos ao produzi-lo.

Há também o fator que se centra no esforço que o receptor faz para calcular o sentido do texto, a **aceitabilidade**. Para os autores, “mesmo que um texto não se apresente, à primeira vista, como perfeitamente coerente, e não tenha explícitos os elementos de coesão, o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 98).

Há ainda dois outros fatores. O primeiro é o da **consistência**, os autores falam ser a relação entre os enunciados novos e os já usados ao longo do texto; O outro é o da **relevância**, que seria a manutenção da importância da informação para o próximo tópico discursivo existente no texto.

Importante é a forma como Koch (2009a), em outro trabalho, trata os fenômenos da coerência e da coesão. Ela nos fala de seu posicionamento acerca da concepção de coerência e de coesão que adota e de que, de certa forma, influenciou boa parte dos pesquisadores do Brasil por muito tempo. Para ela, os muitos anos de reflexão fizeram com que ela saísse em defesa da visão segundo a qual a coerência e a coesão são fenômenos distintos, similares a várias outras abordagens sobre o assunto (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983; CHAROLLES, 1985). A autora, assim, posiciona-se: “sou de opinião que se trata de fenômenos distintos (...) em concordância com a maioria dos autores que trabalham neste campo” (KOCH, 2009a, p. 45). Não concordamos com a forma como a autora, nem os outros teóricos que pregam o posicionamento similar ao dela, vê os fenômenos da coerência e da coesão, porque os vemos não de maneira distinta, mas como um par indissociável (coesão/coerência).

Para ela, a concepção de coesão seria um fenômeno que diz respeito à maneira como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados

entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos. A autora apresenta duas modalidades de coesão: a remissiva (ou referencial) e a sequencial.

A *coesão remissiva* se dá quando temos o processo de reativação de referentes ou quando temos o processo de sinalização textual. No que tange à reativação, tal processo se dá através da referenciação anafórica<sup>12</sup> ou catafórica, possibilitando a formação de cadeias coesivas que podem ser até longas. Para que esse tipo de coesão ocorra, a remissão pode ser feita por meio de recursos gramaticais, tais como: uso dos pronomes pessoais de terceira pessoa e os demais pronomes, os diversos tipos de numerais, advérbios e artigos definidos ou até mesmo por recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, entre outros. No que tange à “sinalização” textual, que é responsável pela organização textual e fornece ao interlocutor subsídios para o processamento textual, tal tipo de remissão se dá a partir de uma série de “orientações” ou “indicações” ao longo do texto, que se confirmam por expressões como “para cima”, “para baixo”, “mais adiante”, “a seguir”, que, como podemos perceber, servem como indicadores textuais<sup>13</sup>.

Devemos fazer uma ressalva importante quanto a esta última questão da proposta de Koch (2009c). Apesar de considerarmos que os achados da autora são imprescindíveis para uma análise textual, o fenômeno da referência apresentado por ela limita-se somente ao prisma da coesão. Em contraposição a isso, nosso trabalho será baseado nos recentes estudos de referenciação, iniciados aqui no Brasil pela própria autora e por Marcuschi. Uma das seguidoras dessas ideias sobre o processo de referenciação é Cavalcante (2011), que vê a referenciarão como um fenômeno complexo capaz de possibilitar a constituição da coerência/coesão, como mostraremos de maneira mais precisa mais adiante neste trabalho.

---

<sup>12</sup> Acerca das novas concepções da noção de anáfora, ver os trabalhos de Cavalcante (2003) e de Custódio-Filho (2006).

<sup>13</sup> A autora chega a problematizar acerca da possibilidade de tais recursos linguísticos de indicação no texto serem “dêixis textuais”, corroborando com os trabalhos de K. Ehlich, pois, em tais expressões, segundo Koch, “não se trata aqui de relações referenciais ou correferenciais, mas antes de “mostração” dêitica no interior do próprio texto” (KOCH, 2009c, p. 49).

Para Koch (2009c), a coesão por *sequenciação* está relacionada diretamente com os procedimentos de natureza linguística pelos quais se estabelecem entre as partes que constituem o texto como um todo (os vários enunciados, partes do enunciado, parágrafos e sequências textuais). Tais recursos fazem com que tenhamos um processo de progressão textual. Koch (2009c) propõe a existência de dois tipos de *sequenciação*: a frástica (sem procedimentos recorrentes) e a parafrástica (com procedimentos recorrentes).

Em outro trabalho, Koch (2009a) afirma que a coerência se constitui a partir de cinco níveis<sup>14</sup>, que, segundo a autora, seriam: o sintático, o semântico, o temático, o estilístico e o ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global. Dessa forma, a autora considera que a coerência, então, não é um mero traço dos textos, mas, sim, o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional.

Neste capítulo, vimos como pensam vários teóricos que se propuseram a estudar os fenômenos da coerência e da coesão. Nessas perspectivas teóricas, os fenômenos sempre eram vistos de maneira separadas. Uma das primeiras concepções foi a de Halliday e Hasan (1976), que centralizaram a sua atenção na coesão e viam a partir de uma série de critérios semântico-discursivos. Os autores acreditavam que ela se estabelecia sempre que se buscasse entender um elemento do discurso a partir de outro elemento. Posteriormente, Beaugrande e Dressler (1981) tiveram como foco o estudo da coerência e a viam a como uma continuidade de sentidos. Vimos, também, que Koch e Travaglia (2008) conceituaram a coerência como um princípio de interpretabilidade textual. Também mencionamos outro importante trabalho, o de Charroles (1978), que propôs que a coerência se constituiria a partir de quatro “meta-regras”. Essa concepção também foi seguida por Costa Val (2006), que adaptou as “meta-regras” de propostas por Charroles (1978).

---

<sup>14</sup> Dentre estes níveis, merece que destaque três deles, apresentemo-nos: *coerência semântica*, que seria o estabelecimento de relações entre os significados dos enunciados do texto ou até mesmo de seus constituintes, que devem ser consistentes entre si, obedecendo ao princípio da “não contradição”. Outro nível seria o da *coerência sintática*, que pode ser entendida como a adequação dos principais elementos linguísticos utilizados para expressar a coerência semântica, tais como elementos de natureza anafórica e catafórica, os conectivos, enfim, os recursos de coesão em geral. Outro nível proposto pela a autora é o da *coerência temática*, que exige a obediência ao princípio da relevância, ou seja, os enunciados do texto devem ser relevantes, de alguma forma, para o tema em desenvolvimento na estrutura textual.

Mostradas estas várias concepções acerca dos fenômenos da coerência e da coesão, devemos, agora, apresentar os procedimentos metodológicos de nosso trabalho no próximo capítulo e, em seguida, no próximo capítulo, a concepção de coerência/coesão que defendemos neste trabalho.

### 3

## UM NOVO OLHAR ACERCA DO FENÔMENO DA COERÊNCIA/COESÃO

---

Neste capítulo, tomando como base a proposta de Cavalcante (2011), que propõe uma visão de coerência/coesão e de textualidade que não depende exclusivamente de propriedades inerentes à organização dos elementos no cotexto, mas, sim, de um contexto sociocultural mais amplo, o que inclui uma série de atividades interpretativas dos coenunciadores. Dessa maneira, proporemos uma forma de ver o fenômeno da coerência/coesão. Para isso, (re)discutiremos os critérios de coerência propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e os propostos por Koch e Travaglia (2008), a fim de destacarmos quais os pontos em que a visão desses autores se assemelham com a nossa e de que maneira os conceitos empreendidos por eles serão úteis em nossa proposta.

### 3.1 A coerência/coesão

Como foi mostrado no capítulo anterior, vários foram os autores que se debruçaram sobre a análise do que faz com que um texto seja um texto e, conseqüentemente, sobre a análise dos fatores de textualidade, sobretudo a coerência.

A coerência, dessa forma, por ser responsável pela configuração do sentido textual, é considerada como fator fundamental para um texto. Após os vários estudos que tomam o texto não como um produto acabado e pronto, mas, sim, como um processo que só ganhará sentido no **momento da interação**, em especial nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Linguística Prottexto (UFC), observou-se que definir o que faz com que um texto seja dotado de sentido tornou-se tarefa árdua e instigante para vários pesquisadores (HALLIDAY; HASAN, 1976; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; CHAROLLES, 1978; COSTA VAL, 2006, CAVALCANTE, 2011).

Não pretendemos chegar a uma definição completamente apropriada para esses conceitos (e questões) classicamente estudados. Apenas advogaremos em favor do ponto de vista de que **o fenômeno da coerência/coesão não está relacionado apenas ao que é de natureza interna do texto (aos mecanismos interiores do texto que, em**

**outras pesquisas, seriam atribuídas somente à coesão e à “coerência” semântica), mas sim também a fatores de natureza pragmática, cognitiva e sociointeracional.**

Quanto a essa questão, diremos com Cavalcante:

partimos (...) de uma noção de texto como fenômeno comunicativo, o que supõe uma visão de **coerência/coesão** e de **textualidade** que não depende exclusivamente de propriedades inerentes à organização dos elementos no cotexto, mas, sim, de um contexto sociocultural mais amplo, o que inclui uma série de atividades interpretativas dos coenunciadores (CAVALCANTE, 2011, p. 9 [grifos nossos])

Como podemos observar, a autora propõe uma visão da coerência/coesão de maneira diferente das propostas apresentadas no capítulo anterior. Na verdade, Cavalcante (2011) segue a mesma linha de raciocínio de Hanks (2008), que defende que há textos que podem falhar em ter uma unidade temática, estilística ou outros tipos de unidade, mas nem isso os impede de ser um texto. Para Hanks (2008), as propriedades formais e funcionais de signos complexos também auxiliam no estabelecimento da textualidade e da sua coerência. Vejamos o exemplo utilizado pela autora (CAVALCANTE, 2011, p. 10):

(1) TROCADILHOS

- Eu estou em forma... redondo é uma forma, não?
- Evite uma vida sedentária. Beba água.
- Lixo: coisas que jogamos fora. Coisas: lixo que guardamos.
- Meu gato morreu em miados do ano passado.
- Ser canhoto é fácil; o difícil é ser direito.
- O Ringo não Star, foi Paul McCartney no correio. O John? Tá Lennon.
- Te dou 100 vestidos pra você me dar 100 calças.
- 60 num bar, 70 sair 100 pagar, aí mando a polícia 20 buscar.
- CERVEJA como são as coisas. Você não me CONHAQUE, não sabe de onde eu VINHO, por isso não me CAMPARI com qualquer RUM.

Disponível em: [http://www.fortunecity.com/marina/caribbean/213/hf\\_5.htm](http://www.fortunecity.com/marina/caribbean/213/hf_5.htm)

Nesse texto, temos vários pares de diálogos que, apenas somados uns aos outros, poderiam parecer desconexos, não coesos, haja vista que eles misturam diversificadas temáticas ou por constituírem uma sucessão de perguntas variadas com respostas prontas. Conforme a Cavalcante:

o tópico geral, declarado no título —trocadilhos -, une a todos eles e prepara o leitor para o que se pode esperar do conteúdo: jogos de palavras, não-informativos, com o propósito de divertir. Esse pressuposto é indispensável à **coesão** entre os trocadilhos, de modo a **ligar coerentemente os conteúdos díspares num conjunto com o mesmo objetivo lúdico**. A disposição das

frases no cotexto, o conhecimento que se tem do gênero trocadilho, a veiculação pela internet para inúmeras pessoas a um só tempo, os recursos estilísticos de desconstruir e reconstruir vocábulos, ressignificando-os, todos esses fatores, aliados à prática social de divulgar textos humorísticos pelo meio digital, estabelecem a **textualidade** e favorecem a **construção da coerência pelos participantes da comunicação**. (CAVALCANTE, 2011, p. 10 [Grifos nossos]).

O sentido do texto se dá a partir de uma série de fatores que devem ser levados em conta para que tenhamos a coerência textual. Partindo da noção apresentada por Cavalcante (2011), não podemos deixar de considerar que o conhecimento das características estruturais de um gênero, os seus propósitos comunicativos e a sua função social podem fazer com que o leitor possa inferir dele uma série de expectativas. No caso do texto “trocadilhos”, além das inferências acerca do gênero, tivemos também uma série de elementos de ordem pragmática, tais como o conhecimento de mundo do leitor, que o faz entender, por exemplo, que na frase “Ser canhoto é fácil; o difícil é ser direito”, que há uma ressignificação da palavra “direito” - realizada graças aos recursos estilísticos que possibilitam a construção e desconstrução dos efeitos de sentido de um item lexical. Por conta disso, “direito” ganha a acepção literal de pessoa que escreve com a mão direita e também uma segunda acepção, possibilitada pelos recursos humorísticos existentes no texto, que fazem com que o leitor possa interpretar “direito” como sendo uma pessoa que possui comportamentos e condutas que seguem os padrões sociais, não sendo, pois, uma pessoa “errada”.

**Cavalcante (2011) demonstra que o texto possui coerência, pois podemos entendê-lo, mas também possui coesão, pois a própria disposição das palavras ao longo da superfície textual já nos possibilita estabelecer uma conexão entre as frases, que, como estão inseridas no gênero trocadilho, adaptam-se à estrutura deste gênero e, assim, promovem a construção da coerência.**

É assim que, mesmo nos textos em que as tradicionais marcas de coesão (o que muitos teóricos consideram serem os elos coesivos que ligam informações, produzindo sentido ao texto) não aparecem, teremos uma coesão, não marcada por mecanismos linguísticos explícitos, mas por uma série de processos de ordem cognitiva, linguística, cultural e sociointeracional, que fazem com que atribuamos uma lógica a um enunciado desprovido aparentemente de marcas coesivas. Da mesma forma, em um texto cuja

coerência pareça não estar presente, embora ele esteja bem estruturado no que tange aos mecanismos linguísticos de coesão, mesmo assim, teríamos a coerência textual, pois o sentido do texto só será formado na interação entre o texto e o receptor, ambos atribuindo sentido ao texto. Assim, se tivéssemos uma estrutura textual aparentemente coesa, mas sem coerência (olhando tal fenômeno a partir de concepções apresentadas anteriormente), deveríamos analisar uma série de fatores de ordem pragmática, nos quais tal texto será inserido, além do gênero em que será usado, haja vista que poderíamos ter uma **situação** em que um dos objetivos do produtor do texto era justamente fazer com que os seus receptores observassem a falta de coerência, de sentido aparente, o que é muito comum no gênero piada, por exemplo. Nesta perspectiva, nosso posicionamento concorda diretamente com o de Buin, que considera que, para que possamos

caracterizar um texto como incoerente, seria preciso determinar as condições de incoerência, ou seja, retomar as situações interativas. Muitos pronunciamentos, fora de contexto, podem parecer incoerentes, mas, dentro do contexto em que foram produzidos, fazem todo o sentido (BUIN, 2006, p. 35).

Fatores externos ao texto é que fariam com que a coerência textual se manifestasse, logo o sentido iria ser produzido a partir do momento em que o receptor aceitasse o texto e lhe atribuísse sentido. O texto teria sentido em um ato interacional.

A fim de esclarecermos a concepção de coerência que estamos tomando neste trabalho, reportemo-nos a um exemplo apresentado por Koch e Travaglia (2008), que fora o texto de Ricardo Ramos, “Circuito Fechado”. Os autores apresentaram este texto com o objetivo de demonstrarem a importância do conhecimento de mundo para a constituição da coerência, no entanto, o analisaremos sob outra ótica aqui, haja vista que, mais à frente, falaremos da importância dos sistemas de conhecimentos, entre eles o conhecimento de mundo. Observemos, dessa forma, o texto:

(2) Circuito Fechado  
**Ricardo Ramos**

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa,

abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques. (...)

2

Dentes, cabelos, um pouco do ouvido esquerdo e da visão. A memória intermediária, não a de muito longe nem a de ontem. Parentes, amigos, por morte, distância, desvio. Livros, de empréstimo, esquecimento e mudança. Mulheres também, como os seus temas. Móveis, imóveis, roupas, terrenos, relógios, paisagens, os bens da infância, do caminho, do entendimento. Flores e frutos, a cada ano, chegando e se despedindo, quem sabe não virão mais, como o jasmim no muro, as romãs encarnadas, os pés de pau. Luzes, do candeeiro ao vaga-lume. Várias vozes, conversando, contando, chamando, e seus ecos, na música, seu registro. Várias vozes, conversando, contando, chamando, e seus ecos, sua música, seu registro. (...)

3

Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês, não, fica para o outro. Desculpe, não me lembrei. Veja logo a conta, sim? É uma pena, mas hoje não posso, tenho um jantar. Vinte litros, da comum. Acho que não. Nas próximas férias, vou até lá, de carro. Gosto mais assim, com azul. Bem, obrigado, e você? Feitas as contas, estava errado. Creio que não. Já, pode levar. Ontem aquele calor, hoje chovendo. (...)

4

Ter, haver. Uma sombra no chão, um seguro que se desvalorizou, uma gaiola de passarinho. Uma cicatriz de operação na barriga e mais cinco invisíveis, que doem quando chove. Uma lâmpada de cabeceira, um cachorro vermelho, uma colcha e os seus retalhos. Um envelope com fotografias, não aquele álbum. Um canto de sala e o livro marcado. Um talento para as coisas avulsas, que não duram nem rendem. Uma janela sobre o quintal, depois a rua e os telhados, tudo sem horizonte. Um silêncio por dentro, que olha e lembra, quando se engarrafam o trânsito, os dias, as pessoas. Uma curva de estrada e uma árvore, um filho, uma filha, um choro no ouvido, um recorte que permanece, e todavia muda. Um armário com roupa e sapatos, que somente veste, e calçam, e nada mais. Uma dor de dente, uma gargalhada, felizmente breves. (...).

Fonte: **Os melhores contos brasileiros de 1973**. Porto Alegre: Editora Globo, 1974, p. 169-175 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 73-75).

O texto acima, “Circuito Fechado”, é um texto narrativo curto, cujo tema é o próprio cotidiano. Como podemos perceber, nele temos apenas palavras, em algumas

passagens, e frases muito curtas, em outras, na qual o sujeito receptor da mensagem tem que fazer uma série de deduções acerca daquilo que o receptor quis dizer. A leitura do texto nos permite **inferir** que se trata da rotina de alguém desde que acorda até a hora em que volta para a cama à noite (em sua versão original e sem cortes isso fica mais claro).

Em suas análises, Koch e Travaglia (2008), acerca do texto, falaram:

(...) temos uma série de palavras justapostas, **quase sem nenhum elemento de ligação** e que nem mesmo chegam a formar frases completas. No entanto, percebemos claramente que se trata da descrição de um dia normal na vida de um homem de negócios. Isto acontece porque temos arquivados na memória o esquema relativo a essas situações. As palavras do texto vão ativar tal esquema, que será posto em funcionamento para permitir a compreensão do texto. Assim, a sequência aparentemente caótica de palavras vai ‘fazendo sentido’ para qualquer um de nós e seremos levados a considerar o texto como coerente (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 75 [grifos nossos]).

Fica evidente, com a explicação do texto feita pelos autores na citação acima, que eles defendem que, no texto “Circuito fechado”, há quase nenhum elemento de ligações entre as palavras e, por isso, elas estariam justapostas. Essa explicação nos induz a pensar que o que eles consideram ser “elementos de ligação” restringe-se aos elos coesivos primordialmente sequenciais (conjunções, preposições, advérbios, entre outros), que são responsáveis pela ligação entre as frases. A visão deles é restrita apenas às questões de natureza semântica e formal, pois eles consideram que o texto acima deixa de fora um dos fatores de coerência mais fundamentais: a coesão referencial que, segundo eles, seria a grande responsável pela ligação semântico-referencial dos elementos do texto em análise. Apesar disso, os autores consideram que o sentido do texto se dá por meio de uma série de processos cognitivos que possibilitam a ativação de esquemas mentais, que fazem com que tenhamos a consideração do texto como coerente.

Defendemos que, no texto, a coesão se faz presente de maneira implícita, sendo um recurso textual que se apresenta sem que tenhamos a marcação de elos coesivos. **A disposição das palavras, a ordenação das ideias ao longo do texto**, se lermos com

bastante atenção, seguem uma ordem de ações e é como se dessem uma continuidade ao cotidiano de um sujeito. O fato de entendermos que, quando o texto nos fala “Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água”, há uma sequência de fatos que são ativados principalmente pelos elementos referenciais que constroem a ordenação das ações que, possivelmente, fazemos quando acordamos: pegar “os chinelos”, ir “ao banheiro” (uso do vaso e o ato de dar descarga); depois o banho e a escovação dos dentes (“Pia, sabonete. Água”). Como podemos perceber, a ativação desses conhecimentos, quando lemos o texto, dá-se através de uma série de fatores que estão na materialidade textual, mas também estão em fatores pragmáticos, socioculturais e interacionais.

A dificuldade aparente de se interpretar o texto “Circuito fechado” ocorre por termos que tentar a construção dos sentidos através de mensagens que devem ser construídas e associadas a momentos de nossa vida, o texto nos faz lembrar e, de certa forma, obriga-nos ao enquadramento nas trajetórias sociais. Diz-nos acerca do cumprimento de nossas obrigações cotidianas, sem esquecer que, após o circuito fechado, existe a nossa privacidade com todas as conquistas que conseguimos quando nos libertamos da pobre substantivação do ser e nos tornamos sujeitos ativos de ações criativas e adjetivados com expressões de personalidade.

Defendemos que a coerência e a coesão estão, dessa forma, unidas, até mesmo em textos como o apresentado anteriormente. Essa concepção teórica que defendemos, seguindo Cavalcante (2011), já fora apresentada, embora que sutilmente, por Koch, Bentes e Cavalcante (2007):

**coesão e coerência não podem ser vistas de forma totalmente estanques, visto que, na construção de ambas, operam processos de ordem cognitiva, de tal modo que se deveria pensar em contínuo: haveria alguns fenômenos mais típicos da coesão (por exemplo, as anáforas diretas correferenciais), e outros mais típicos de coerência (detecção da presença da intertextualidade, construção da macroestrutura global do texto), caminhando-se de um pólo a outro do contínuo conforme a complexidade das inferências como a *referenciarão*, a interpretação de enunciados justapostos sem presença de articuladores, haveria uma imbricação necessária entre coesão e coerência, pois estaria em jogo um “cálculo de sentido” (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2007, p. 12-13 [grifos nossos]).**

Fica evidente que a citação acima reforça a ideia de entender a **coerência e a coesão como um contínuo**, algo que não pode ser visto de maneira separada e indissociável, pelo contrário, elas caminham juntas.

Passemos para outro exemplo, agora retirado da internet, de uma lista de compras de um supermercado do Paraná:

(3)

## LISTA DE COMPRAS SUPERMERCADO UNIÃO

<b>MERCEARIA</b>			<b>HORTIFRUTI</b>		
<input type="checkbox"/> AÇÚCAR	<input type="checkbox"/> PUDIM	<input type="checkbox"/> TEMPERO	<input type="checkbox"/> BATATA	<input type="checkbox"/> MAMÃO	<input type="checkbox"/> REPOLHO
<input type="checkbox"/> FARINHA DE TRIGO	<input type="checkbox"/> GELATINA	<input type="checkbox"/> MAIONESE	<input type="checkbox"/> TOMATE	<input type="checkbox"/> MAÇÃ	<input type="checkbox"/> CENOURA
<input type="checkbox"/> ARROZ	<input type="checkbox"/> MISTURA PIBOLO	<input type="checkbox"/> CATCHUP	<input type="checkbox"/> CEBOLA	<input type="checkbox"/> TEMPERO VERDE	<input type="checkbox"/> BETERRABA
<input type="checkbox"/> FEIJÃO	<input type="checkbox"/> CEREAL	<input type="checkbox"/> ERVILHA	<input type="checkbox"/> ALHO	<input type="checkbox"/> ALFACE	<input type="checkbox"/> MANGA
<input type="checkbox"/> FUBÁ	<input type="checkbox"/> ADOÇANTE	<input type="checkbox"/> MILHO VERDE	<input type="checkbox"/> LARANJA	<input type="checkbox"/> BANANA	<input type="checkbox"/> LIMÃO
<input type="checkbox"/> SAL	<input type="checkbox"/> FERMENTO	<input type="checkbox"/> PEPINO	<b>PADARIA</b>		
<input type="checkbox"/> PIPOCA	<input type="checkbox"/> POLVILHO	<input type="checkbox"/> PALMITO	<input type="checkbox"/> PÃO FRANCÊS	<input type="checkbox"/> PÃO FATIADO	<input type="checkbox"/> CUCA
<input type="checkbox"/> QUEIJO RALADO	<input type="checkbox"/> LEITE CONDENSADO	<input type="checkbox"/> AZEITE DE OLIVA	<input type="checkbox"/> PÃO DE X	<input type="checkbox"/> PÃO CASEIRO	<input type="checkbox"/> SONHO
<input type="checkbox"/> MASSA	<input type="checkbox"/> CREME LEITE	<input type="checkbox"/> AZEITONA	<input type="checkbox"/> PÃO CHAORRO QUENTE	<input type="checkbox"/> PÃO INTEGRAL	<input type="checkbox"/> PÃO DE QUEIJO
<input type="checkbox"/> BISCOITO	<input type="checkbox"/> ERVA MATE	<input type="checkbox"/> MOSTARDA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> BALAS	<input type="checkbox"/> MAIZENA	<input type="checkbox"/> DOCE DE FRUTAS	<b>BEBIDAS</b>		
<input type="checkbox"/> CHOCOLATES	<input type="checkbox"/> CAFÉ	<input type="checkbox"/> PÊSSEGO LATA	<input type="checkbox"/> CERVEJA	<input type="checkbox"/> SUCO	<input type="checkbox"/> VODKA
<input type="checkbox"/> SALGADINHOS	<input type="checkbox"/> CHÁ	<input type="checkbox"/> ABACAXI LATA	<input type="checkbox"/> REFRIGERANTE	<input type="checkbox"/> PÓ P/REFRESCO	<input type="checkbox"/> AGUARDENTE
<input type="checkbox"/> SOPAS E CALDOS	<input type="checkbox"/> ÓLEO	<input type="checkbox"/> ATUMSARDINHA	<input type="checkbox"/> ÁGUAMINERAL	<input type="checkbox"/> VINHO	<input type="checkbox"/> WHISKY
<input type="checkbox"/> ACHOCOLATADO	<input type="checkbox"/> EXTRATO DE TOMATE	<input type="checkbox"/> OVOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> LEITE EM PÓ	<input type="checkbox"/> VINAGRE	<input type="checkbox"/> FAROFA DE MANDIOCA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>MATERIAL DE LIMPEZA</b>		
<b>AÇOUGUE</b>			<input type="checkbox"/> DETERGENTE PÓ	<input type="checkbox"/> ÁLCOOL	<input type="checkbox"/> DESODORIZADOR
<input type="checkbox"/> COSTELA BOVINA	<input type="checkbox"/> LINGUIÇA	<input type="checkbox"/> FRANGO PASSARINHO	<input type="checkbox"/> AMACIANTE	<input type="checkbox"/> LUSTRA MÓVEIS	<input type="checkbox"/> GRAXA SAPATO
<input type="checkbox"/> CARNE MOÍDA	<input type="checkbox"/> CORAÇÃO	<input type="checkbox"/> MOELA	<input type="checkbox"/> ÁGUA SANITÁRIA	<input type="checkbox"/> LIMPA VIDROS	<input type="checkbox"/> SAPÓLIO
<input type="checkbox"/> BIFE	<input type="checkbox"/> CARRÉ	<input type="checkbox"/> MEIO DA ASA	<input type="checkbox"/> SABÃO EM BARRA	<input type="checkbox"/> CERA	<input type="checkbox"/> VASSOURA
<input type="checkbox"/> Picanha	<input type="checkbox"/> BACON	<input type="checkbox"/> COXINHA DA ASA	<input type="checkbox"/> ESFREGÃO DE AÇO	<input type="checkbox"/> DESINFETANTE	<input type="checkbox"/> SACO DE LIXO
<input type="checkbox"/> FILÉ	<input type="checkbox"/> CARNE DE OVELHA	<input type="checkbox"/> FÍGADO	<input type="checkbox"/> ESPONJA	<input type="checkbox"/> DETERGENTE LÍQ.	<input type="checkbox"/> PAÑO LIMPEZA
<input type="checkbox"/> ALCATRA	<input type="checkbox"/> FRANGO	<input type="checkbox"/> PEITO DE FRANGO	<b>HIGIÊNE/PERFUMARIA</b>		
<input type="checkbox"/> CARNE SUINA	<input type="checkbox"/> COXA SOBRECOXA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> CREME DENTAL	<input type="checkbox"/> FRALDA	<input type="checkbox"/> ACETONA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> FIO DENTAL	<input type="checkbox"/> ABSORVENTE	<input type="checkbox"/> APAR. BARBEAR
<b>FIAMBRERIA</b>			<input type="checkbox"/> ESCOVA DENTAL	<input type="checkbox"/> SHAMPOO	<input type="checkbox"/> ALGODÃO
<input type="checkbox"/> HAMBURGER	<input type="checkbox"/> REQUEIJÃO	<input type="checkbox"/> MASSA FRESCA	<input type="checkbox"/> DESODORANTE BANHO ABANHO	<input type="checkbox"/> CONDICIONADOR	<input type="checkbox"/> PRESERVATIVO
<input type="checkbox"/> ALMÔNDEGA	<input type="checkbox"/> SALSICHA	<input type="checkbox"/> PIZZA	<input type="checkbox"/> PAPEL HIGIÊNICO	<input type="checkbox"/> CREME DE BARBEAR	<input type="checkbox"/> SABONETE
<input type="checkbox"/> MINICHICKEN	<input type="checkbox"/> LEITE	<input type="checkbox"/> MORTADELA	<b>DIVERSOS</b>		
<input type="checkbox"/> EMPANADOS	<input type="checkbox"/> IOGURTE	<input type="checkbox"/> PRESUNTADO	<input type="checkbox"/> FILME FOTOGRÁFICO	<input type="checkbox"/> TOALHA DE PAPEL	<input type="checkbox"/> FÓSFORO
<input type="checkbox"/> PRATOS PRONTOS	<input type="checkbox"/> MANTEIGA	<input type="checkbox"/> APRESUNTADO	<input type="checkbox"/> PILHA	<input type="checkbox"/> COPO DESCARTÁVEL	<input type="checkbox"/> FILTRO P/CAFÉ
<input type="checkbox"/> MASSAS	<input type="checkbox"/> MARGARINA	<input type="checkbox"/> SALAME	<input type="checkbox"/> LÂMPADA	<input type="checkbox"/> CARVÃO	<input type="checkbox"/> LUVAS DE BORRACHA
<input type="checkbox"/> SORVETES	<input type="checkbox"/> PATÉ	<input type="checkbox"/> COPA	<input type="checkbox"/> PALITO DENTAL	<input type="checkbox"/> GUARDANAPO	<input type="checkbox"/> BALDE
<input type="checkbox"/> QUEIJO	<input type="checkbox"/> MASSA PARA PASTEL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> RAÇÃO P/ANIMAIS	<input type="checkbox"/> VELA	<input type="checkbox"/> BACIA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>UNIÃO O SUPERMERCADO DO CORAÇÃO</b>		

Rua Constantino F. da Silva Pinto, 320 - Fone: (46) 3263-1513 - CEP 85555-000 - Palmas - Paraná

Figura 1- Lista de compras de supermercado

Disponível em: <http://www.quebarato.com.br/propaganda>

Como podemos perceber, o texto acima é uma lista de compras que encontramos na maioria dos supermercados ou até mesmo na internet e, em último caso, nós mesmos podemos fazê-la antes de irmos para um supermercado ou para outro ambiente comercial em que tenhamos muitos produtos a serem adquiridos. Quanto a isso, nenhuma novidade, como também que o texto acima possui uma série de características

específicas que o fazem ser considerado como um texto pertencente a um gênero do discurso.

No texto, atentemos para um importante fato: as informações que queremos (quando estamos realizando as compras ou até mesmo quando estamos em casa ainda, executando o planejamento das compras) são reunidas obedecendo a uma ordenação categorial claramente manifesta nas expressões referenciais (mercearia, açougue, hortifruti, padaria, bebidas, material de limpeza, higiene/perfumaria, peixaria e diversos). Interessante observar é que a ordenação desses referentes, todos associados por anáforas indiretas, dá-se se levando em conta que os produtos que comporão a categoria serão encontrados, no supermercado, em um só lugar. Por isso é que há uma motivação para a formação de uma categoria “peixaria”, por exemplo, pois nela encontraríamos os produtos relacionados aos peixes vendidos no supermercado e não os produtos de limpeza, por exemplo.

A lista de compras anteriormente apresentada, se tivesse sido analisada por algum pesquisador que seguisse as perspectivas teóricas mostradas nas seções do capítulo anterior, que viam o fenômeno da coesão como apenas uma série de elos coesivos explícitos que deveriam vir na superfície textual, provavelmente seria tratada como um texto coerente, mas não coeso. No entanto, para nós, a coesão se manifesta de maneira implícita, pois as palavras ao longo do texto estão ordenadas, levando-se em consideração a estrutura do gênero e a estruturação dele em categorias - que se organizam do maior grupo (palavra mais prototípica que melhor represente o restante do grupo, como “material de limpeza”, por exemplo); para o menor grupo (palavras que se inserem dentro da palavra mais representativa da categoria, como “canetas”, “lápiz” e “borracha”, que provavelmente podem se enquadrar na categoria “material escolar”, por exemplo). Todos esses indícios formais levam à construção de referentes associados e asseguram a coesão referencial do texto.

Para reforçarmos a nossa concepção, observemos outro exemplo de texto em que a coerência/coesão textual se manifesta, embora os elos coesivos sequenciais não estejam apresentados de maneira explícita:

(4)



Figura 2- Poema concretista de Décio Pignatari

O texto acima é um poema concretista de Décio Pignatari. Analisando brevemente o poema, percebemos que, na passagem dos versos “beba coca cola” para “babe cola”, há uma visível modificação de sentido que se constrói a partir da bricolagem com as letras presentes no texto. A modificação das letras, neste caso, gera um sentido negativo para o *slogan* da marca de refrigerantes “Coca cola”.

Percebamos que, devido a essa alteração morfológica, o item lexical “beba” será transformado, respectivamente em “babe”, “coca” e torna-se “caco”. A disposição das palavras nos versos desconformes, para nós, é um recurso que merece destaque e que faz com que a coerência textual esteja presente, pois, valendo-se desses espaços vazios, o poeta, no segundo verso, forma a frase: “babe cola”, que denigre o produto.

As palavras, transformando-se e modificando os sentidos, fazem com que tenhamos um texto em que o leitor busca entender os sentidos a partir de uma série de recursos, um dos quais é o da fragmentação das palavras e a disposição delas ao longo do poema. Esse recurso, inclusive, é um forte indício de que elas, embora dispostas a fim de produzirem um efeito complexo de sentido, estão a partir de uma ordenação e uma sequência em que o autor, propositalmente, quis atingir as múltiplas significações que poderemos dar ao texto. É por isso que podemos dizer que os diversos recursos aludidos, empregados no decorrer do poema, alcançam força máxima com o verso final formado pelo substantivo “cloaca”.

Ocorre, assim, uma gradação que tem como objetivo desconfigurar o slogan da “Coca cola”, em que, no início, há um enunciado típico do texto publicitário “Beba coca cola”, com o uso até de um verbo no imperativo, valorizando o efeito positivo da marca “Cola cola”, para um enunciado eminentemente negativo, “cloaca”, que o faz algo repugnante, sujo e nauseabundo, isto é, numa cloaca, palavra que se refere a esgoto e à parte final do intestino das aves.

Para entendermos o texto, devemos levar em consideração que ele se enquadra em uma corrente estética literária que tinha como objetivo quebrar os padrões vigentes na época. No entanto, mesmo um leitor desavisado desconhecedor dessa teoria pode fazer as suas próprias interpretações, logo busca aceitar o texto como coerente. Assim, o entendimento do poema acima se dá através de uma série de recursos no campo semântico (como o uso da polissemia), no campo sintático (justaposição e encadeamento de informações), no campo lexical (siglas, neologismos, tecnicismos, entre outros), no campo morfológico (desintegração do sintagma em seus fonemas), no campo fonético (jogos sonoros propiciados por aliterações), e o não uso dos versos, configurando um recurso topográfico. Dessa maneira, quando um determinado leitor efetua a leitura do texto, ele está buscando entender a disposição das palavras, a fragmentação destas e a forma como as letras se constituirão ao longo do poema. Isso, para nós, é um indício de que há uma certa ordenação que faz com que o leitor busque o sentido do texto e, para tal, ele busca obedecer a uma sequência em que fará a leitura do texto, ou uma organização mental que consideramos serem marcas “não explícitas” da coesão sequencial. Para além dessas marcas, é evidente o emprego de expressões referenciais, que, associadas por anáfora indireta, promovem a coesão referencial e asseguram a coerência do texto.

O que queremos dizer é que consideramos que a coesão não pode ser vista apenas como um fenômeno que ocorre somente com elos sequenciais, que costumam ser aceitos como marcas linguísticas explícitas, pois, além de poderem existir outras evidências explícitas, há marcas de fenômenos referenciais. Na verdade, esse fenômeno pode ocorrer também em outras circunstâncias em que se apela mais para outros fatores para a compreensão textual.

Inicialmente, quando defendemos a posição de ver a coerência/coesão como sendo um único fenômeno, como o faz Cavalcante (2011), fazemo-no por conta de nos trabalhos existentes até então acerca dos fenômenos estudados, a coesão ser tida como apenas um recurso linguístico, uma materialidade da coerência. Mas, na concepção dessa autora, e também na nossa, a coesão seria indissociável da coerência, constituindo um dos fatores que a garantem.

Até agora, podemos dizer que a nossa concepção de coerência/coesão faz emergir a necessidade de analisarmos outros fatores que, antes, ficavam em segundo plano e, em algumas abordagens, não eram sequer tratados.

Os avanços dos estudos acerca da coerência e da coesão também floresceram nos trabalhos de Charolles (1978), com suas “meta-regras” (a progressão, a repetição, a não contradição e a relação) e, posteriormente, nos de Costa Val (2006), que fez uma adaptação ao modelo de Charolles (1978), apresentando como fatores a continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação. Em ambos os trabalhos, o cerne da questão é tomar a coerência como *um princípio de interpretação do discurso* e das ações humanas em geral. Para ambas as perspectivas, a coerência é vista como uma atividade interpretativa e não como uma propriedade imanente ao texto. Contudo, os critérios propostos pelos autores, de certa forma, não deixam de tomar a coesão somente na acepção de emprego de elos coesivos.

Apesar dessas lacunas e desses problemas postos nas propostas desses autores, consideramos que a coerência/coesão se dá tomando-se como base também os fatores propostos por Beaugrande e Dressler (1981), Charolles (1978), Koch e Travaglia (2008) e Costa Val (2006), além de diversos fatores sociocognitivos, que ativam conhecimentos compartilhados. Contudo, deve-se dizer que não estamos defendendo que o fenômeno da coerência/ coesão se dá a partir da união de todas essas perspectivas em um só momento ou que a falta de um desses fatores possa propiciar a falta de coerência/coesão, pois ver o fenômeno dessa forma, para nós, seria fazer uma junção de perspectivas teóricas com objetivos e propósitos diferentes. Na verdade, o que queremos demonstrar é que o fenômeno é muito mais complexo e não se limita somente aos mecanismos de coesão (tradicionalmente chamados na literatura especializada de elos

coesivos). Dessa maneira, tivemos que levar em conta o que já foi dito por outros teóricos.

É inegável que, para que um texto tenha sentido, devemos saber *a situação* em que ele foi produzido, bem como *quem o fez e para quem o fez*, assim como *qual a intenção* que o produtor o fez e *como o leitor o recebeu*, quais as *informações* que o texto possui. Dessa maneira, a contribuição de Beaugrande e Dressler (1981) foi sobremaneira importante, por isso os fatores propostos por eles não devem ser desconsiderados em nosso trabalho.

Todavia, outros aspectos podem ser acrescentados aos que já foram analisados anteriormente. Estudos em Linguística de Texto sobrevalorizaram **os processos de referência** (CUSTÓDIO FILHO, 2006) e **o tópico discursivo** (PINHEIRO, 2003; JUBRAN, 2006a, 2006b; ALENCAR, 2009), são indispensáveis à construção da coerência textual, por isso tais fenômenos também serão analisados em nosso trabalho. Entendemos que o redimensionamento da coerência textual se dará quando levarmos em consideração todos esses aspectos (linguísticos, pragmáticos, sociocognitivos, sociointeracionais e culturais).

Passemos, assim, a amalgamar a visão dos fatores propostos pelos teóricos apresentados nas seções anteriores, neste trabalho, com a nossa visão. É evidente que, em alguns fatores, a nossa proposta não pretende modificá-los e/ou acrescentar algo que já não tenha sido falado, mas reconhecemos que entender a coerência textual sem que os tenhamos apresentado é, para nós, um problema teórico sério. Passemos para uma breve análise desses fatores.

### 3.1.1 A situacionalidade

Como entendemos o texto como um construto abstrato em que os sentidos se dão em um ato interacional, logo temos sempre que pensar que ele deve ser situado em um determinado contexto. O sentido, dessa forma, é estabelecido, levando-se em conta a situação em que um texto é utilizado. Por conta disso, a situação comunicativa é um dos fatores primordiais no processo de geração de sentido.

Como vimos no capítulo 1 deste trabalho, alguns autores, quando problematizam ou definem os fatores de textualidade, em especial quando definem o conceito de texto que usarão em suas pesquisas, falam da existência de textos incoerentes ou até mesmo falam da existência do não texto. Somos da opinião de que, para que um texto tenha realmente sentido, ele deve ser usado em uma **situação comunicativa adequada**. É por isso que defendemos que, na verdade, a noção de não texto ou até mesmo de texto incoerente não se sustenta, pois, na verdade, temos que entender que o texto pode estar **em uma situação inadequada de uso** por parte dos envolvidos no ato comunicativo. Para esclarecermos melhor a importância da situação comunicativa para a compreensão textual, devemos ver o texto a partir da situação em que ele está inserido, considerando-se, dessa maneira, os aspectos externos ao texto como importantes para o sentido dele.

Para tal, tomemos como exemplo a situação de um Deputado Federal, por exemplo, que irá fazer um breve pronunciamento na tribuna da Câmara dos Deputados. A situação comunicativa desse sujeito exige uma série de precauções formais por parte dele. Espera-se que ele tente obedecer a várias regras que um discurso de um político na tribuna exige, entre elas, as formalidades situacionais (saber que não pode ofender os pares da casa, que seus posicionamentos podem repercutir nacionalmente, que ele se filia a um partido político que possui regras e uma plataforma política a ser seguida pelos seus partidários, entre outras); a formalidades comportamentais (o ambiente exige que ele esteja trajado de terno, obedeça ao tempo que lhe é dado, para citarmos apenas duas); e a formalidades linguísticas (ele não pode usar termos de baixo calão, por exemplo).

Entendemos o fenômeno da **situacionalidade como sendo um critério de adequação textual** e que a construção de sentido de um texto se dá em determinadas situações de uso. Não se pode produzir, interpretar, compreender um texto sem que se pense na situação comunicativa em que ele será usado.

Marcuschi (2008) chamou atenção para o fato de não podermos confundir situacionalidade com contextualidade. Para ele, “a noção de contexto é um dos aspectos centrais da construção da situacionalidade, mas se distingue dela” (MARCUSCHI, 2008, p. 129). O autor acrescenta ainda que “a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários” (MARCUSCHI,

2008, p. 129). Chamamos a atenção para outra passagem em que o autor nos diz que “se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se ‘ancorar’ em contextos de interpretação possíveis, o que o torna pouco proveitoso” (MARCUSCHI, 2008, p. 129). Como podemos ver, o autor defende que o texto deve ser ancorado em contextos de interpretação que o façam sentido.

Observemos agora um exemplo de um texto que circulou pela internet através de mensagens de e-mail entre várias pessoas no período das eleições gerais de 2010:

(5):

<b>20 Razões pra Votar no Pinto</b>
1 - É o único que aumenta a população.
2 - É sempre duro quando precisa.
3 - Não gosta dos chatos.
4 - Respeita as regras.
5 - Sua preocupação é estar sempre por dentro.
6 - Conta com o apoio das mulheres mais belas do mundo.
7 - Suas realizações aparecem depois de nove meses.
8 - É modesto. Está sempre escondido.
9 - Na rua só anda de cabeça baixa.
10 - Trabalha em qualquer hora do dia ou da noite.
11 - Não é preguiçoso, levanta-se apenas com um pensamento.
12 - Não gosta de publicidade, suas fotos não aparecem nos jornais.
13 - Sente prazer quando trabalha.
14 - Honestíssimo, é único que entra cheio e sai vazio.
15 - Esta sempre à esquerda, embora não seja comunista.
16 - É desportista e joga até com 2 bolas. Só faz gol de cabeça e ainda cospe na cara do goleiro.
17 - Só fica preguiçoso após o trabalho.
18 - É educado, quando vê mulher se levanta.
19 - Não gosta que lhe puxem o saco.
20 - Não é traiçoeiro, mas às vezes gosta de atacar por trás.

Disponível em: <http://www.internerd.xpg.com.br/textos.html>. acessado em 27-03-2011.

Começemos a nossa análise considerando o momento em que o texto acima circulou, que, como dissemos antes, fora em um período eleitoral, logo sabemos que em tal momento, os políticos usam e abusam de propagandas, letreiros nos mais diversificados lugares, outdoors, internet, entre outros recursos de marketing, a fim de apresentarem as suas propostas, seus números eleitorais, enfim, tentam chamar a atenção da população e convencê-la a votarem neles.

O texto “20 razões pra votar no Pinto” possui uma estrutura similar à apresentada nas campanhas eleitorais, em especial nas propagandas políticas entregues à

população. Um título, apresentando o nome do candidato (“Pinto”), o número de razões que o eleitor tem para votar nele (“20 razões”) e, em seguida, a apresentação das possíveis razões de o povo votar no candidato, como manda a estrutura do gênero propaganda política. Chama-nos a atenção o fato de o texto começar por uma ambiguidade que gerará todas as demais, pois podemos entendê-lo como sendo uma real propaganda eleitoral de um candidato denominado de “Pinto”, ou uma associação com o nome popular do órgão genital masculino.

Por conta disso, defendemos que a coerência textual não se dá somente a partir de critérios de ordem interna, como alguns autores (HALLIDAY; HASAN, 1976; CHAROLLES, 1978; COSTA VAL, 2006) propõem, definindo-a a partir de critérios bastante limitados às questões semânticas do texto e, quando outros fatores aparecem, são falados de maneira bastante simplificada e tímida. Consideramos a coerência como algo mais amplo e complexo, pois envolve muitos aspectos que devem ser considerados, às vezes, com maior intensidade em uma determinada situação comunicativa e menos em outras. O importante é que, em todos os usos de um texto, a situação comunicativa serve como um fator adicional de outros fatores, para que o sentido seja construído pelo receptor da mensagem.

Voltemos para a análise do texto em destaque. Entendemos que, de certa forma, a situação comunicativa em que o texto está inserido tenta imitar o contexto eleitoral, pois a estrutura e a forma com que o texto se constrói nos leva a entendê-lo como uma propaganda de um candidato. Mas, olhando especificamente o lugar de circulação em que o texto fora publicado, um site da internet denominado “internerd”, onde uma série de piadas, charges, textos de caráter crítico e satírico, entre outras curiosidades típicas do ambiente virtual se fazem presentes, é que podemos perceber que o texto pertence ao gênero piada e que está sendo usado com outro fim: em vez de chamar a atenção dos eleitores e buscar mais votos para um determinado candidato, quer propiciar o riso com um candidato possivelmente fictício denominado de “Pinto”, cujas propostas são associadas, de maneira humorística, com o senso comum cultivado entre as pessoas de atividades (pejorativas ou não) que o órgão masculino é capaz de realizar, mas que também podem ser associadas ao cotidiano de um político. Fica evidente que, para termos essas duas possibilidades de interpretação, nossos **conhecimentos de mundo** são ativados, fazemos uma série de inferências e associações entre o órgão genital

masculino e o trabalho e a atuação de um candidato no pleito eleitoral. Mas, quanto a esses critérios, falaremos mais adiante deles.

Percebemos que o sentido no texto se faz a partir do momento em que sabemos de outros elementos que nos permitam entendê-lo como dotado de sentido. E esses elementos fazem com que a situacionalidade seja um dos fenômenos que propiciam a coerência, pois apenas identificar o contexto em que o texto está sendo usado, sem saber quem o produziu, os motivos pelos quais o produziu e a forma que o produziu, não nos garante totalmente o sentido. É por isso que a situação comunicativa não pode ser encarada como um fator autônomo, mas como um fator necessário de outros critérios.

Como ficou evidente, sempre que buscamos estabelecer o sentido de um texto, necessitamos de outros fatores, um deles é a intencionalidade do produtor, fator que veremos na próxima seção.

### **3.1.2 A intencionalidade**

A linguagem é uma importante forma de ação e de interação entre indivíduos que pretendem realizar determinados atos comunicativos com fins específicos, o que a faz ser uma prática social, que nos é determinada pelos interesses dos participantes em agir sobre os demais. Dessa maneira, o uso da linguagem por um determinado sujeito se dá, por si só, de maneira bastante argumentativa, isto é, o falante sempre tem **intenções** específicas de agir sobre os seus alocutários enquanto se comunica.

Essas intenções Beaugrande e Dressler (1981) denominaram como um dos fatores que propiciam a textualidade e que estariam ligadas diretamente ao produtor do texto, pois elas dizem respeito especificamente ao que o produtor(es) do texto queriam, quando o produziram. Saber qual o objetivo do produtor ao produzir um determinado texto, o que ele pretendeu atingir, qual a principal finalidade da produção textual são os principais caminhos para se identificar as intenções de quem o produz.

Para Marcuschi (2008), não dá para saber se tal fenômeno se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções. O autor nos fala ainda que (MARCUSCHI, 2008, p. 127). O autor ainda tece uma crítica que julgamos muito pertinente acerca do conceito de *sujeito* que a intencionalidade como critério de textualidade pretende: “o problema

maior no caso da intencionalidade acha-se no conceito de sujeito que ela subentende. Tudo se passa se o sujeito fosse dono do conteúdo e como se ele fosse fonte independente e a-histórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 127).

Cientes dessas questões que envolvem esse fator de textualidade, observemos o texto abaixo, retirado do site de divulgação de produtos ligados ao ramo de alimentos:

(6):



Figura 3- Texto publicitário da Nestlé  
Disponível em: <http://www.chocolatesemcacao.wordpress.com>

O texto acima é de uma empresa multinacional e é um exemplo do gênero anúncio publicitário. Antes de mais nada, cumpre falar sobre a noção de sujeito produtor neste tipo de texto. Quando se quer falar da intenção que um produtor quis ao realizar um texto, deve-se considerar, como vimos antes, a situação comunicativa. O texto (6) nos chama a atenção pelo seguinte fato: quem é o sujeito da enunciação: o marqueteiro que produz o texto ou é a empresa que o contrata?

Entendemos que o marqueteiro ou qualquer outra pessoa responsável pela produção de um texto publicitário, como é o caso do texto em destaque, tem que ser considerado como produtor, *a priori*, pois é ele quem elabora o texto e, quando o faz, é obrigado a levar em conta o que a empresa quer passar para o público, a imagem do produto a ser construída, as qualidades do produto, entre outros pontos que configuram a construção do texto publicitário. É ele quem elabora, a mando da empresa que o

contrata, as estratégias de persuasão (as cores a serem usadas em fundo azul, para termos a associação com a empresa cujo nome está em azul e o próprio produto com embalagem também azul; além da escolha dos textos verbais e/ou não verbais); assim, ele produz o texto com uma finalidade específica. O papel do produtor desse tipo de texto é fazer com que o produto que a empresa pretende vender seja consumido. Nesta situação, ele produz o texto com o objetivo de valorizar as características positivas da empresa (e do produto), fazendo com que esta atinja o seu público. No entanto, quando o texto está inserido no contexto situacional normal e em contato com a população, os receptores (os consumidores) veem a empresa como produtora (emissora) do texto.

Há, dessa forma, uma associação do produto com a marca (empresa) e uma série de fatores advém a partir disso, tais como: a situação da empresa no mercado, a credibilidade no setor a qual está inserida, a qualidade dos produtos, entre outros fatores contextuais que os sujeitos receptores levarão em conta no momento da recepção da mensagem.

Passemos para a análise do texto (6), cuja intenção é fazer com que o produto “Bono” seja consumido. O sentido do texto se constroi a partir de uma série de fatores, entre eles, o conhecimento de mundo do receptor, que, quando entra em contato com a propaganda, associa o “encha seu filho de bolachas” não aos tradicionais castigos que habitualmente os pais podem aplicar aos filhos, que culminam às vezes em agressões físicas às crianças (as “bolachas”, como falam na gíria), mas se associa ao próprio produto, “Bono”, uma marca de bolachas que as crianças (e qualquer indivíduo) comem.

Interessante notar que a intenção do produtor é a de fazer com que o seu produto seja comprado e, para isso, usa da artimanha da ambiguidade e supõe que o seu receptor irá entender o sentido dado a “bolachas” apresentado no texto. Além do conhecimento de mundo e do reconhecimento da situação de uso do texto, podemos dizer que o uso de inferências (saber que “bolachas” não possui sentido de pancada, bater, agredir as crianças) e da argumentação (o texto publicitário por si só é bastante apelativo no sentido de tentar fazer com que os produtos sejam comprados, exemplo disso é o uso de verbos no imperativo, como “encha”) também são fatores que propiciam a construção da coerência textual no gênero em destaque.

Mas, em uma dada situação de uso, o texto só ganha sentido quando é lido, interpretado, avaliado, refletido, enfim, um produtor só existe porque ele objetiva atingir um receptor. Este é responsável por entender o sentido pretendido por aquele, ainda que não o consiga, assim o receptor tenta aceitar o texto como dotado de sentido. Passemos para o fator de aceitabilidade, também importante para a coerência textual.

### **3.1.3 A aceitabilidade**

A aceitabilidade é um fator que está diretamente relacionado com a maneira como o receptor (alocutário) do texto o vê, recebendo-o como aceitável, dotado de significação e passível de uma interpretação. Dessa forma, a aceitabilidade, entendida como um critério de textualidade, como fora proposto por Beaugrande e Dressler (1981), está intimamente ligada com a intencionalidade.

Como os fatores de textualidade não podem ser analisados de maneira estanque, pois é o conjunto de relações entre eles que se dá a constituição da coerência, o alocutário de um texto, para entendê-lo, tenta calcular os sentidos deste e o vê como um produto aceitável. A situação comunicativa em que o texto está inserido, assim como as intenções do produtor, de certa forma, são levadas em conta pelo receptor no momento da interpretação.

Se retornarmos para o exemplo do texto (5), a propaganda de política para um candidato denominado “Pinto”, o produtor do texto espera, ao produzi-lo, que os seus receptores entendam que o gênero é uma propaganda eleitoral, inserida no contexto de uma eleição geral no país, e que o efeito ambíguo que o texto ganha seja construído pelo receptor no momento em que este se depara com o texto em destaque. No entanto, um leitor mais desatento poderia muito bem lê-lo e entender que a propaganda tratava realmente de um candidato real, “Pinto”, mesmo quem não o conhecesse de verdade, em uma primeira situação; ou, até mesmo, caso em algum lugar tivéssemos um candidato cujo nome fosse “Pinto” no pleito eleitoral, a mensagem seria diretamente associada a este. Mesmo neste último caso, o receptor, caso conhecesse o candidato de outras eleições, de mandatos anteriores, de possíveis questões ou causas sociais que ele defendia publicamente ou até pelos princípios ideológicos que o guiam, deveria buscar fazer inferências, preencher lacunas para saber se as “20 razões pra se votar no Pinto”

eram mesmo uma plataforma política de um candidato real, ou seja, se elas estavam de acordo com o que esse possível candidato defendia.

Como podemos observar, a aceitabilidade do texto é definida a partir do momento em que o receptor entra em contato com ele e o insere em uma situação comunicativa, buscando entender os motivos do enunciador. A aceitabilidade consitui-se, nessa perspectiva, como uma espécie de atitude do receptor de um dado texto de que o conjunto de ocorrências textuais às quais ele está submetido ao longo de suas várias interações comunicativas deve constituir um texto coeso e coerente, podendo ter, dessa forma, algum uso ou até mesmo relevância para esse recebedor, que, por sua vez, pode adquirir conhecimento de forma imediata ou proporcionar cooperação, a fim de interpretar o que o receptor quis com a mensagem. Essa forma de ver o texto traz como consequência o fato de que o receptor, na possibilidade de poder ter contato com um texto coeso e coerente, age com certo grau de tolerância em relação às incompletudes com que se depara. Essas incompletudes - podemos dizer sem nenhum problema - seriam o que Beaugrande e Dressler chamam de “lacunas textuais”, fazendo inferências ou desconsiderando, em conversa informal, estruturas sintáticas incompletas.

Custódio Filho (2006) nos diz que esse processo de aceitação de um determinado texto demanda um grau de tolerância do receptor, que lhe possibilita “desdenhar” alguns deslizes do emissor, em prol da busca de um sentido para o texto. Segundo o pesquisador, essa tolerância é associada, por Beaugrande e Dressler (1981) (e também por COSTA VAL, 2006, e ainda por KOCH, 2004) ao princípio de cooperação de Grice (1982).

Na concepção teórica de Grice (1982), no momento em que dois indivíduos estiverem exercendo um diálogo, por exemplo, há uma série de leis que se apresentam de maneira implícita e que governam o ato comunicativo entre eles. Com outras palavras, os sujeitos envolvidos no ato comunicativo, mesmo que de maneira inconsciente, trabalham a mensagem linguística de acordo com algumas normas comuns que caracterizam um *sistema cooperativo* entre eles, para que as informações possam ser trocadas o mais univocamente possível.

Essas normas, Grice (1982) as chamou de "Princípio de Cooperação". Leia-se, sobre isso, Custódio Filho:

Procurando, dentro da Filosofia da Linguagem, uma proposta que interpretasse os enunciados de forma mais abrangente que a lógica formal, Grice sustenta que a conversação humana (e, de acordo com a apropriação que os linguistas fizeram da teoria griceana, as situações de interação linguística como um todo) é regida pelas máximas conversacionais, que podem ser resumidas nas seguintes regras (GRICE, 1982, p.87): “Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido” – **máxima da quantidade**; “Trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira” – **máxima da qualidade**; “Seja relevante” – **máxima da relação**; “Seja claro” – **máxima do modo** (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 60 [grifos nossos]).

Pensar em um determinado ato comunicativo em que os envolvidos no processo de comunicação pudessem ser totalmente livres a ponto de o falante e o ouvinte poderem perder o controle do jogo, segundo Grice (1982), seria impossível e inimaginável. Ele defende que, na verdade, ocorre justamente o contrário, pois as regras do ato comunicativo talvez tenham sido aprendidas concomitantemente à aquisição da língua, sendo que um determinado falante competente de uma língua natural, o português, por exemplo, também conhece os efeitos de sentido que uma mensagem em português pode adquirir pela ação das regras do jogo comunicacional a que está submetido.

Entender essas regras que, de certa forma, regem o ato comunicativo, é entender o papel que o produtor do texto possui, uma vez que este procura fazer seu texto levando essas máximas em consideração e, conseqüentemente, entender o papel do interlocutor, que é o responsável por interpretar o texto do outro, sendo que, para interpretá-lo, ele acredita que o produtor levou em consideração as máximas conversacionais. Segundo Custódio Filho (2006), Grice (1982) assevera ainda que é possível construir enunciados que violem deliberadamente uma ou mais máximas, sendo que o emissor que assim age teria um motivo para fazê-lo. O interlocutor, por sua vez, agindo sob o Princípio de Cooperação, considera que o produtor deve estar produzindo um enunciado coerente e que, portanto, a violação de uma ou mais máximas deve ter algum motivo “racional”.

Custódio Filho (2006) faz uma importante ponderação quanto ao uso do termo *aceitar*. Segundo ele, *cooperar* e, no âmbito em que falamos, *aceitar*, não significam *concordar*. O princípio da cooperação deve ser entendido como uma cooperação para com a situação de interação, da forma como está expresso na concepção alargada de

aceitabilidade. Para que a interação progrida, os interlocutores têm de dar sentido às falas de seus pares.

Como ficou evidente, nossa proposta, afasta-se um pouco da perspectiva teórica de Beaugrande e Dressler (1981) e aproxima-se mais das concepções teóricas de Grice (1982). Dessa forma, defendemos que a aceitabilidade de um texto se dá a partir de um conjunto de regras estabelecidas em um sistema cooperativo entre os envolvidos no ato comunicativo. Em nosso trabalho, entenda-se que os textos devem ser ancorados em uma dada situação comunicativa, onde foram produzidos por um dado produtor (levando-se em consideração as máximas propostas por GRICE, 1982) e um receptor (levando-se em consideração as máximas propostas por GRICE, 1982). Observemos o texto abaixo, a fim de apresentarmos como a união desses fatores pode contribuir para a compreensão do texto e, assim, da coerência textual:

(7):



Figura 4- Exemplo de cartela de Bingo

O texto (7), acima, retirado de um site da internet, faz uma alusão a um jogo de azar, o bingo, no caso, o “bingo do Galvão”. Em um bingo, normalmente, um narrador vai retirando as pedras (que podem ser números ou letras, a depender do tipo de bingo) e as pessoas, concomitantemente com o momento em que as pedras do jogo vão sendo faladas, vão marcando-as em suas cartelas. No bingo normal, as regras variam bastante, podendo quem marcar primeiro uma das colunas na horizontal, diagonal ou até mesmo a cartela toda, vencê-lo e, assim, ganhar um determinado prêmio. O texto (7) faz uma adaptação dessa estrutura do bingo e propõe um jogo em que as pessoas possam marcar cada frase falada pelo apresentador Galvão Bueno.

Percebemos que, de certa forma, o produtor nos situa em um ato comunicativo, a Copa do Mundo, evento esportivo mais importante do futebol, disputado por 24 seleções internacionais, quando ele nos diz: “os jogos em que o Galvão Bueno for o narrador na copa”. A partir desse contexto dado, o receptor, para entendê-lo, deve recorrer a uma série de inferências, de previsões, de hipóteses. Uma delas é que a seleção brasileira está na copa, que Galvão sempre fala as frases postas no “bingo do Galvão”, entre outras.

Por conta disso, o receptor recorre ao seu conhecimento de mundo para buscar interpretar o texto e saber que, nas partidas de futebol, o narrador sempre produz determinados enunciados ao longo dos jogos. O “bingo do Galvão” retrata justamente isso. O texto produz o riso, pois um leitor que tenha acompanhado a carreira e as partidas narradas pelo apresentador perceberá que, de fato, as frases postas para serem marcadas são repetidas, são “frases manjadas”, como o próprio texto nos diz, do narrador.

A coerência textual desse texto se dá, dessa forma, a partir de fatores pragmáticos relacionados à situação comunicativa em que o texto está inserido, além da tentativa de se buscar a finalidade do texto e do produtor ao fazê-lo. É evidente que temos uma ironia expressa. No entanto, poderemos ter uma situação em que um sujeito que não for ligado ao futebol pode não entender o efeito cômico do texto, logo a **intenção pretendida pelo produtor** não é alcançada totalmente. Dizemos totalmente, pois mesmo se o receptor não captar o efeito cômico pretendido *a priori* pelo sujeito

produtor, mesmo assim, ele poderá marcar a cartela do “bingo do Galvão” nas partidas da copa do mundo e, assim, o texto toma um novo rumo significativo, não o de causar o efeito cômico pretendido pelo produtor inicialmente, e passa a ser um jogo de bingo qualquer, pois o produtor nos apresenta as regras do jogo, e, se o receptor ficar atento à narração e o narrador realmente falar as frases postas no texto, teremos a constituição do sentido, logo o texto poderá ser **aceito pelo receptor** por conta de uma modificação da **situação comunicativa**.

Passemos para outra questão que julgamos ser bastante complexa quando estamos falando dos fatores de textualidade, em especial os que já falamos ao longo desse trabalho - intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade-, que é a relação entre a situação comunicativa e os códigos linguísticos. Para isso, temos que pensar na seguinte situação comunicativa: digamos que certo turista americano esteja passando férias no Brasil e resolve ir para um restaurante próximo a uma bela praia no litoral. Suponha também que um dos garçons do restaurante não saiba falar inglês, logo o código entre os interlocutores não é o mesmo. A comunicação entre eles será muito comprometida. Os interlocutores não se entenderão através dos códigos (línguas naturais) que falam. Poderíamos dizer, neste caso, que o fator de aceitabilidade fora comprometido? Nesta situação apresentada, como eles não estão compartilhando o códigos entre eles, os textos podem ser considerados incoerentes e não textos?

Defendemos que, mesmo que os sujeitos não estejam se entendendo através do código, as frases pronunciadas entre eles não podem ser tidas como não textos pelo fato de eles não se entenderem naquela situação comunicativa. Na verdade, há uma má adequação do texto à situação comunicativa. Isso é tão provável que, quando estamos em uma situação similar à do garçom posto no exemplo, recorreremos a uma série de outros recursos de natureza não verbais (gestos, ícones, sinais), a fim de que a comunicação seja realizada. Isso, para nós, seria uma tentativa de se estabelecer a comunicação e, de certa forma, seria como se os interlocutores do processo comunicativo soubessem que apenas não estão compartilhando de um mesmo código (uma mesma língua), por isso buscam outros códigos, a fim de que o sentido seja retomado e os objetivos comunicativos alcançados.

Continuando o raciocínio da situação envolvendo o garçom e o americano, suponhamos que aquele tenha recorrido a um companheiro que fale bem inglês, assim, teremos uma nova situação em que os sujeitos compartilham do mesmo código, o garçom bilíngue e o americano, logo a comunicação será realizada.

Percebemos que a aceitabilidade, nos casos anteriores, deu-se a partir do entendimento da situação comunicativa, o que prova novamente que os fatores não podem e nem devem ser considerados de maneiras separadas, mas, sim, de forma conjugada.

Passemos agora para a análise de outro critério de textualidade proposto por Beaugrande e Dressler (1981), retomado depois por Costa Val (2006) e por Custódio Filho (2006): a informatividade. Daí se vê que este fator fora visto de por várias perspectivas teóricas e com diferentes objetivos.

#### **3.1.4 A informatividade**

Um dos importantes critérios, dos propostos por Beaugrande e Dressler (1981), foi o da informatividade, tanto que muitos outros autores se utilizaram desse fator como objeto de estudo em suas pesquisas (FÁVERO, 1985a, 1985b; COSTA VAL, 2006; CUSTÓDIO FILHO, 2006). Consideramos que, para que um texto tenha tal requisito, ele o tem à medida que as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, pelo receptor. Dessa maneira, tal fator funciona como uma espécie de controle na seleção e no arranjo de alternativas no texto.

De acordo com Fávero (1985b), todo texto contém pelo menos alguma informatividade; não importa quão previsíveis possam ser a forma e o conteúdo; haverá sempre alguma ocorrência que pode não ser inteiramente prevista. Quanto a essa questão, concordamos com a autora, pois, de fato, os textos trazem uma série de informações que podem não estar sendo expressas de maneira clara ou, até mesmo, podemos ter a inserção de novas informações ao longo dele.

O importante neste critério de textualidade proposto por Beaugrande e Dressler (1981) é que ele se faz presente de maneira complementar nos critérios apresentados por Charolles (1978) e, mais adiante, adaptados por Costa Val (2006), pois quando se

analisa, por exemplo, a continuidade das informações de um texto e quais as formas como ela aconteceu, busca-se ver se as informações apresentadas são coerentes ao longo do texto.

Um discurso menos previsível tem mais informatividade. Sua recepção é mais trabalhosa, porém mais interessante, envolvente. O excesso de informatividade pode ser rejeitado pelo receptor, que não poderá processá-lo. O ideal é que o texto se mantenha num nível mediano de informatividade, que fale de informações que tragam novidades, mas que venham ligadas a dados conhecidos. Isso fica mais evidente com o exemplo abaixo, retirado de uma definição matemática acerca da existência dos conjuntos abertos, abaixo:

(8) “Se o conjunto  $X$  possui algum ponto interior, ele deve conter pelo menos um intervalo aberto, logo é infinito. Assim, se  $X = \{x_1, \dots, x_n\}$  é um conjunto finito, nenhum dos seus pontos é interior, ou seja, temos  $\text{int}(X) = \emptyset$ . Melhor ainda, como todo intervalo aberto é um conjunto não-enumerável, se  $\text{int}(X) \neq \emptyset$  então  $X$  é não-enumerável” (LIMA, 2010, p.163-164).

O exemplo acima, como podemos perceber, possui um alto grau de informatividade. Na verdade, por termos um texto de uma área específica do conhecimento, no caso os estudos matemáticos, as informações contidas nele, para uma pessoa leiga no assunto, podem ser de difícil compreensão. Isso se dá porque o leitor, quando lê o texto em questão, pode não saber em que consistem as informações contidas nele, o que acaba dificultando a compreensão em sentido global.

Diante disso, uma questão merece ser levantada: um leigo nos estudos matemáticos pode encarar a definição acima como um não-texto, logo não o aceitando como texto? Para nós, o texto, embora não seja fácil de ser compreendido por todos, é, sim, um texto, pois o sujeito que o lê pode estar efetuando uma leitura em uma situação inadequada de uso.

Na seção anterior, falamos acerca da aceitabilidade e vimos que ela se dá quando o receptor busca calcular os sentidos de um texto. No caso da definição matemática anteriormente apresentada, o alto grau de informações que, aparentemente para muitas pessoas podem ser dispensáveis, incomuns ou até incompreensíveis, pode não ser para um pesquisador da área de matemática, que necessita saber os códigos, as definições, as

expressões usadas. Assim, se apresentarmos esse texto para um profissional da área de matemática ou para um pesquisador na mesma área, provavelmente, o texto passará a ser compreendido, logo dotado de sentido.

O que fica evidente neste exemplo é o fato de que o grau de informatividade de um texto é importante para o processo de compreensão textual. Fica evidente, também, que o alto grau de informações pode fazer com que os sujeitos que estão tentando calcular os sentidos do texto apelem para outros fatores que não sejam apenas linguísticos. No caso da definição de conjunto aberto feita por Lima (2010), apresentada anteriormente, isso ficou evidente, já que os termos usados eram muito técnicos e específicos e uma série de outros conhecimentos deveriam ser acionados, principalmente os que envolveriam as informações técnicas da área matemática, assim como o conhecimento do que significava cada símbolo e cada expressão usada.

Entendemos o fator informatividade como sendo um dos importantes critérios que fazem com que o texto tenha uma unidade. Os vários trabalhos de Linguística de Texto, quando tentaram analisá-la, sempre a faziam tomando como base textos de referência. Contudo, todos os tipos de textos de qualquer natureza podem veicular algum tipo de informação, desde os textos de comunicação diária, oral ou escrita, até aqueles com intenção estética, como os poéticos, por exemplo.

Os textos com muitas informações exigem, do leitor ou ouvinte, um esforço maior para o processo de compreensão. Um artigo científico, por exemplo, que circula no âmbito da academia, tem o objetivo primeiro produzir informação teórica, ou seja, sua finalidade é de transmitir conhecimentos acerca de seu objeto de estudo.

No entanto, caso a informatividade do texto seja muito baixa, ou seja, não possua informações novas ou importantes para um determinado leitor, este pode desinteressar-se pelo texto. Dessa forma, para que um texto esteja com um bom grau de informatividade, é necessário que as informações nele contidas apresentem um grau médio de informatividade, para que o texto não corra o risco de cair na obscuridade, nem de relatar o óbvio.

Chamamos relatar o óbvio os exemplos de produções em que as informações se baseiam em argumentos muito generalizantes, muito universais, cujas fontes, na maioria

das vezes, não podem ser comprovadas, e se baseiam no “senso comum” existente na sociedade. Estas informações não possuem um caráter argumentativo forte, logo são pouco persuasivas.

Por isso a organização das informações de um texto é importante, em especial em um texto dissertativo-argumentativo, pois, neste tipo de texto, elas devem ser relevantes, a fim de que este tenha argumentos suficientes.

Costa Val (2006), quando nos fala da informatividade, apresenta-nos alguns critérios para analisá-la. Segundo a pesquisadora, o fenômeno da informatividade é diretamente responsável para que tenhamos acréscimos ao conhecimento do receptor de informações novas e inesperadas. Em outro momento, a pesquisadora, posicionando-se acerca das maneiras de se avaliar a informatividade, fala-nos: “avaliar a informatividade significa, para mim, medir o sucesso do texto em levar conhecimento ao receptor, configurando-se como ato de comunicação efetivo” (COSTA VAL, 2006, p. 32). Ela fala ainda da dificuldade que, em alguma situação, um sujeito receptor possa ter no texto. Isso se dá por conta de um texto informativo poder não ser de processamento imediato e demandar algum esforço de interpretação. Para ela, esse tipo de texto é o que se mostra apto a engajar o receptor, a conquistar a adesão dele, viabilizando, assim, o estabelecimento de uma relação comunicativa verdadeira.

### **3.1.5 A intertextualidade**

A intertextualidade foi um dos fatores propostos por Beaugrande e Dressler (1981), e ela é mais um dos fatores que podem propiciar a coerência textual. Nesse sentido, reconhecer o intertexto e os seus vários desdobramentos na produção dos sentidos é um fator essencial para a apreensão dos conteúdos que são expostos na superfície textual.

Para nós, essa concepção de intertextualidade a mostra como um fenômeno com características estruturais e/ou estilísticas e, assim, faz dela um dos importantes elementos que propicia o processamento da leitura dos mais diversificados tipos de textos, sejam eles verbais ou até mesmo não verbais. Não se pode esquecer, também,

que, nesta mesma maneira de concebê-la, devemos entender que os sentidos que se fazem presentes em uma dada superfície do texto só serão devidamente apreendidos na medida em que os interlocutores tiverem armazenadas em sua memória informações que lhes possibilitem reconstruir os sentidos e as referências.

A importância da memória, a nosso ver, dá-se pelo fato de que, sem a sua ativação, fica inviável (ou pelo menos mais difícil) o pleno entendimento do que está sendo dito pelo produtor, pois o intertexto, de certa forma, constitui-se como sendo um elemento que pode mediar os sentidos entre os interlocutores.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007) propõem uma divisão do fenômeno da intertextualidade em dois tipos: a *stricto sensu* e a *lato sensu*. Para nós, esta subdivisão apresenta-se como uma tentativa das autoras, bem sucedida, diga-se de passagem, de determinar o grau de explicitação e até mesmo a natureza do intertexto que é usado na composição textual.

Começamos, pois, pela *intertextualidade stricto sensu*. Segundo as autoras, este tipo ocorre quando temos um intertexto que “faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 17) e ele é inserido em um novo texto, fazendo parte da memória coletiva. Não se pode deixar de se levar em conta os vários tipos de intertextualidade *stricto sensu*, cada um com suas próprias características, que já foram estudadas. Quanto a isso, as autoras, em seus achados, apresentam-nos alguns tipos, a saber: a intertextualidade temática, a intertextualidade estilística, a intertextualidade explícita, a intertextualidade implícita e o *détournement* (caso de intertextualidade implícita, segundo as autoras).

Começamos uma breve análise de como essas formas de intertextualidade podem contribuir para que o texto possua coerência textual. Para tal, iniciemos com a intertextualidade temática. Para Koch, Bentes e Cavalcante (2007), esse tipo de intertextualidade é encontrada em diversas situações comunicativas, tais como em textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber, que partilham temas e se servem de conceitos e terminologias próprias, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica; em matérias de jornais e da mídia em geral; em as revistas semanais e nas matérias jornalísticas da semana; em textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, como ocorre nas epopeias, em histórias de quadrinhos de um mesmo

autor, em diversas canções de um mesmo compositor ou de compositores diferentes e nas mesmas encenações de uma mesma peça de teatro, entre outras.

Um bom exemplo desse tipo de intertextualidade é a relação entre o tema da *Medeia* de Eurípedes, da *Medeia* de Sêneca e a peça *Gota d'água* de Chico Buarque de Holanda e Paulo Pontes.

Nos textos clássicos de *Medeia*, temos a uma relação com as tradições e os mitos gregos. Assim, de acordo com o que diz a lenda grega, *Medeia* seria uma feiticeira que teria ajudado Jasão, um importante líder dos argonautas, a obter o velocino de ouro. No entanto, esse mito se tornou conhecido pelas várias versões literárias que lhe deram Eurípides, Ésquilo, Ovídio e Sêneca.

Nas versões literárias, por sua vez, *Medeia* era filha de Eetes, rei da Cólquida. Eetes possuía o velocino de ouro, que Jasão e os argonautas buscavam, e o mantinha guardado por um dragão. A maga *Medeia* apaixonou-se por Jasão e, depois de ajudá-lo a realizar sua missão, seguiu com o grupo para a pátria de Jasão, Jolcos, na Tessália. Mais tarde, Jasão apaixonou-se por Glauce e abandonou *Medeia*. Inconformada, ela estrangulou os filhos que tivera com Jasão e presenteou a rival com um manto mágico que se incendiou ao ser vestido, matando-a.

Na peça *Gota D'água*, os fatos ocorrem em um vilarejo pobre do Rio de Janeiro – a “Vila do Meio-dia” – na qual mora a protagonista Joana, uma bela moça apaixonada por Jasão, um sambista que alcança a fama e a trai com uma mulher mais jovem e rica (justamente a filha do dono deste conjunto habitacional). A ambição de Jasão representa não somente a traição à sua mulher, mas também uma traição a todo um povo reprimido que trava batalhas todos os dias pelo seu sustento. Como Joana havia se sacrificado pela carreira e pelo crescimento pessoal de seu marido, esta resolve vingar-se, tentando matar a futura noiva e o sogro de Jasão. Por não ter conseguido o que pretendia, a protagonista mata os filhos que teve com ele, suicidando-se logo em seguida como protesto.

Como se pode notar, os textos assemelham-se quanto às temáticas que tentam apresentar. Os fatos de *Gota D'água*, por exemplo, em vários momentos relacionam-se com os das *Medeias* dos textos literários gregos: a traição de Jasão a *Medeia*, o fato de

Jasão trocá-la por uma mulher mais jovem, Medeia ficar furiosa e matar os filhos que tivera com Jasão, entre outros fatos que fazem com que tenhamos uma nítida relação intertextual por semelhança entre temas abordados nos textos. Como ficou evidente, as relações entre as peças se dão a partir das temáticas existentes nelas, tais como o ato passionai das protagonistas, que, para nós, buscarem não somente a morte de seus filhos, mas também o suicídio, demonstra a busca desesperada por justiça. Elas são personagens que possuem fé e esperança de que serão vingadas espiritualmente tanto como mulheres, quanto como cidadãs que sofrem pela pobreza. Representando um povo que batalha todos os dias, Medeia e Joana enxergaram, em suas mortes e no assassinato de seus filhos, uma chance de alcançar o paraíso e uma vida.

Outro tipo de intertextualidade apresentado por Koch, Bentes e Cavalcante (2007) é a intertextualidade estilística. Segundo as autoras, ela ocorre quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita certos estilos ou variedades linguísticas. Para exemplificarmos esse tipo de intertextualidade, olhemos para o texto abaixo:

(9)

Quem prefere enfartar? Levanta a mão!<sup>15</sup>



A celulite é uma defesa orgânica feminina.

<sup>15</sup> O exemplo foi retirado do material usado pela Profa. Monica Magalhães Cavalcante em uma Disciplina da Educação a Distância (EaD) da UFC-Vitruai.

O organismo joga ali, na sua bunda, o excesso de gordura que você come, em vez de entupir suas artérias; por isso homens enfartam em maior quantidade que as mulheres.

Eu tinha certeza de que havia um motivo...

Deus não seria tão injusto!

O exemplo acima, temos um imitação do estilo da linguagem presente em textos científicos. Temos uma relação intertextual que se dá de maneira intergenérica, pois o produtor do texto conta, de certa forma, com o conhecimento prévio dos seus ouvintes/leitores a respeito dos gêneros em questão. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007), esse tipo de texto é muito comum em gêneros como a fábula, os contos infantis, as cartas, em colunas opinativas dos jornais, bem como nos gêneros de caráter parodístico, irônico e/ou argumentativo, inclusive em charges políticas. Assim, podemos falar que a intertextualidade intergenérica, para nós, sempre será um tipo de intertextualidade estilística, por conta da imitação do estilo a ser produzido no texto.

No texto em questão, o produtor inicia falando acerca de um problema sério, no caso, do “enfarto”. Logo no início, uma pergunta é usada com o objetivo de chamar a atenção do leitor “quem prefere enfartar? Levanta a mão!”. No entanto, após o texto inicial, uma figura nos é mostrada, três porcos fêmeas de costas, trajadas com roupas femininas típicas do uso em uma praia. Isso faz com que tenhamos uma relação entre a figura e as mulheres que vão com esse tipo de vestimenta para o referido lugar. Abaixo da figura, a continuação do texto, primeiro explicando o que é a celulite (“a celulite é uma defesa orgânica feminina”) e, depois, um trecho que se estrutura de maneira irônica, propiciando o rela sentido que o texto quer nos mostrar (“o organismo joga ali, na sua bunda, o excesso de gordura que você come, em vez de entupir suas artérias; por isso homens enfartam em maior quantidade que as mulheres”). A relação entre o contexto cotidiano de um ambiente de praia com a linguagem científica se configura de maneira irônica, mais adiante, com a frase “Eu tinha certeza de que havia um motivo...”, que faz alusão ao fato de apenas as mulheres terem celulite e não os homens. O texto se faz de maneira irônica e se configura a partir da junção de vários gêneros e faz com que se constitua uma memória coletiva em que o leitor constrói o sentido baseado na busca de interpretar as informações apresentadas.

Outro tipo de intertextualidade mostrada pelas autoras foi a explícita. Segundo as autoras,

a intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita a menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizadores ('Como diz o povo...', 'segundo os antigos...') (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 28).

As autoras continuam falando que esse tipo de relação intertextual é bastante comum em situações, tais como: quando citamos um determinado texto, quando fazemos uma referência, uma menção, um resumo, uma resenha e uma tradição, por exemplo. Ela aparece também em textos argumentativos, quando empregamos o recurso à autoridade; e, em se tratando de interação do tipo face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contradizê-lo.

Abaixo, apresentaremos uma das situações descritas anteriormente, ou seja, temos um exemplo de intertextualidade explícita, usada por Koch e Travaglia (2008) com o argumento de autoridade, como recurso para exemplificar uma determinada posição teórica que esta pesquisadora seguiria:

(10):

O pressuposto geral deste trabalho é que a referência por meio de formas nominais consiste na construção e reconstrução de objetos-de-discurso, posição que se encontra assim explicitada em Apothéoz e Reichler-Béguelin (1995, p. 228):

De maneira geral, argumentamos (...) em favor de uma concepção construtivista da referencia (...); assumiremos plenamente o postulado segundo o qual os chamados "objetos-de-discurso" não preexistem "naturalmente" à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser conhecidos como produtos- fundamentalmente culturais- desta atividade.

Outra maneira de termos a intertextualidade explícita é através da retomada da fala do parceiro em uma dada interação face a face, como é o caso do texto abaixo, retirado de Koch, Bentes e Cavalcante (2007):

(11):

- Mãe, o dia ensolarado!
- O dia ensolarado? Então podemos fazer o piquenique que tínhamos combinado.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007) nos falam também da intertextualidade implícita. Para as autoras, esse tipo se dá quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, ou argumentar em sentido contrário. O processo de geração de sentidos desse tipo de intertextualidade se dá a partir da ativação de uma série conhecimentos compartilhados, principalmente os relacionados a uma memória coletiva, já que, para que tenhamos o sentido, o receptor deve ativar o texto-fonte em sua memória.

Grésillon e Maingueneau (1984) nos falam de duas maneiras de termos a intertextualidade implícita: a captação (paráfrases próximas do texto-fonte) e a subversão (enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações, reformulações de tipo concessivo, inversão de polaridade, afirmação/negação, entre outros).

Koch, Bentes e Travaglia (2007) nos dão um exemplo de subversão, o texto “Bom conselho”, de Chico Buarque de Holanda, em que este procede a uma série de subversões a alguns provérbios muito conhecidos. Observemos o texto:

(12):

Bom conselho  
(Chico Buarque)

Ouçá um bom conselho  
Que eu lhe dou de graça  
Inútil dormir que a dor não passa  
Espere sentado  
Ou você se cansa

Está provado, quem espera nunca alcança  
Venha, meu amigo  
Deixe esse regaço  
Brinque com meu fogo  
Venha se queimar  
Faça como eu digo  
Faça como eu faço  
Aja duas vezes antes de pensar

Corro atrás do tempo  
Vim de não sei onde

Devagar é que não se vai longe  
 Eu semeio o vento  
 Na minha cidade  
 Vou pra rua e bebo a tempestade

Acerca do processo intertextual presente no texto acima, Koch, Bentes e Cavalcante (2007) nos falam que

nesses casos de enunciação de origem desconhecida, como provérbios, frases feitas, ditos populares, que fazem parte da cultura do povo e que se repetem anonimamente através do tempo, a fonte é um enunciador genérico, representante da sabedoria popular, da opinião pública (...). Trate-se de ‘enunciações-eco’ de um número ilimitado de enunciadores anteriores, avalizados por ser um enunciador genérico, que é o representante do “Vox populi”, do saber geral da comunidade no interior da qual aquelas são re-enunciadas, de modo que a recuperação é praticamente certa (KOCH; BENTES, CAVALCANTE, 2007, p. 33).

O texto de Chico Buarque desconstrói uma série de provérbios que são do conhecimento geral, logo pertencem a um enunciador geral, como já falaram as autoras anteriormente. Em um provérbio como “Está provado, quem espera sempre alcança”, Chico Buarque usa da artimanha da contradição para transformá-lo, subvertê-lo em “Está provado quem espera nunca alcança”; quanto ao provérbio “Faça o que eu digo, não faça o que eu faço”, Chico Buarque transforma-o em “faça como digo, faça como eu faço” e assim por diante.

As autoras nos apresentam o texto de Gonçalves Dias, “Canção do exílio”, como sendo um dos que mais proporcionam relações intertextuais. Segundo as autoras, o texto faz relações ora de captação, ora de subversão com outros textos. Para elas, os poemas “Canção do exílio”, de Casimiro de Abreu, “Nova canção do exílio”, de Carlos Drummond de Andrade, trechos do Hino Nacional Brasileiro e da canção do expedicionário, “Canção do exílio facilitada”, de José Paulo Paes, entre outros, segundo elas, subvertem o poema original, assim como “Canção do exílio”, de Murilo Mendes; “Canto de regresso à pátria”, de Oswald de Andrade; “Canção do exílio”, de Cassiano Ricardo”, entre outros.

Atentemos para os dois exemplos abaixo, que se dão a partir de um processo de subversão por paródia:

(13):  
Sorte Grande

A minha sorte grande  
foi cair nessa excursão  
com amizade verdadeira.  
Só rola emoção,  
Lília toca violão  
E Goreti só fala besteira.  
Rebeca é mascote  
Tancinha nossa guia  
Madruga todo dia.  
Tem Marcia e tem Marcio,  
Tem Vilma e Zilma,  
Tem Telma e tem Elma.  
Chegando em BH  
De tudo pode rolar  
Muita comida mineira  
Veio o motorista  
e se perdeu na pista  
e a gente comendo poeira  
Poeira..a..a.. } 3x  
Comendo poeira

A minha sorte grande  
foi cair nessa excursão  
com amizade verdadeira.  
Maria manda rezar  
Será que vamos aguentar  
viajar nessa geladeira.  
Motorista é carangueijo  
gosta de andar de ré  
Tõ quase indo a pé.  
Chegando no pedaço  
não pude dar um passo  
me deparei com uma ladeira  
Ladeira..a...a.. } 3x  
Subindo ladeira ( e descendo no buraco!)

[www.fotolog.com.br/bianca.rios](http://www.fotolog.com.br/bianca.rios)

(14):  
**Sorte Grande (Poeira)**

Ivete Sangalo

A minha sorte grande,  
Foi você cair do céu,  
Minha paixão verdadeira.  
Viver a emoção,  
Ganhar teu coração,  
Pra ser feliz a vida inteira...

É lindo o teu sorriso,  
O brilho dos teus olhos,  
Meu anjo querubim.  
Doce dos teus beijos,

Calor dos teus braços,  
 Perfume de jasmim...

Chegou no meu espaço,  
 Mandando no pedaço,  
 Com o amor que não é brincadeira.

Pegou me deu um laço,  
 Dançou bem no compasso,  
 De prazer levantou poeira.  
 Poeira (3x)  
 Levantou poeira!  
 Poeira (3x)  
 Levantou poeira!

Se atentarmos bem os dois textos acima, perceberemos que o texto há uma relação entre os dois textos a partir a tentativa de transformar partes do texto “Sorte grande”, da intérprete Ivete Sangalo. Ao fazer isso, a autora ressignifica a canção de Ivete com outras expressões que nos fazem remeter para a temática que a autora quer apresentar, no caso uma excursão realizada com alguns amigos. Confirma-se isso observando-se os trechos abaixo:

A minha sorte grande  
 foi cair nessa excursão  
 com amizade verdadeira.  
 Só rola emoção,  
 Lília toca violão  
 E Goreti só fala besteira.  
 Rebeca é mascote  
 Tancinha nossa guia  
 Madruga todo dia.  
 Tem Marcia e tem Marcio,  
 Tem Vilma e Zilma,  
 Tem Telma e tem Elma.

Comparando o trecho acima com o trecho da música cantada por Ivete Sangalo, percebemos que alguns itens lexicais foram modificados, mas se manteve parte da canção, buscou-se continuar com a ação melódica dela, o ritmo. Expressões como “minha sorte grande foi você cair do céu/ minha paixão verdadeira”, no texto fonte, foram substituídas por “a minha sorte grade/ foi cair nessa excursão” no texto da blogueira. A palavra “excursão” substituindo “céu”, que aparecia na versão original, modifica o sentido do texto, no entanto, mesmo com muitas mudanças elaboradas

intencionalmente pelo texto da internauta, por conhecermos o texto da música de Ivete, a entonação, a estrutura, a forma como ela canta, as expressões, fazemos uma associação entre os dois textos, por isso se trata de um recurso intertextual denominado de paródia.

Não podemos deixar de falar também que a temática entre os textos não foi mantida, já que o texto da música da Ivete Sangalo fala de um amor novo, “que caiu do céu”, enquanto que o texto da blogueira retrata uma viagem feita para Minas Gerais com seus amigos, o que é confirmado com a aparição de vários nomes próprios, que, provavelmente, são os amigos que estiveram presentes na viagem (Lília, Goreti, Rebeca, entre outros).

Abaixo, apresentaremos o texto original, o texto-fonte, “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. Em seguida, um exemplo de um texto com vigor intertextual por captação, “Canção do exílio”, de Casimiro de Abreu e, por último, um texto retirado da revista Lance.

(15):

Canção do Exílio (Gonçalves Dias)

Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o sabiá  
As aves que aqui gorjeiam  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas  
Nossas várzeas têm mais flores  
Nossos bosques tem mais vida  
Nossa vida mais amores.

Não permita Deus que eu morra  
Sem que volte para lá,  
Sem que desfrute os primores  
Que tais não encontro eu cá,  
Sem que'inda aviste as palmeiras  
Onde cata o sabiá.

Exemplo de Captação:

(16):

Canção do exílio (Casimiro de Abreu)

Eu nasci além dos mares:  
Os meus lares, meus amores ficam lá!  
-onde canta nos retiros  
Seus suspiros,

Suspiros o sabiá!

Oh! Que céu, que terra aquela,  
Rica e bela  
Como o céu de claro aqui!  
Que seiva, que luz, que galas,  
Não exalas,  
Não exalas, meu Brasil!  
(...)

Exemplo de Subversão:

(17):



(Apud Koch, Bentes e Cavalcante, 2007, p. 43)

Como podemos perceber, o exemplo (17) acima foi retirado da revista Lance e também faz uma relação intertextual com o poema de Gonçalves Dias. Se atentarmos bem para o texto, perceberemos que um enunciador, na composição do texto, remete diretamente à memória discursiva dos interlocutores. Isso se dá a partir da relação existente entre a “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, e a fala do técnico de futebol, Luís Felipe Scolari, reportando-se a alguns jogadores de futebol brasileiros que, no ano em que o texto fora produzido, estavam jogando na Europa. A relação entre o poema de Gonçalves Dias e o texto da revista Lance se dá pelo fato de que, no ano de 2004, Luís Felipe era o técnico da seleção de Portugal e, assim, estava exilado. As autoras destacam que há uma imbricação entre o gênero charge e o gênero poema, que, de certa forma, mesmo sendo aparentemente distintos, estão convergindo no texto em destaque

para o objetivo de que o sentido seja construído. Dessa maneira, a intertextualidade *stricto sensu* apenas irá ocorrer com remissão a outros textos que já foram anteriormente produzidos e que devem remeter a elementos mais variados, podendo se dar apenas nas palavras ou até na própria estrutura textual.

Tomando a nossa visão do fenômeno da coerência textual, podemos perceber que a construção dos sentidos do texto se deu levando-se em consideração uma série de fatores de ordem pragmática, social e cognitiva. Importante dizer que o processo de construção textual se dá quando unimos os nossos conhecimentos de que o texto constitui uma charge (e tal gênero possui características específicas, entre elas a de propiciar o riso e o humor). Está se referindo a um poema de um autor, que, com saudade de sua terra natal, proferiu-o, aproveitando o momento de exílio em que se encontrava para valorizar e exaltar as belezas de sua terra. O título presente na charge “Canção do exílio” é proposital, pois o sujeito receptor vai ter que buscar na sua memória discursiva os motivos pelos quais um técnico de futebol está expressando saudade de jogadores brasileiros. Assim, o receptor terá que se reportar ao período histórico em que o texto fora produzido e poderá ver que, naquele período, Luís Felipe Scolari era o técnico da seleção portuguesa de futebol.

A ativação desse dado da memória é que faz com que tenhamos a geração de sentido entre o poema e a charge, pois esta dá uma nova significação para aquele. Isso advém da associação das belezas da terra natal, no poema, com o “senso comum” de que os jogadores brasileiros, em especial os citados na charge, no período de 2004, eram os mais valorizados, os que possuíam o chamado futebol-arte. O receptor, para que o sentido seja gerado de forma mais precisa ainda, terá que se situar um pouco antes, quando o mesmo técnico, Luís Felipe Scolari, dois anos antes de a charge ser produzida, era o técnico da seleção brasileira e conviveu com os jogadores citados por ele.

Percebemos que a charge se constrói como sendo um sentimento de saudade do técnico dos jogadores que ele, quando fora técnico da seleção brasileira, treinava. Isso se confirma precisamente com “os jogadores que aqui jogam não jogam como lá”, onde o “aqui” é uma alusão a Portugal e o “lá” ao Brasil.

Como ficou evidente, o sentido desse texto se deu com base em uma série de outros fatores que, se atentarmos bem, foram propiciados pela intertextualidade, mas

que, para que esta pudesse propiciar o sentido, foi necessário ter em conta quem produziu o texto, quem o recebeu, fatores ligados à memória, à situação comunicativa em que o texto fora produzido, o conhecimento de mundo do sujeito receptor, entre vários outros fatores.

A intertextualidade é um importante fator que gera a coerência textual, pois, a partir dela, outros fatores são acionados. Por isso, uma série de conhecimentos são exigidos para que o receptor possa compreender de maneira satisfatória as informações, buscando sentido no texto.

Na próxima seção, analisaremos os sistemas de conhecimento que, a nosso ver, contribuem sobremaneira para a coerência textual.

### **3.1.6 Os sistemas de conhecimentos**

Nas últimas seções, várias vezes recorremos ao conhecimento de mundo como um dos fatores que ajudariam a constituição do sentido textual. Em boa parte das vezes, ele seria um fator que ajudaria a outro a propiciar a coerência. De fato, assim como a situacionalidade, entendemos que o conhecimento de mundo que os sujeitos trazem consigo realmente ajuda na integração das informações.

Koch (2006) e depois Koch e Elias (2010) dizem-nos que o processamento textual se dá a partir do momento em que temos o reconhecimento de três sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico (ou de mundo) e o conhecimento interacional.

De acordo com Koch e Elias (2010), **o conhecimento linguístico** abrange o conhecimento gramatical e lexical. Segundo as autoras, é a partir desse tipo de conhecimento que podemos compreender, por exemplo, a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetivar a remissão ou sequenciação textual, além da seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. Percebemos, assim, que esse conhecimento está diretamente relacionado com o que a tradição convencionou chamar de coesão, ou seja, as marcas linguísticas que estão presentes em um texto. Embora a visão de coesão das autoras seja bastante limitada aos recursos de natureza semântica, achamos oportuno reconhecer que

o sentido pode estar sendo evocado por esses elementos coesivos. Contudo, como já falamos anteriormente, esses recursos não seriam necessariamente responsáveis pela manifestação da coesão em um texto.

Outro conhecimento proposto pelas autoras é o **enciclopédico ou conhecimento de mundo**. Segundo elas, tal tipo de conhecimento se refere a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e a eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.

O terceiro tipo de conhecimento que deve ser levado em conta é o **interacional**. De acordo com as autoras, esse tipo de conhecimento se refere às formas de interação por meio da linguagem e engloba o **conhecimento ilocucional** (que nos permite conhecer os objetivos e os propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação comunicativa); o **conhecimento comunicacional** (que diz respeito à quantidade de informação necessária numa determinada situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção, e está ligado também à seleção das variantes linguísticas adequadas para as situações comunicativas, além da adequação ao gênero textual); o **conhecimento metacomunicativo** (que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido); o **conhecimento sobre os gêneros textuais** (que permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos de vida social, além de conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequência textual em conexão com os objetivos pretendidos).

Observemos o texto abaixo, retirado de um site da internet, posicionando-se sobre as mudanças do governo brasileiro na Previdência Social:

(18):



Figura 5- Charge política

Disponível em: [www.humor.grafico@bol.com.br](http://www.humor.grafico@bol.com.br)

O texto em destaque é uma charge. Como podemos perceber, temos uma relação intertextual *strito sensu* com o mapa do Brasil. Contudo, no texto em questão, este mapa, em vez da demarcação geográfica dos estados, municípios ou qualquer outra questão de natureza política, social ou geográfica, traz a representação de um buraco. Atente-se para o fato de que as duas personagens estão olhando justamente este “buraco”, e um deles fala: “É o rombo na previdência!”. O sentido do texto se dá a partir de uma série de conhecimentos que estão relacionados.

Um desses conhecimentos é o linguístico, que nos faz entender que a palavra “rombo”, usada na fala de uma das personagens, seja associada com o buraco no mapa do Brasil na charge. Imediatamente, o nosso conhecimento de mundo também é acionado, pois, se não soubermos que esse “rombo” de que se trata o texto nada mais é do que uma das grandes questões políticas e sociais de nosso país (a possibilidade de se aumentar a idade para a aposentadoria dos cidadãos, a fim de estes tenham garantidos os direitos de se aposentar), não teremos o sentido do texto. Por isso, associamos “rombo” no texto à dívida, ao momento ruim pelo qual as finanças da previdência passam, tanto que há riscos de as pessoas não terem o direito da aposentadoria garantidos no futuro. Mas temos também o conhecimento ilocucional, que, a nosso ver, está associado ao que Beaugrande e Dressler (1981) chamaram de intencionalidade. O objetivo do produtor do texto é chamar a atenção para o problema da previdência e tenta usar de outros conhecimentos para isso. Basta percebermos que o uso de “rombo”, de vermelho e destacado no texto, confirmando a intenção do interlocutor de chamar a atenção

(conhecimento metacomunicativo), ganha uma conotação popular de ruína, de algo que está próximo do fim, de negócio falido. Observamos que as informações postas no texto não são claras e simples de serem percebidas, o que faz com que tenhamos a ativação do conhecimento comunicacional, que se confirma pelo uso da variante informal “rombo”, a qual, de certa forma, está sendo empregada adequadamente como *roubo* para o gênero charge, que tem como fim propiciar o riso e satirizar determinadas situações cotidianas.

Observe que, no texto em destaque, o sentido se dá a partir da amalgamação de uma série de fatores. Uma importante observação que merece ser feita é o fato de nas propostas de Halliday e Hasan (1976), Charolles (1978), Costa Val (2006) e Custódio Filho (2006), como o *corpus* das pesquisas deles eram verbais, principalmente os três últimos, que trabalharam com textos produzidos por alunos, esses fatores não foram citados, mas não podemos dizer que não fossem considerados.

Não podemos deixar de falar que, para termos o sentido nos textos apresentados, tivemos que fazer, muitas vezes, inferências. Dessa forma, este último fenômeno contribui diretamente para que haja a construção dos sentidos. Por isso, na próxima seção, destacaremos a importância delas para a coerência textual.

### **3.1.7 As inferências contribuindo para a construção dos sentidos**

Koch e Elias (2010) nos falam da problematização existente entre inferência e compreensão, pois muitas vezes elas são tomadas como intercambiáveis<sup>16</sup>. Além disso, as autoras falam ainda da necessidade de haver uma limitação acerca do que seria inferência e do que seria uma parte de um complexo sistema de compreensão do discurso.

Koch e Elias (2010) apresentam-nos os achados realizados por Clark e Wilkes-Gibbs (1986) acerca das relações existentes entre o processamento discursivo sob o

---

<sup>16</sup> Somos da opinião de que não é que os fenômenos da compreensão e da inferência sejam intercambiáveis. A questão é que, se se assume que todo texto vai além da materialidade (linguística, imagética etc.), tem-se de admitir que toda compreensão pressupõe algum nível de inferência. Não admitir essa hipótese é pensar que há possibilidade de o sentido ser puramente material, externo, livre de qualquer construção cognitiva.

prisma da psicologia social, em especial. O que se convencionou reconhecer como mecanismos de inferências, em muitas pesquisas dessa área, seriam o conhecimento partilhado, o conhecimento comum, as articulações de causas, as estruturas cognitivas para diferentes classes de pessoas, a interferência social, entre outras.

Desses mecanismos, Clark e Wilkes-Gibbs (1986), fez algumas generalizações que julgamos importantes de serem mostradas:

- 1) As inferências na compreensão textual fundamentam-se no conhecimento partilhado, grande parte do qual é social.
- 2) Muitas das inferências envolvem processos atribucionais, ou seja, aqueles processos em que produzimos inferências concernentes às causas de certas condições.
- 3) As inferências são frequentemente extraídas de estruturas gerais de conhecimento de mundo associadas com diferentes classes sociais de pessoas, incluindo, aqui, a representação cognitiva de estereótipos.
- 4) Os indivíduos utilizam um princípio de reciprocidade em sua compreensão da interação social. Tal reciprocidade é constantemente baseada em processos de atribuição moral.
- 5) Há mecanismos inferenciais que envolvem a percepção de afeto, bem como suas consequências.

Após esses importantes esclarecimentos de base teórica acerca do fenômeno da inferência, passemos para a análise de um texto, encontrado em um site da internet:

(19):

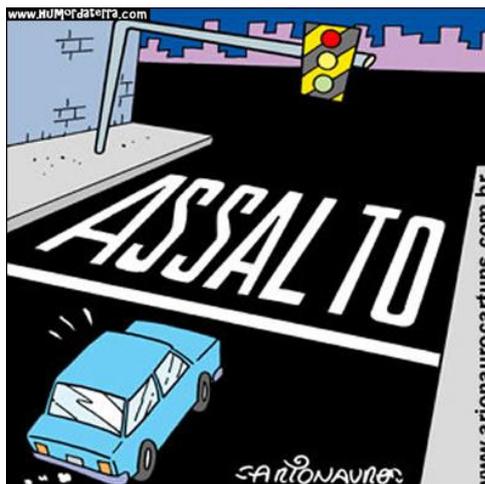


Figura 6- Charge como exemplo de inferências

www.arionaurocartuns.com.br

O texto acima é um exemplo de uma charge, gênero do discurso em que as inferências são fundadas especialmente em conhecimentos enciclopédicos. Se observamos bem o texto, percebemos que se trata de um carro parado próximo de um sinal de trânsito, que está vermelho. Assim, há o conhecimento de mundo que nos faz saber que a linguagem não verbal do sinal de trânsito vermelho indica que o motorista deve parar. É do conhecimento de todos que há sinais de trânsito que ficam na vertical e outros que ficam na horizontal das estradas ou nas ruas do ambiente urbano, como a sinalização horizontal de “pare”, comumente usada nos sinais.

A charge usa do humor e da ironia ao substituir a faixa de pedestre, que deveria ser comum na situação cotidiana das ruas de uma cidade, para colocar “assalto”. A substituição só faz sentido se o receptor da mensagem fizer um processo inferencial de tentar preencher as lacunas textuais deixadas pelo produtor do texto que expliquem de maneira satisfatória a substituição de um item lexical por outro. Contudo, para que o texto tenha de fato sentido, deveremos acionar o conhecimento de mundo e a memória coletiva para, assim, podermos entender que, nos grandes centros urbanos, principalmente, está muito comum a prática de assaltos para os carros que param nos sinais. Dessa maneira, o produtor da charge faz uma severa crítica ao setor público de segurança e sugere que os motoristas que pararem nos sinais de trânsito podem ser assaltados, o que justifica a palavra “assalto” posta no lugar de “pare”. O sentido, como

podemos perceber, constitui-se com a junção de uma série de fatores de natureza pragmática.

No próximo capítulo, apresentaremos de que maneira a argumentação composicional (ADAM, 1987, 1992), os processos referenciais (CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2007; CAVALCANTE, 2011), além da noção de tópico discursivo (ALENCAR, 2009) a partir da análise de redações de alunos pré-universitários podem contribuir para a constituição da coerência/coesão,

## **O TÓPICO DISCURSIVO, OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A ARGUMENTAÇÃO COMPOSICIONAL CONTRIBUINDO PARA CONSTITUIÇÃO DA COERÊNCIA/COESÃO**

---

Discutiremos, aqui, de que maneira os processos referenciais, seguindo a proposta de classificação de Cavalcante (2011), assim como os achados de Custódio Filho (2006), servem para a constituição da coerência textual. Também associaremos o tópico discursivo, visto sob o olhar de Alencar (2009) e a argumentação composicional, vista a partir da teoria proposta por Adam (1987, 1992), a fim de observar como podem contribuir para a constituição da coerência/coesão e possibilitar a construção dos sentidos em um texto de natureza dissertativo-argumentativa. Por fim, faremos algumas reflexões acerca da prática de ensino de língua portuguesa, em especial a produção textual.

### **4.1 Metodologia**

A presente pesquisa tem um caráter hipotético-dedutivo no que tange ao modelo metodológico. Consoante tal modelo, teríamos “o aparecimento, em primeiro, do problema e da conjectura, que serão testados pela observação e experimentação” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 72). Devido a isso, inicialmente, detectamos uma problemática. Em seguida, elaboramos hipóteses, dentre as quais a de que a coerência/coesão, constitui-se a partir da junção de fatores abstraídos não apenas da superfície textual, e, portanto, não deve ser considerada como uma característica inerente ao texto, e, sim, como resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação interativa dada pela atuação de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional e interacional. Para que (re)discutíssemos a coerência/coesão, consideramos os fatores já propostos por Beaugrande e Dressler (1981): intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade; os propostos por Charolles (1978): continuidade, progressão, não contradição e articulação; além dos fatores propostos por Koch e Travaglia (2008): conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores de contextualização; os propostos por Custódio Filho (2006): os problemas de (in)adequação das expressões referenciais em textos

dissertativo-argumentativos de alunos aprendizes, além do tópico discursivo, proposto por Alencar (2009). Devemos destacar que, seguindo os procedimentos do método escolhido para o desenrolar de nosso trabalho, a corroboração ou possíveis refutações de nossas hipóteses se darão a partir da análise empírica do *corpus*.

Quanto à abordagem, nossa pesquisa possui *caráter qualitativo*, já que será feita uma análise de conteúdo de cunho interpretativo, possibilitando descrição e explicação minuciosa dos dados para, então, ser feita uma discussão. A escolha por tal método se dá pelo fato de que, “numa busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão de um grupo social” (MINAYO, 1998, p. 102).

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a metodologia qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 269). As autoras acrescentam, ainda, que tal abordagem de pesquisa “fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 269).

Os procedimentos de coletas de dados de nossa pesquisa obedeceram às seguintes etapas:

1ª. Etapa (entre os dias 01/03/11 até 15/03/11): escolha da escola em que coletaríamos os textos de caráter dissertativo-argumentativo de alunos do 3º. ano do ensino médio (pré-universitário) e apresentação da proposta para a coleta das redações a equipe de redação dos colégios;

2ª. Etapa (entre os dias 15/03/11 até 15/04/11): coleta das redações dos alunos em uma situação de prova real na escola;

Na 1ª. etapa da coleta de dados, para que pudéssemos analisar os processos referencias e o tópico discursivo, seguindo os moldes de análise de Custódio Filho (2006), quanto aos processos referencias; e Alencar (2009), quanto à questão do tópico discursivo, coletamos algumas redações de alunos pré-universitários.

O primeiro procedimento metodológico para a coleta das redações dos alunos pré-universitários foi a definição da escola em que coletaríamos os dados. Ponderamos sobre a organização desta escola, pois as avaliações foram estabelecidas logo no início do ano e fora dado para os alunos e professores um calendário que é rigorosamente seguido. Por isso, decidimos coletar as redações produzidas pelos alunos nas avaliações bimestrais a que eles foram submetidos. Essa decisão metodológica fez com que tivéssemos a oportunidade de analisar uma proposta de redação elaborada pela equipe de professores de linguagens, códigos e suas tecnologias da escola e também vê como os alunos produziam os seus textos em uma situação que se assemelha à do vestibular: uma situação de prova, cujo objetivo é obter uma nota suficiente para atingir um determinado objetivo, no caso do colégio, manter um padrão para passar de série que, no terceiro ano, significa terminar o ensino médio e estar apto para o mercado de trabalho ou o ambiente acadêmico.

Por uma questão de ética na pesquisa, apresentamos a proposta de nosso trabalho para a coordenação pedagógica da escola, que julgou se autorizava ou não nossa presença como pesquisador. Como prevíamos, tivemos muita resistência, inicialmente, mesmo tendo explicado quase que exaustivamente à coordenação pedagógica da escola que não iríamos revelar nomes dos alunos cujos textos integrassem nosso *corpus* nem a identificação da escola. Contudo, tal rejeição foi sanada aos poucos, quando a direção da escola viu a importância de nossa proposta para a prática escolar.

É importante que se diga que, sempre que falávamos com a direção acerca de nossa pesquisa, estávamos munidos de um documento de autorização, uma carta de apresentação, assinada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL-UFC), para que pudéssemos realizar formalmente a pesquisa nas escolas.

Depois que a escola autorizou nossa presença e estava ciente da dinâmica de trabalho, solicitamos dela um documento de autorização, que constasse que a direção escolar ou de algum responsável legal da escola estava ciente da pesquisa, a fim de que tivéssemos uma permissão formal para a realização da coleta dos dados.

Munidos deste documento emitido pela escola, depois, nosso próximo passo foi o de entrarmos em contato com a equipe de língua portuguesa. Quanto a essa

apresentação e contato inicial, a equipe de coordenação pedagógica do colégio se incumbiu de apresentar nossa proposta e estreitar os laços por endereço eletrônico (e-mail), pois o coordenador pedagógico alegou que os professores do ensino médio das escolas particulares, por serem professores que dão muitas aulas, não poderiam ausentar-se da sala de aula por conta de nossa pesquisa.

Dessa forma, iniciamos a 2ª. etapa da coleta de nossos dados. Como já estávamos em contato com os professores do colégio e com o núcleo gestor dela, solicitamos dela o calendário dos processos avaliatórios da escola, a fim de que pudéssemos coletar redações em que o aluno estivesse inserido em um ambiente similar ao que ele iria ter quando estiver realizando a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), processo seletivo que substitui o vestibular denominado de “tradicional”.

A direção do colégio exigiu que a coordenação fosse às salas e apresentasse a nossa proposta. Demos um documento de autorização para os responsáveis legais dos alunos, a fim de que estes autorizassem que as redações dos pré-universitários fossem usadas por nós. Dessa maneira, tivemos, no final, 20 alunos cujos responsáveis legais autorizaram o uso das redações para nosso *corpus*, que ficou constituído de 20 textos. Esses textos serão analisados a partir dos quadros teóricos e classificatórios apresentados por Custódio Filho (2006) acerca das (in)adequações das expressões referenciais e, também, a partir da proposta mais abrangente acerca desses processos proposta por Cavalcante (2011). Para a análise do tópico discursivo como um dos fatores que propiciam a coerência/coesão, pautamo-nos pela análise de alguns textos do corpus de Alencar (2009). Não se pode deixar de falar que usamos exemplos retirados dos achados de Custódio Filho (2006) sobre o uso de expressões referenciais.

#### **4.2 O tópico discursivo e a constituição da coerência/coesão**

Consoante Marcuschi (2008), o **tópico discursivo** não é dado *a priori*, mas é uma **construção realizada interativa e negociadamente**. Para ele, quando se analisa o tópico discursivo, não se trata de uma simples análise de conteúdo, mas dos procedimentos para encadear conteúdos. O autor considera que a noção de tópico

discursivo permite tratar de vários aspectos, inclusive da continuidade-descontinuidade discursiva em termos mais globais, e até mesmo da passagem de tópicos antigos para novos.

Em nosso trabalho, o tópico discursivo será visto como uma parte constituinte do processo de **organização global do texto**, seguindo as reflexões de Alencar (2009). Optamos pela proposta dessa autora por ela ter realizado uma pesquisa aplicada, em que a concepção de tópico, fundada em Jubran (2006a, 2006b) e em Pinheiro (2003), permitiu entender como o aluno (autor) desenvolvia e organizava o seu texto de forma tal que produzia passagens incoerentes e apresentava (ou não) problemas de argumentatividade.

Alencar (2009) usou como *corpus* redações dissertativo-argumentativas de estudantes do ensino médio e constatou que há certa dificuldade por parte dos alunos em escreverem textos bem estruturados e em conseguir desenvolver as ideias de forma adequada. Para ela, isso origina um sério problema que afeta o desempenho dele em muitas práticas discursivas. Isso se dá pela expectativa que é gerada na escola pelo Vestibular, pois, ao término do nível básico de educação, espera-se que o aluno seja capaz de construir um texto coerente, saiba expor suas ideias e desenvolvê-las adequadamente, apoiando-se em argumentos pertinentes. Por força dessa expectativa, a escola se pauta apenas pelas exigências do vestibular e não promove oportunidades para que os alunos desenvolvam a escrita de forma mais natural, no contexto de sua vida social. No entanto, “exames nacionais de redação têm mostrado um quadro negativo (...) em que a maioria dos nossos alunos, após investir anos na escola, ‘não sabe escrever’ com adequação às exigências das práticas sociais” (ALENCAR, 2009, p. 17).

Para a autora, **o tópico discursivo pode ser conceituado como uma unidade de estatuto textual-discursivo que é usada no processo de estruturação e na organização de partes de unidade de conteúdo de um texto (macroestrutura), e que faz com que tenhamos o desenvolvimento da coerência textual**. No que tange a este último fenômeno, a estudiosa o vê sob a ótica de trabalhos recentes que consideram a coerência como um fenômeno semântico-pragmático-discursivo. Em seus achados, Alencar (2009) comprovou a importância da organização tópica para a geração dos sentidos de um texto.

Defendemos que a noção de tópico discursivo que adotaremos tem estreita relação com os objetos de discurso construídos mediante modos de enunciação sociocognitivamente situados. A defesa desse posicionamento se dá pelo fato de que, quando usamos a língua para produzir nossas enunciações discursivas, não estamos apenas transformando objetos do mundo em objetos de discurso, mas estamos **produzindo** *objetos de discurso* (MARCUSCHI, 2000) e é sobretudo a articulação desses referentes que vai tornar coeso e coerente um texto.

Sabendo que o tópico discursivo é uma categoria bastante abstrata, Jubran *et al.* (2006a) tentam identificar uma categoria concreta para fins de análise desse fenômeno linguístico. A solução foi a apresentação de um modelo teórico calcado em duas importantes propriedades, a saber: a *centração* e a *organicidade*. Quanto ao primeiro conceito, ele pode ser gerado a partir da convergência de contribuições conversacionais para um assunto proeminente. O segundo conceito é gerado a partir da “organização dos tópicos no texto, em termos de sequenciação e de variáveis graus de detalhamento que eles comportam nas manifestações verbais” (JUBRAN; KOCH, 2006b, p.3).

Três traços definem a propriedade de centração, a saber: a concernência, a relevância e a pontualização, como propõem Jubran *et al.*:

- a) concernência – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal;
- b) relevância – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo;
- c) pontualização – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituída com finalidades interacionais. (JUBRAN *et al.*, 2006a, p. 35 *apud* ALENCAR, 2009, p. 40).

No que tange à segunda propriedade, a da organicidade, ela se manifesta em dois níveis: no plano hierárquico e no plano sequencial. Com relação ao primeiro plano, as sequências textuais são desdobradas em supertópicos (centração num tópico mais abrangente) e subtópicos (divisão interna em tópicos coconstituintes), dando origem a quadros tópicos.

Alencar (2009) pensa a noção de quadro tópico como semelhante à visão defendida por Jubran e Koch (2006), que o tomam como “uma noção abstrata, cujo estatuto concreto é determinado pelo nível de hierarquia que estiver sendo observado” (JUBRAN; KOCH, 2006 *apud* ALENCAR, 2009, p. 41). Esta hierarquia se determina pela obrigatoriedade característica do quadro tópico em apresentar a centração num tópico mais abrangente e pela divisão interna em tópicos coconstituintes; e, possivelmente, por subdivisões sucessivas no interior de cada tópico coconstituinte, de forma que um tópico pode vir a ser ao mesmo tempo supertópico ou subtópico, se mediar uma relação de dependência entre dois níveis não imediatos (PINHEIRO, 2003).

No plano sequencial (ou linear), há dois processos básicos que caracterizam a distribuição de tópicos na linearidade discursiva: a continuidade e a descontinuidade. Entende-se o primeiro conceito como sendo uma relação de adjacência entre dois tópicos, com abertura de um tópico subsequente somente quando o anterior é esgotado. No que tange ao segundo conceito, caracteriza-se por uma perturbação da sequencialidade linear, causada ou por uma suspensão definitiva de um tópico, ou pela cisão do tópico, que passa a se apresentar em partes descontínuas. Quem bem explica tais procedimentos a descrição de Jubran (2006a) é Alencar:

I. **Continuidade:** a organização sequencial dos tópicos se dá de modo que um tópico novo é iniciado apenas quando está esgotado o precedente.

II. **Descontinuidade:** caracteriza-se como uma interrupção da sequencialidade linear, verificada em casos de:

- **Ruptura** tópica: ocorre quando um tópico em curso é interrompido pela introdução de novo tópico, de forma que o anterior não seja mais retomado;
- **Cisão** tópica: é a divisão de um tópico em segmentos descontínuos;
- **Expansão tópica:** trata-se de dados mencionados no interior de um segmento tópico, que, posteriormente, desenvolver-se-ão como tópicos. (ALENCAR, 2009, pp. 41-42 [grifos nossos]).

Importante para o nosso trabalho é o que nos diz Alencar (2009) acerca das relações existentes entre o nível linear e o processo de manutenção da coerência textual. Segundo a pesquisadora:

no nível linear, a progressão tópica, que pode ocorrer de forma contínua ou descontínua, está diretamente relacionada à **manutenção da coerência textual**, entretanto, mesmo que haja descontinuidade, esta só se configura em um nível hierárquico inferior, pois a continuidade interrompida, quando analisada em nível de hierarquização superior, é restabelecida, de modo que a continuidade se caracteriza num plano mais global (ALENCAR, 2009, p. 44 [grifos nossos]).

Koch (2004) propõe que a topicidade é um princípio organizador do discurso. É dessa maneira que a autora estuda o fenômeno a partir dos elementos responsáveis pela progressão tópica, que seriam de fundamental importância para a constituição da coerência textual. Para Koch (2004), para que um texto seja considerado coerente, é necessário que tenhamos a continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica – no nível sequencial ou no hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento: inserções e digressões desse tipo necessitam de algum tipo de justificação, para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venha a ser prejudicada. Isto é, a topicidade constitui um princípio organizador do discurso.

A importância da continuidade é tamanha que Costa Val (2006) a considera como um dos fatores de textualidade. Isto comprova a relação entre a coerência textual e o tópico discursivo, fazendo com que tenhamos a necessidade de estudarmos o tópico discursivo como um dos elementos que propiciam a coerência textual. Quanto a essa questão, somos da opinião de que o tópico discursivo também se relaciona com a progressão temática, uma vez que, quando os subtópicos se subdividem, o texto ganha em informatividade, e o tema, ou tópico, progride.

Segundo Alencar (2009), o princípio da organicidade possibilita o processo de articulação tópica, promovendo a progressão tópica. Podemos dizer que a articulação tópica é a maneira pela qual os segmentos tópicos, organizados a partir de diferentes planos hierárquicos, e os enunciados que integram os segmentos de modo particular no nível linear se vinculam linguisticamente.

Pinheiro (2003) propõe uma classificação para os mecanismos de articulação tópica, que seriam: os *marcadores discursivos* (elementos responsáveis pela integração tópica e pela orientação do leitor para as partes que compõem o texto); *as formas referenciais* (que contribuem para a elaboração do sentido do texto, operam na condução tópica e na coerência discursiva); *as formulações metadiscursivas* (expressões que se dobram sobre o próprio discurso, exercendo a função de âncora no espaço discursivo para os enunciados de conteúdo informacional); *as perguntas* e *as paráfrases*.

Depois desses esclarecimentos de cunho teórico, resta-nos observar de que maneira o tópico contribui para que o possamos considerar como um dos elementos que propiciam a coerência textual. Assim, na próxima seção, analisaremos algumas redações de caráter dissertativo-argumentativo do corpus de Alencar (2009), a fim de mostrarmos de que maneira a autora nos apresenta a relação entre tópico discursivo e coerência textual.

#### 4.2.1 Aprofundando as relações entre coerência textual e o tópico discursivo

Para que possamos aprofundar a relação entre tópico discursivo e coerência textual, devemos considerar, inicialmente, a importância da **organização tópica**, uma das propriedades que constituem o tópico discursivo. Essa propriedade, para nós, está diretamente relacionada com a construção dos sentidos de um texto. Acerca disso, somos da mesma opinião de Alencar (2009), que nos diz que o processo de organização tópica deve ser analisado no nível hierárquico, nível em que os alunos estabelecem as relações entre supertópicos e subtópicos, e entre informações paralelas no nível linear. O argumento maior que a autora usa é que tal procedimento é importante para observarmos o desempenho dos alunos no que se refere à organização das informações em grau de maior/menor abrangência e ao estabelecimento de argumentos que sustentem sua tese, e à observância do princípio da continuidade em seus textos, pressupondo que não praticar esse princípio configura-se como um dos fatores de incoerência nos textos desses alunos.

Observemos um texto retirado do *corpus* de Alencar (2009):

(20):

AIDS é caso de mortalidade

1[Atualmente muitas pessoas sofrem de doenças sexualmente transmissíveis no mundo inteiro. Nos últimos 25 anos vários casos de doenças infecciosas como a AIDS foram detectados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e está propagando-se cada vez mais].

2[A AIDS é uma doença que ainda não tem cura, 2.1[mas possui maneiras de ser evitada como a camisinha que é uma dos métodos contraceptivos mais indicados por especialistas.].2.2 [Há maneiras de tratar a doença para que ela não avance, através de medicamentos].

3[Males como estes que levam à morte devem ser tratados com rigor.]

4[Enquanto isso a rede pública hospitalar parece a cada dia que passa chegar ao caos].

5[Preocupantes relatos recentemente vindos da Organização Mundial de Saúde, destacou a falta de transparência do governo].

6[Não só a AIDS, mas também outras doenças que matam como a tuberculose, malária e doenças sexualmente transmissíveis deviam ser controladas, pois algumas estão alastrando-se no planeta].

7[Portanto toda essa catástrofe faz com que haja um grande risco do surgimento de epidemias em poucos anos por todo o mundo. 8[Pois pessoas infectadas não procuram a cura ou se tratar e podem disseminar essas doenças para outras pessoas].

9[Assim, deve-se investir em conscientização que fatos como esse não são irrelevantes e devem ser tratados com seriedade afim de que se tenha um planeta livre de dores alarmantes que podem levar a sociedade à morte].

O texto acima, segundo as análises de Alencar (2009), apresentou uma série de problemas, entre eles a descontinuidade tópica, que, segundo a pesquisadora, interferiu na sequência argumentativa do texto. A consequência disso foram falhas no desenvolvimento de argumentos, tornando-os inconsistentes.

O tópico discursivo da redação destacada oscila de DSTs para AIDS, como fica evidente nos segmentos 1 e 2. O produtor do texto, na verdade, inicia falando que muitas pessoas sofrem de DSTs e, depois disso, introduz um dos tipos de DSTs mais comuns e mais conhecidos, no caso a AIDS. Essa introdução se expandirá no segmento 2, provocando um caso de expansão tópica. Na verdade, no segmento 2, cria-se um tópico paralelo, que, até o segmento 5, conduzirá a argumentação do texto, mesmo que de maneira precária e previsível. Como fica evidente, deparamo-nos com um caso de descontinuidade tópica, pois a mudança de tópico afeta diretamente a sustentabilidade dos argumentos presentes no texto.

Essa descontinuidade também aparecerá no segmento 6, quando o produtor sai do tópico que estava sendo desenvolvido desde o segmento 2, sobre a AIDS, e vai para um novo tópico, cujo foco serão as doenças infecciosas. Segundo Alencar (2009), essa modificação de tópico fez com que tivéssemos também a modificação do foco da argumentação, uma vez que não podemos precisar o alvo da tese: “fatos como *esse* não são irrelevantes e devem ser tratados com seriedade” (segmento 9). A pesquisadora conclui, assim, afirmando que a redação apresenta um problema sério de indefinição de tópico discursivo.

Observemos, agora, o que Alencar nos fala acerca do texto em destaque:

o tópico iniciado *DSTs* sofre uma descontinuidade por um caso de expansão tópica: o *dado* AIDS mencionado no tópico inicial que, apesar de poder ser

categorizado perfeitamente como um subtópico de *DSTs*, desenvolve-se de forma independente, como um parêntese, criando os subtópicos B.1 *Prevenção* e B.2 *Tratamento*. Isso fica fácil de perceber quando fazemos a leitura do texto extraindo o segmento dois. Assim, podemos perceber que o segmento três, que cobre o subtópico A.2 *Tratamento*, se articula perfeitamente ao supertópico (A) por meio da expressão *males como esses*, que faz referência a *DSTs*. No entanto, no plano linear, essa articulação fica mais difícil de ser percebida, pois exige mais esforço do leitor para recuperar o referente (ALENCAR, 2009, p. 69).

Dessa maneira, percebe-se que há uma mudança de tópico que prejudica o processo argumentativo do texto e, em algumas situações, compromete até a compreensão textual, como ficou evidente anteriormente com a imprecisão do pronome possessivo “esse” no que tange a qual tópico ele estava se referindo. A descontinuidade acarreta desvios na organização tópica e provoca diretamente a construção de subtópicos, ocasionando falhas no processo de construção da argumentação e defesa da tese apresentada.

Isso fica mais evidente, a nosso ver, nos segmentos 3 a 5, por exemplo, já que o tópico A.2 *Tratamento* apresenta, parcialmente, uma tese nova a ser defendida, a saber: *Males como estes que levam à morte devem ser tratados com rigor* (segmento 3), que será apresentada integralmente na conclusão do texto. Vale notar que esse novo tópico desenvolverá o subtópico que abordará o que o produtor denomina de caos na rede pública hospitalar, que fica evidente nos segmentos 4 e 5. A argumentação, no entanto, é comprometida no texto novamente por causa da não continuidade do tópico, pois o produtor suspende o desenvolvimento do tópico que acabara de iniciar, quando nos fala sobre a falta de transparência do governo (segmento 5). Isso fica mais evidente se percebermos que essa suspensão acarretará a formação de um tópico que não será desenvolvido no texto, já que o tópico *Governo não transparente* foi apenas mencionado, sem que tivesse sido desenvolvido.

Consideramos que o tópico discursivo serve como um parâmetro importante para o processo de correção textual, embora ele seja muito abstrato e complexo de ser analisado.

Apesar desses vários problemas apontados por Alencar (2009), não podemos dizer que estamos lidando com um texto incoerente, mas com um texto com argumentos inadequados ou fracos e desorganizados, que podem ser contestados.

Como ficou evidente, o tópico discursivo é um construto abstrato que contribui diretamente para a coerência textual. Dessa maneira, sabendo da complexidade existente em se estudar o tópico discursivo com base em diferentes perspectivas teóricas e sabendo que este último fenômeno é, para nós, mais um dos que proporcionam a coerência textual.

Na próxima seção, focalizaremos as relações existentes entre os processos referenciais e a constituição da coerência textual.

#### **4.3 Os processos referenciais e a constituição da coerência/coesão**

Quando falamos em produção e compreensão textual, sem dúvida, um dos temas mais citados é o da referenciação. Segundo Marcuschi (2008), tal assunto continua sempre sendo desenvolvido a partir de suas relações com outros fenômenos linguísticos, tais como a questão da continuidade tópica e a questão da coerência textual. Por conta disso, segundo o pesquisador, se quisermos analisar como se constitui o fenômeno da coerência textual, devemos levar em conta tais fenômenos.

A tradição dos estudos semântico-discursivos destacou duas diferentes concepções acerca do tratamento da referência: (1) concepção extensionista entre a linguagem e o mundo e (2) concepção de linguagem como atividade sociocognitivista.

A visão extensionista é a mais antiga e tradicional e é a que predominou nos estudos de lógica-semântica. Neste modelo, temos uma noção de linguagem bastante objetiva e realista, tentando relacionar linguagem e mundo. Para esta abordagem, o mundo e a linguagem são previamente discretizados e podem ser correlacionados biunivocamente: “a referência, seria, nesse caso, uma contraparte (...) para um conceito ou uma expressão linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 139).

A outra concepção, que aqui adotamos, trata a linguagem como uma atividade sociocognitivista. A consequência disso é que a cultura, as experiências dos sujeitos, os aspectos situacionais e a interação possibilitam que haja mudanças na determinação

referencial. De acordo com Custódio Filho (2006), o estudo dos referentes enveredou por um caminho diferente a partir da proposta teórica denominada *referenciação*. O pesquisador acrescenta que a concepção sociointeracionista, ao postular que, no texto, dá-se por meio da linguagem a discretização do mundo, que resulta obrigatoriamente de uma elaboração cognitivo-social, toca na questão fundamental de que os referentes textuais (ou objetos-de-discurso) não são representações extensionalistas dos fenômenos empíricos. Em outras palavras, a referenciação apresenta como posição central a ideia de que a experiência perceptual é elaborada, cognitiva e socialmente, dentro do processo discursivo, pelos interlocutores.

Cumprir dizer que, em nosso trabalho, a expressão *referenciação* será usada no lugar de referência, pois esta sugere que os objetos-de-discurso<sup>17</sup> estão à margem do uso, além de dar uma ideia de que estes são constituídos a partir de uma relação pré-fabricada entre a realidade e o mundo. Acerca disso, Custódio Filho (2006) comenta que a mudança de nomenclatura (de *referência* para *referenciação*) não é apenas estética. A ideia de referenciação engloba os estudos dos fenômenos textuais em um contexto bem mais abrangente, o da sociocognição, que não era considerado nos trabalhos iniciais sobre referência.

A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e sobre escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido.

Para Marcuschi (2008), relacionar referenciação e coerência, embora ele considere que os trabalhos existentes acerca dessa relação ainda não o fizeram de forma adequada por conta da complexidade do assunto, deve ser feito estudando-se de forma apropriada como se constitui, numa perspectiva macro, a construção do texto e como este progride com base em dois processos gerais: (1) progressão referencial e (2) progressão tópica.

---

<sup>17</sup> À luz da proposta da referenciação, como fora proposto por Mondada e Dubois (2003), neste trabalho, a terminologia *expressão referencial* será entendida como sendo uma entidade que é construída na atividade discursiva e é resultante da elaboração perceptual da realidade. Nesta perspectiva, o referente, que nos remete a uma dada expressão referencial, é na verdade uma entidade do discurso. Devido a isso, Mondada e Dubois sugerem que o referente seja denominado de *objeto-de-discurso*.

O que o autor chama de progressão referencial seria a introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes e formando o que se pode denominar cadeia referencial. Já a progressão tópica, para o autor, “diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 141).

O autor acrescenta ainda que os estudos acerca dos fenômenos anteriormente apresentados se dão de maneira que eles são vistos de forma independente. Em contrapartida, Marcuschi (2008), embora reconheça que são poucos os estudos que os unem, tais fenômenos merecem ser estudados não de maneira independente, como hoje é feito, mas de forma integrada, já que, para o autor, a continuidade referencial serve de base para o desenvolvimento de um tópico, contribuindo para os sentidos do texto.

Em outro trabalho, acerca da relação entre os processos referenciais, o tópico discursivo e as maneiras como este contribui para a constituição da coerência, Marcuschi nos diz:

a coerência, mais do que uma propriedade do discurso, é uma espécie de condição discursiva, ou seja, um princípio. Não um princípio de boa-formação e sim um princípio de acessibilidade. Em certo sentido, podemos dizer que a coerência é o que deve acontecer quando introduzimos um certo objeto de discurso e depois pretendemos prosseguir com ele naquele discurso. **A coerência é uma necessidade e uma condição da discursividade e não um simples produto de relações ou de atividades linguísticas e lógicas** (MARCUSCHI, 2000, p. 8 [grifos nossos]).

Marcuschi (2000) propõe que a **referência** e a **coerência** apontam para dois aspectos centrais da produção de sentido no texto. Contudo, mesmo ambos os fenômenos sendo de algum modo codependentes, não se pode determinar uma hierarquia de relevância entre ambos. Dessa maneira, embora se interpenetrem, são duas noções bastante diversas. Isso se confirma no fato de haver casos em que a referenciação de um elemento só é inferível a partir de estratégias globais sugeridas por atividades mentais, como no caso de referentes de pronomes sem antecedente explícito. Quanto a isto, defendemos que, **mesmo havendo antecedentes explícitos, em todos os casos ocorre a construção de um referente inferível a partir de uma estratégia global por atividades mentais.**

O autor considera que a referência providencia pistas sugestivas para a produção de sentido, e a coerência é o aproveitamento dessas sugestões para a elaboração de sentidos específicos em modelos representacionais. Ele chama a atenção para o fato de não devermos considerar a referenciação como um processo eminentemente local, assim como a coerência deve ser vista como um processo mais global, pois:

certamente, haverá casos em que a inferenciação dependerá de uma atividade global e não se dá por relações imediatas nem na simples identificação de referentes. Isto sugere que, em boa medida dos casos, coerência e referenciação são atividades imbricadas e essencialmente codeterminadas, realizando-se tanto global como localmente (MARCUSCHI, 2000, p. 9).

Dessa maneira, não se pode desconsiderar que o fenômeno da referenciação contribui para a construção dos sentidos em um texto, logo da coerência textual. Todavia, esta perspectiva teórica dos estudos em Linguística de Texto é um dos mais desafiadores e provocantes; além disso, temos um vasto campo de atuação e, principalmente, múltiplas abordagens classificatórias que visam à descrição dos tipos de expressões referenciais. Vários foram os teóricos que estudaram e classificaram os tipos de processos referenciais (KOCH; MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI, 2000; KOCH, 2003, CAVALCANTE, 2003; CUSTÓDIO FILHO, 2006). Em nosso trabalho, utilizamos a proposta de Custódio Filho (2006) e a de Cavalcante (2011).

Custódio Filho (2006) trabalhou com a questão da (in)adequação dos expressões referenciais em textos escolares de alunos aprendizes. O pesquisador, em seu trabalho, apresentou as limitações existentes nas propostas de Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2000) e de Koch (2004), e sugeriu uma mudança na proposta de Cavalcante (2003), que apresentamos abaixo:

**Grupo 1** – Introduções referenciais:

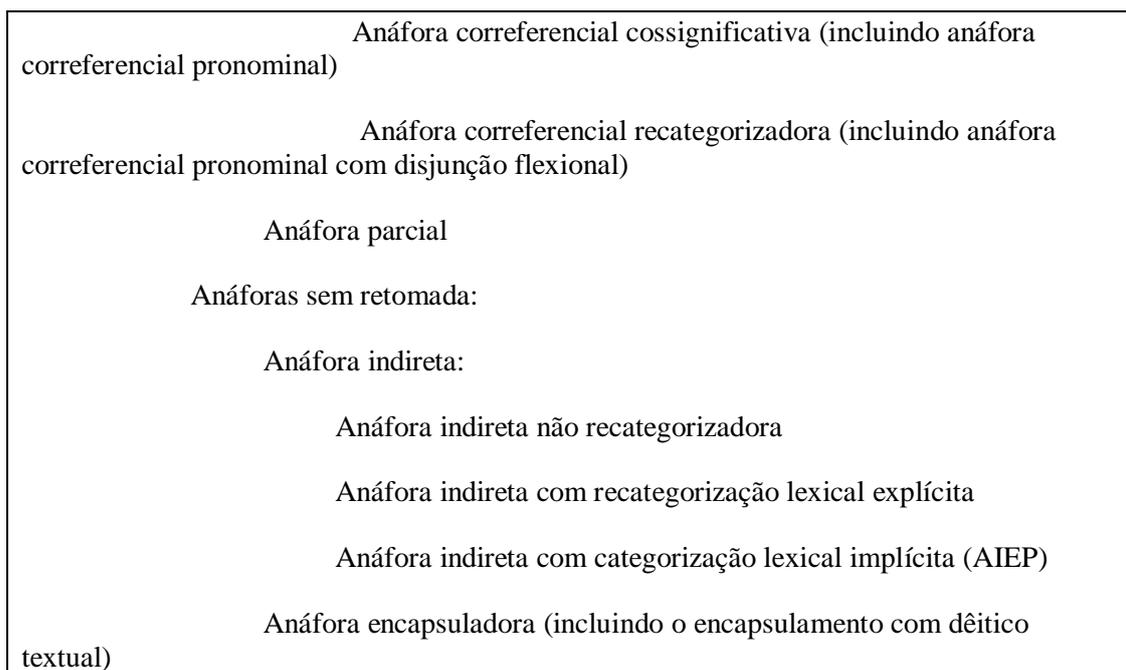
Introduções referenciais puras

Introduções referenciais dêiticas (de pessoa, tempo, espaço e memória)

**Grupo 2** – Continuidades referenciais (anáforas):

Anáforas com retomada:

Anáfora correferencial:



Quadro 1– Representação esquemática da classificação de Cavalcante (2003) para as expressões referenciais após modificações sugeridas

Destacamos, no quadro teórico acima, a ampliação proposta por Custódio Filho (2006) quanto às anáforas com retomadas. Em seus achados, o pesquisador apresentou uma série de exemplos de casos de anáfora correferencial pronominal. Baseado em algumas expressões referenciais encontradas no trabalho de Antunes (1996), Custódio Filho concluiu que podemos ter casos em que um mesmo objeto-de-discurso pode ser representado sob pontos de vista distintos, inclusive quanto ao aspecto morfológico das representações.

Os casos analisados por Custódio Filho (2006) apresentavam características distintas da anáfora pronominal clássica, em que não havia “assimetria” de flexão entre o anaforizado e o anafórico. Isso fez com que ele julgasse necessário que o fenômeno tivesse uma designação própria, de forma que se indique a sua peculiaridade. Dessa maneira, ele sugere (numa perspectiva funcional) a designação de **anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional**. Tal designação, Custódio Filho reconhece que pode ser provisória. Para confirmarmos isso, observemos os exemplos abaixo, presentes em Custódio Filho (2006, p. 72):

(21) O dinheiro trás desenvolvimento para a nação. Felicidade para milhares de famílias, porque eles não precisariam viver tão sacrificados. (texto produzido por aluno pré-vestibulando)

(22) O dinheiro hoje em dia, pode trazer felicidade para muita gente carente que existe no país, dando a eles uma certa melhora na condição familiar e esperança na vida. (texto produzido por aluno pré-vestibulando)

O autor reconhece que os exemplos acima são casos de anáfora correferencial pronominal, mas que apresentam uma característica distinta da anáfora pronominal clássica, em que não há “assimetria” de flexão entre o anaforizado e o anafórico. As expressões “milhares de famílias” é retomada por “eles” de maneira assimétrica, sem a concordância de gênero e número. O mesmo ocorre com “muita gente carente que existe no país”, que é retomado por “eles”. Por conta disso, o autor julgou necessário que o fenômeno que ele analisou tivesse uma designação própria, de forma que se indicasse a sua peculiaridade. Assim, ele sugere a designação de anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional, que aceitamos nesta pesquisa.

No entanto, não seguiremos a proposta de Custódio Filho por completo. Um dos motivos para tal decisão reside no fato de, na proposta de tal pesquisador, os estudos sobre a construção da referência ainda estava bastante presa à expressão referencial explícita, continuando, assim, os achados de Cavalcante (2003). Todavia, merece destaque o fato de Cavalcante (2011) ter modificou seu pensamento com relação a sua proposta classificatória (CAVALCANTE, 2003). A autora propõe, hoje (CAVALCANTE, 2011), que a construção da referência se processa de maneira mais liberta da expressão referencial explícita, tirando o foco no aspecto formal da classificação.

**A modificação crucial diz respeito à não separação entre cossignificação e recategorização, como se recategorizar referentes se reduzisse a questões lexicais, ou seja, como se a recategorização só se viabilizasse por meio da explicitação de uma expressão referencial transformadora.** O trabalho de Cavalcante (2011) fez com que vissemos os processos referenciais como sendo uma construção sociocognitiva e discursivamente e que, em vista disso, não podem estar atrelados, necessariamente, à manifestação de uma expressão referencial no cotexto. Portanto, não faz sentido colocar a cossignificação (como categoria semântico-lexical) dentre os tipos de anáfora.

A nomenclatura “cossignificação”, tanto na classificação proposta por Cavalcante (2003) quanto na proposta por Custódio Filho (2006), aparecia no subgrupo

das anáforas correferenciais, e dava a entender que o fenômeno da recategorização se opunha ao da “cossignificação”. Agora, Cavalcante (2011) revê o equívoco e considera a recategorização como um processo sociocognitivo-discursivo, o que significa que, de acordo com esta nova visão acerca do fenômeno, **qualquer processo referencial pode sofrer recategorização.**

Cavalcante (2011) nos fala da existência de diferentes tipos de processos referenciais, que ajudam os participantes da interação **a construir sua própria coerência dos textos que recebem ou que produzem.** Dessa maneira, todo processo referencial é viabilizado por um dispositivo remissivo, uma propriedade de apontar para um dado objeto reconhecível a partir de pistas muito diversificadas. Quanto a isso, a autora dialoga com a perspectiva teórica de Lyons (1977) e, dessa maneira, defende que **todo processo referencial envolve um componente dêitico,** que aponta para pistas vindas do espaço e do tempo real em que se situam os enunciadores, do cotexto, da memória compartilhada, das supostas intenções enunciativas de cada um e do contexto sócio-histórico do momento, todas colaborando, ao mesmo tempo, para que os referentes se configurem na mente dos participantes da enunciação.

Cavalcante (2011) destaca ainda as duas principais maneiras de se abordar os objetos do discurso dentro de um texto. Segundo a pesquisadora,

divisamos, nos trabalhos da linha de referenciação, duas maneiras de abordar os objetos de discurso dentro de um texto (...) uma prioriza a manifestação das expressões referenciais no cotexto para descrever diferentes tipos de processos de introdução, de anáfora e de dêixis. Outra não considera como critério primário de distinção a explicitação das expressões referenciais, mas sim, a construção sociocognitivo-discursiva desse objeto de discurso (CAVALCANTE, 2011, p. 34).

A autora chama a atenção ainda para o fato de, mesmo que em ambas as abordagens acerca dos fenômenos referenciais se busquem analisar o modo como a representação mental do objeto de discurso vai se configurando, não somente a partir dos indícios fornecidos pelo cotexto, mas também a partir de todos os outros dados do entorno sociocultural e situacional dos enunciadores e coenunciadores, a prioridade dada à menção das expressões referenciais, na primeira visão, termina sendo decisiva

em muitos casos para a separação entre estratégias de introdução referencial e de anáfora.

Vários são os trabalhos que se pautam pela perspectiva de priorizar a manifestação das expressões referenciais no cotexto para buscar descrever diferentes tipos de processos de introdução, de anáfora e de dêixis (KOCH; MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI, 2000; KOCH, 2004; CUSTÓDIO FILHO, 2006; CAVALCANTE, 2000, 2003, 2011, entre outros). Na perspectiva desses autores, os processos referenciais se dividem em duas possibilidades: a) introdução referencial (as entidades são introduzidas no texto pela primeira vez e ainda não foram citadas antes) e b) a continuidade referencial – anáforas (processo que se dá quando os referentes já foram de algum modo evocados por pistas explícitas no cotexto).

Segundo Cavalcante (2011), as expressões referenciais possuem duas funções gerais, que seriam: **1) introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo** e **2) promover, por meio de expressões referenciais, a continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo**. Por conta disso, a autora defende que

essas duas funções autorizam a separação entre os dois tipos de processo: as *introduções* e as *anáforas*, conforme mostramos acima. Dentro do segundo grupo, das anáforas, há dois subgrupos: as anáforas com manutenção do mesmo referente e as sem retomada do mesmo referente (CAVALCANTE, 2011, p. 38 [grifos da autora]).

É a partir dessas duas funções que a autora propõe duas maneiras de haver menção referencial: através das **introduções referenciais** e **através das anáforas**. Cavalcante (2011), fala-nos que o aparecimento das introduções referenciais não está atrelado a nenhum elemento do cotexto anterior ou da situação imediata de comunicação. Em contrapartida, segundo ela, as expressões do segundo grupo, isto é, as que a literatura tem sempre consagrado como *anafóricas*, são responsáveis pela continuidade referencial e exigem a consideração de um termo-âncora formalmente dito no cotexto. Quanto às anáforas, a autora as subdivide em anáforas diretas (correferenciais) e anáforas indiretas. Estas últimas caracterizam-se

pelo fato de não existir no cotexto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação (por vezes uma estrutura complexa), que se pode denominar âncora e que é decisivo para a interpretação; ou seja, trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais que mobilizam conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores. (KOCH, 2002a, p.1 *apud* CAVALCANTE, 2011, p. 37).

Cavalcante (2011) nos chama atenção para a importância dada, dentro da abordagem teórica, às âncoras. A autora admite que o fenômeno só surte efeito por causa da ativação de processos cognitivos complexos mobilizando conhecimentos diversificados na memória discursiva dos participantes da enunciação. Isso se confirma através dos elos referenciais que, para a autora, vão se entrelaçando nas representações mentais que os falantes vão elaborando no universo do discurso, **compondo verdadeiras cadeias anafóricas**. Sobre tal aspecto, temos o mesmo pensamento de Cavalcante, pois concordamos com o fato de a autora defender que a tessitura de elos interligados, coesos, que não se costuram exclusivamente pelo que está explícito no cotexto, senão também pelo que se encontra implícito na memória discursiva e que se descobre por inferências, é a condição básica para que uma **unidade de coerência** se forme na mente de enunciadores e coenunciadores.

O estudo das anáforas indiretas sempre foi um dos mais instigantes assuntos dentro da Linguística de Texto, tanto que isso fez com que tivéssemos diferentes abordagens do fenômeno, que, por sua vez, exigiam diferentes classificações e posicionamentos por parte dos seus pesquisadores. Cavalcante (2011) destaca a existência de duas perspectivas teóricas que dominam as pesquisas sobre o assunto: “uma estreita, que se apoia em restrições léxico-estereotípicas; outra ampla, que diz não limitar-se a tais restrições” (CAVALCANTE, 2011, p. 40). Para a autora, esse duplo olhar para as relações anafóricas indiretas redundou em decisões classificatórias distintas.

Quanto a isso, merece destaque o trabalho de Kleiber (2001), que preferiu restringir o fenômeno às ligações fundadas em associações que seriam, supostamente, apenas semântico-lexicais. A consequência dessa abordagem é o fato de ela deixar à margem as situações que requerem outros tipos de inferências. Schwarz (2000), por sua

vez, trabalhou com duas classes de referência indireta: (a) as anáforas associativas e (b) as anáforas inferenciais.

Há autores que decidiram não diferenciar as anáforas indiretas, reunindo-as todas num só grupo, o das anáforas associativas, como é o caso de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999). Para esses autores, o que vale é o mecanismo inferencial envolvido no processo. Dessa maneira, **não importa a origem da âncora em que se apoia o anafórico indireto e nem a forma como ele se manifesta** (se como sintagma nominal definido, demonstrativo, possessivo; se como pronome pessoal). Essa mesma postura foi a seguida por Cavalcante (2011) e, aqui, neste trabalho, será seguido por nós.

Cavalcante (2011), ao se posicionar acerca dos motivos pelos quais aderiu à proposta de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999), não nega que algumas inferências sejam mais facilitadas do que outras pela ligação entre os campos semânticos. Contudo, ela põe em questão a abordagem que subdivide as anáforas indiretas

são os critérios (frágeis) alegados, até o momento, para opor as anáforas associativas às inferenciais. Não aceitamos que se pleiteiem informações pertencentes exclusivamente ao léxico, como se independessem de aspectos pragmáticos e que, por outro lado, se reivindicuem outras informações que estejam fora do léxico e que se aloquem exclusivamente em conhecimentos culturalmente compartilhados (CAVALCANTE, 2011, p. 46).

Como podemos perceber, Cavalcante (2011) alega a fragilidade de critérios como o principal motivo para que ela seguisse a orientação teórica de que **não temos distinção entre as anáforas associativas e as anáforas das inferenciais**.

Na proposta de Kleiber (1994), a anáfora associativa *stricto sensu* é tida como um tipo de referência indireta, repousando, dessa forma, sobre um elo convencional, que está pré-escrito no léxico e que liga, de modo necessário, o sintagma nominal fonte e o sintagma nominal anafórico. A grande crítica feita por Cavalcante (2011) à abordagem de Kleiber (1994) reside no fato de que, para Kleiber (1994), a anáfora associativa é considerada como uma introdução de um referente novo, manifestada por uma expressão nominal definida, que se reporta a uma outra entidade mencionada antes no cotexto. As duas expressões, isto é, a anafórica associativa e a antecedente, estariam

associadas por relações convencionais estabelecidas entre os nomes (lexemas) que as constituem. A consequência formal dessa proposta nos é apresentada por Cavalcante:

ponderemos sobre a restrição formal que tal definição impõe: ela isola das anáforas associativas todas as ocorrências de referência indireta realizadas por sintagmas nominais demonstrativos, possessivos, bem como as manifestadas por pronomes pessoais. Todos esses casos que não se encaixam nas conexões léxico-estereotípicas propostas pelo autor são relegados a situações de anáforas inferenciais, ou de algum tipo de referência indireta que nem chegaria a constituir anáfora, e não são descritos por ele (CAVALCANTE, 2011, p. 41).

Cavalcante (2011) nos fala também que há um processo referencial que, dentro da perspectiva que dá primazia a menções no cotexto, tem sido tratado como um tipo peculiar de anáfora indireta, porque não retoma nenhum objeto de discurso pontualmente, mas se prende a conteúdos espalhados pelo contexto. A esse processo se convencionou chamar de **anáfora encapsuladora**.

A anáfora encapsuladora representa um caso especial nos estudos dos processos referenciais, haja vista que “na análise em que a referenciação está vinculada ao emprego de expressões referenciais, não é possível afirmar que a expressão encapsuladora (...) remeta a uma outra expressão específica do cotexto” (CAVALCANTE, 2011, p. 47), ou seja, a uma âncora pontual, a que se reporta. É por conta disso que dizemos que, nesses casos, ocorre uma

recuperação difusa de informações e que este é o traço mais típico das anáforas encapsuladoras; é o que lhes confere o caráter de anáfora também indireta: ser não correferencial e ter um poder de resumir informações cotextuais e contextuais (CAVALCANTE, 2011, p. 47).

Como se pode perceber, tanto os anafóricos indiretos quanto os encapsuladores não são correferenciais e se instauram através da menção de um determinado objeto do discurso que ainda não fora citado no cotexto, fato que faz com que tenhamos a semelhança com as anáforas indiretas. Contudo, segundo Cavalcante (2011), podemos definir como principais diferenças entre os dois casos o fato de os encapsuladores, nesta perspectiva das menções, serem responsáveis por resumirem (encapsularem), conteúdos proposicionais inteiros, precedentes e/ou conseqüentes. Além disso, os encapsuladores

não remetem a âncoras bem pontuais, bem específicas, do cotexto, mas a informações ali dispersas.

Acerca desta questão das anáforas indiretas e dos encapsuladores, Cavalcante (2011) posiciona-se desta forma:

dentro desta visão de referenciação associada à menção de expressões referenciais, toda anáfora indireta deve apoiar-se em âncoras do cotexto, o que não exclui a possibilidade de remeterem, simultaneamente, a elementos da situação extralinguística e do conhecimento compartilhado. E, desse modo, **toda anáfora encapsuladora é uma espécie de anáfora indireta, por também introduzir e mencionar no cotexto uma expressão referencial nova, apresentada como se fosse dada, por resumir conteúdos explicitados (mas também implícitos) em porções cotextuais anteriores e/ou posteriores.** (CAVALCANTE, 2011, pp. 47-48 [grifos da autora]).

Segundo Cavalcante (2011), o fenômeno do encapsulamento ganhou destaque com o estudo precursor de Francis (1994) sobre um processo de atribuição de títulos resumidos a segmentos textuais. Francis denominou estes processos de *rotulação* e comprovou que se realizavam por meio de expressões nominais selecionadas pelo enunciador para conectar e organizar o discurso. Importante que se diga que nem todos os anafóricos encapsuladores equivalem ao que Francis toma como *rótulos*. Para a autora, é considerado como rótulo somente os que se manifestam por sintagmas nominais plenos, ou seja, na verdade, dentro da proposta mais ampla de Cavalcante, os rótulos seriam apenas um dos tipos encapsulador.

Concordamos com o posicionamento de Cavalcante (2011), quando esta teórica defende que não irá particularizar os *rótulos* dentro da classe maior de anafóricos encapsuladores. No entanto, Cavalcante, para que tal procedimento fosse levado adiante, tomamo-lo com uma ressalva: ela considera que todas as formas serão consideradas como encapsulamento, desde que cumpram, no mínimo, a função discursiva de resumir conteúdos proposicionais, e destaca essa marca como importante função argumentativa dos encapsuladores no discurso.

Cavalcante não aceita o pressuposto de que as formas dos rótulos determinam, necessariamente, como os argumentos devem ser interpretados, tal como sugeria Francis, para quem a seleção de um nome particular como um rótulo para a proposição

de alguém não reflete, necessariamente, sua intenção original, mas não deixa de ser um indício do modo pelo qual o enunciador escolhe interpretar um conteúdo.

Devemos dizer que os sintagmas contendo os *rótulos*, segundo a denominação de Francis, foram descritos como um fenômeno de *dêixis textual* em Cavalcante (2000). Segundo Cavalcante, “a convergência entre as duas caracterizações, uma do ponto de vista anafórico e outra do ponto de vista dêitico, é justamente o **encapsulamento de proposições**” (CAVALCANTE, 2011, p. 52 [grifos nossos]), além da presença de um elemento dêitico, quando marcados por demonstrativos e/ou por advérbios. Portanto, para Cavalcante, **toda anáfora encapsuladora pode ser também um dêitico textual** quando, além de seu caráter resumitivo, tiverem também a presença de um elemento dêitico nas expressões, que assinala o ponto de origem do enunciador, indicando onde terminou sua última fala dentro do cotexto.

Os encapsuladores possuem uma série de funções intrínsecas: a) a resumitiva, b) a eminentemente coesiva, do ponto de vista dos arranjos da tessitura textual, c) a de ativação de referentes novos (ponto de vista discursivo e cognitivo) e d) a de organização de estágios argumentativos.

Jubran (2006) apresentou as principais propriedades que particularizavam um tópico discursivo, a saber: a centralização e a organicidade. A primeira propriedade diz respeito a um conjunto de detalhes e comentários convergentes para um assunto proeminente, enquanto que a segunda propriedade diz respeito a uma série “relações de interdependência entre os assuntos, tanto num plano hierárquico de superordenação e subordenação, quanto num plano linear de ligações intertópicas” (CAVALCANTE, 2011, p. 52). É oportuno falar a posição de Cavalcante quanto à questão do tópico discursivo. Para a autora, “a noção de tópico discursivo, em si mesma, está intrinsecamente relacionada à de referenciação” (CAVALCANTE, 2011, p.53).

Outra grande questão teórica acrescida por Cavalcante (2011) à sua classificação foi a **recategorização**. Como a autora considera que tal fenômeno **é cognitivo-discursivo e que corresponde à evolução natural que todo referente sofre ao longo do desenvolvimento do texto, o processo se dá abstratamente na mente dos interlocutores**, podendo ou não realizar-se no cotexto por meio de termos anafóricos, sendo que, para essa evolução, concorrem não somente as expressões referenciais que

manifestam explicitamente as transformações do objeto de discurso, mas também um conjunto de pistas contextuais que, acionando informações sócio-historicamente compartilhadas, ajudam os participantes da enunciação a (re)construírem a referência. **Cavalcante (2011) defende que a recategorização é, assim, um processo que pode perpassar todos os demais, por isso a autora não a inseriu em nenhum tipo específico de anáfora.**

Outro tipo de processo referencial que a autora destacou em sua proposta foi o caso da dêixis que, segundo ela, ocorre paralelamente aos casos de introdução referencial e de anáfora, e que pode ocorrer ou independentemente desses dois, ou se sobrepor a eles. “Palavras como *eu, você, aqui, ali, hoje, ontem, aquilo* etc. mudam de referente em função da perspectiva que o falante toma no ato da enunciação” (CAVALCANTE, 2011, p. 59 [grifos da autora]).

A classificação tradicional dos dêiticos se funda nos sujeitos envolvidos nos atos comunicativos e nas coordenadas de espaço e de tempo em que ocorre o enunciado. Quando falamos em coordenadas dêiticas, dessa maneira, estamos falando de referências à situação em que o enunciado é produzido, ou seja, estamos falando das coordenadas de pessoa, de tempo e de lugar. Estas coordenadas são as que definem, respectivamente, a dêixis de pessoa, de tempo e de espaço. Fillmore (1971) acrescentou a esses tipos de dêixis tradicionais mais duas: a dêixis textual e a dêixis social. Apothéloz (1995) acrescentou, depois, a dêixis de memória.

A dêixis de pessoa costuma ser assinalada por elementos linguísticos que identificam os interlocutores envolvidos no ato comunicativo. Os principais elementos que podemos destacar são os pronomes pessoais, “os dêiticos por excelência” (CAVALCANTE, 2011, p. 61), que se refletem diretamente na concordância verbal de primeira e segunda pessoas gramaticais. Há também as formas dêiticas não pessoais, como é o caso dos demonstrativos e dos advérbios, responsáveis por pressupor os interlocutores em seu posicionamento espacial e temporal.

Na dêixis social, “são os relacionamentos sociais por parte dos participantes da conversação que determinam, por exemplo, a escolha dos níveis discursivos honoríficos ou polidos, ou íntimos ou insultantes, etc.” (FILLMORE, 1971, p. 39 *apud* CAVALCANTE, 2000, p. 36). É por conta desse tipo de dêixis que temos uma série de

regras que regem a interação. Estas são baseadas em comportamentos mais ou menos ritualizados. “As relações em sociedade (e não a interação linguística em si mesma), ao condicionar a escolha dos níveis de maior ou menor formalidade, findam por determinar a seleção de títulos honoríficos e de outras expressões de intimidade” (CAVALCANTE, 2011, p. 61). Dessa forma, os dêiticos sociais podem representar, portanto, uma marca de polidez linguística (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Os dêiticos temporais são os responsáveis por situarem o ponto de origem do falante (e seu interlocutor) no momento em que a mensagem é enunciada. Cavalcante (2011) chama atenção para o fato de que nem toda expressão que indique tempo é necessariamente dêitica. Serão considerados como dêiticas somente se, a fim de o referente temporal ser identificado, for preciso conhecer o tempo em que se encontra o falante.

Os dêiticos de espaço são os elementos linguísticos que pressupuserem o lugar em que se situa o falante, e seu interlocutor, no ato comunicativo. Assim como o caso da dêixis de tempo, podemos ter expressões linguísticas que não terão a função dêitica espacial, pois não pressupõem o lugar em que o interlocutor se encontra.

A dêixis textual, segundo Cavalcante (2011), é representada por expressões que orientam o leitor a partir da posição do último enunciado no cotexto. Podem indicar um referente pontual, preciso, que está representado no cotexto por uma expressão referencial. Tais elementos podem ser os advérbios que indicam uma referência ao que veio antes da última fala do enunciador (como “acima”), além dos demonstrativos “este/esse”, em especial. A autora, acerca da dêixis textual, acrescenta ainda que

os dêiticos textuais indicam os segmentos, locais/momentos do próprio texto em que são utilizadas as expressões a que se referem. Diferentemente dos demais tipos de dêixis, que apontam para o entorno enunciativo situacional, o ponto de referência é o lugar e o momento do texto onde aparece a expressão mencionada. E é por retomarem outros referentes já mencionados no cotexto, que eles apresentam, antes de tudo, um caráter anafórico. São sempre, portanto, formas híbridas, pois se comportam, simultaneamente, como dêiticos e como anafóricos (CAVALCANTE, 2011, p. 71).

Como podemos perceber, os dêiticos textuais representam um caso bastante complexo, pois podem exercer a função de anafóricos correferenciais e, também, podem

exercer a função de anafóricos indiretos e até mesmo de encapsuladores. Quanto a estes últimos, Cavalcante (2011) nos diz eles se localizam no cotexto por porções do discurso em andamento. Confirmando o que já havíamos explicado anteriormente, segundo a pesquisadora,

tais dêiticos não retomam um objeto específico mencionado, uma ou mais vezes, mas remetem a conteúdos inteiros diluídos no texto que vão configurando um referente na mente dos interlocutores. **Por este motivo, são, a um só tempo, anáforas encapsuladoras e dêixis textual, considerando-se os critérios distintos que definem uma e outra classificação** (CAVALCANTE, 2011, p. 72 [grifos nosso]).

A dêixis de memória é aquela em que o coenunciador vai buscar em seus arquivos da memória um conhecimento considerado compartilhado acerca de um referente que não fora mencionado no cotexto. Tal busca se dá através do uso dêitico de algum elemento do cotexto. Neste caso dêitico, como já falara Fillmore (1971), o uso de um demonstrativo é um recurso que possibilita ao coenunciador construir uma referência *in absentia*, que não está nomeada no texto, muito menos presente na situação enunciativa imediata. Segundo Cavalcante (2011), é como se o demonstrativo fornecesse uma indicação linguística de que o campo dêitico saliente (porém não o único) para a localização do referente mencionado é o campo da memória.

#### **4.3.1 As expressões referenciais e a constituição da coerência/coesão textual**

Nesta seção, achamos oportuno apresentar algumas conclusões a que Custódio Filho (2006) chegou em seu trabalho, que, para nós, são muito importantes para uma análise do fenômeno da coerência textual. Julgamos importante apresentar tais conclusões porque Custódio Filho (2006) usa das propostas de Charolles (1978) e de Costa Val (2006) para fazer algumas análises de redações escritas por alunos pré-universitários e, assim, tenta analisar as inadequações das expressões referenciais que afetariam a progressão textual, a continuidade textual e proporcionariam a formação de argumentos que se contradiziam. Assim, o pesquisador busca relacionar os usos “inadequados” das expressões referenciais e examinar como esses usos afetariam (ou não) a constituição da coerência, seja esta vista de maneira específica ou global.

#### 4.3.1.1 Expressões referenciais que causam problemas na continuidade textual

Custódio Filho (2006) inicia suas análises falando das expressões que proporcionariam quebra na continuidade textual. Dessa maneira, ele busca analisar as expressões referenciais responsáveis pela abertura de um tópico que não é continuado ao longo de um texto. Acerca disso, percebemos a estreita relação entre o tópico discursivo, analisado na seção anterior, e os fenômenos da referenciação - como propõe Cavalcante (2011). Isso apenas reforça nossa ideia de que tanto as expressões referenciais quanto a manutenção tópica são fenômenos que merecem ser vistos como propiciadores da coerência, principalmente se o texto que o pesquisador estiver analisando for com a sequência argumentativa. Essas relações foram perfeitamente percebidas por Custódio Filho (2006), que, em seus achados, percebeu que o problema não estava na expressão referencial em si, mas na quebra de expectativa de manutenção de um objeto discursivo. Assim, o pesquisador propõe que se tratava de um problema exclusivamente da alçada da referenciação, já que envolvia também a continuidade tópica. Corroborando as propostas de Custódio Filho (2006), Alencar (2009) e Cavalcante (2011), diremos que **os tópicos são estabelecidos a partir dos objetos-de-discurso**. Diante disso, continuidade textual é também da alçada da referenciação.

Em sua proposta, Custódio Filho (2006), seguindo as mesmas diretrizes teóricas de Costa Val (1998), percebeu que havia duas formas para que as expressões referenciais fossem causadoras da quebra da continuidade textual: a) através de uma expressão referencial não-continuada e b) através de uma expressão com aparência de já mencionada.

No *corpus* de Custódio Filho (2006), o exemplo para essa quebra de continuidade presente em sua pesquisa foi o seguinte texto:

(23):

No Oriente Médio pessoas vivem isoladas de suas próprias famílias, vizinhos e amigos. Como pode uma mulher que mora no Marrocos ter que passar 24 horas coberta não podendo mostrar seu corpo, seu rosto e até mesmo seus cabelos.

Mulheres não tem o direito de escolher seus próprios maridos, nunca casam-se por amor mas por intereces familiar, não tem o direito de ser autônomas e sempre tem que ser submissa aos homens.

Existem muitas desigualdades sexuais e sociais, lá o homem pode se casar com várias mulheres e forma várias famílias ao mesmo tempo,

enquanto que as mulheres se traírem pode ser chicotiada ou pedrejada a praça pública.

Existem varias intoleranças culturais até hoje neste pais, muitas precisam ser mudadas tornando a comunidade mais feliz, principalmente as mulheres que vivem apenas para satisfazer os homens, sem qualquer direito mas com varios deveres. (R72)

O argumento usado pelo pesquisador para a quebra de continuidade textual foi o fato de a ocorrência da expressão referencial “pessoas” ser o predicado de que elas “vivem isoladas de suas próprias famílias, vizinhos e amigos”. Dessa maneira, ele julgou que se tratava de um objeto-de-discurso relevante no plano textual, já que fazia parte de um argumento apresentado logo na introdução (e na primeira frase). Por isso, seria esperado que esse referente fosse continuado no texto, o que, se levarmos em conta a noção de continuidade como manutenção de referente, não acontece.

Além disso, a expressão referencial “pessoas”, de certa forma, pode ser ancorada posteriormente no texto através de uma relação anafórica indireta com a expressão referencial “uma mulher que mora no Marrocos”. Isso se justifica pelo fato de sobre esta se predicar algumas coisas e, ao longo do texto, termos uma série de alusões a essa expressão, por meio de expressões anafóricas e de novas predicções. Entende-se, dessa maneira, que a expressão “pessoas” é correferencial em relação a “uma mulher”, propocionando uma inadequação do uso das expressões referenciais, já que teríamos o referente “uma mulher” e suas anáforas, e nada é predicado em relação ao isolamento de seus familiares, vizinhos e amigos. O que se predica está no campo da submissão ao marido, a que a mulher marroquina (que não pode ser correferencial ao referente “pessoas” do Oriente Médio) está exposta. No entanto, o pesquisador, acerca da relação existente entre as expressões referenciais apresentadas e inadequação do uso delas no texto em destaque, argumenta:

a se julgar sob essa ótica, o exemplo (...) representaria, portanto, uma quebra de continuidade. Entretanto, pode-se levar em conta o fato de que as relações anafóricas não se estabelecem apenas no plano da estrita correspondência correferencial. Tomando-se esse argumento como base, seria plausível considerar que a expressão “uma mulher que mora no Marrocos” é uma anáfora parcial de “pessoas”, e que todas as predicções sobre a primeira expressão constroem de forma indireta uma situação de isolamento, o que se conecta à predicção construída para a expressão “pessoas”. Dessa forma, a continuidade estaria mantida, e a inadequação seria refutada, portanto (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 98).

Como percebemos, com a citação acima, o pesquisador reconhece que as expressões referenciais estariam sendo usadas através de uma relação de anáfora parcial, o que as faria ter sentido e, assim, estariam propiciando a carência textual.

Outra possibilidade de termos a quebra da continuidade textual seria quando o texto traz um referente pela primeira vez, no entanto mostrando-o como se já tivesse aparecido anteriormente, proposta defendida por Costa Val (2006) e seguida por Custódio Filho (2006).

Atentemos para o exemplo retirado de Custódio Filho (2006):

(24):

A redução da maioridade de 18 para 16 anos é, hoje, um dos principais assuntos do nosso país. A sociedade não aguenta mais ser vítima desses assassinatos que ainda são considerados crianças.

Mais são essas crianças, que são responsáveis pelos crimes mais bárbaros do nosso país. E aí pergunto a vocês, se ainda são consideradas crianças, como terão cabeça e responsabilidade para cumprirem uma pena?

É só pensármos um pouco, se tiveram cabeça para planejar um assassinato eles tem cabeça e responsabilidade o suficiente para cumprir a penalidade dada pela justiça.

Não é justo, que um adolescente mate e no lugar de ir para a cadeia vá seus pais, ou passem 2 anos no máximo na Febem e voltem a conviver com a sociedade como se não tivesse acontecido nada.

Os adolescentes de hoje sabem muito bem o que fazem e o que é certo e errado. Mas também não adianta se falar de pena de morte, o que se deve fazer é trocar o sistema da polícia onde existem mais assassinos e traficantes (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p.97).

Na redação acima, Custódio Filho (2006) destacou o aparecimento das expressões marcadas como outra possibilidade de termos uma dupla análise para a adequação da expressão. Para ele, seria como se tivéssemos uma motivação prévia para o seu aparecimento. Dessa maneira, o pesquisador, pensando na sua provável adequação, pode-se defender que a expressão “crimes mais bárbaros de nosso país” atua como âncora para a anáfora indireta “mais... traficantes”. Trata-se de um argumento bastante plausível, principalmente porque uma das características da anáfora indireta é exatamente a apresentação de um referente novo sob o modo do conhecido. No entanto, a hipótese é refutada pelo pesquisador, pois, segundo ele, seria forçoso considerar, no caso em questão, por exemplo, que o texto trata da criminalidade cometida por menores

de idade especificamente em relação a assassinatos, pois em nenhum momento falou-se, no texto, do tráfico de drogas. Logo, analisando-se sob esse prisma, a expressão “mais... traficantes” quebra a continuidade esperada de acordo com o plano textual desenvolvido. Esse argumento é perfeitamente comprovado, pois, embora seja uma das características da anáfora indireta apresentar uma entidade ainda não manifesta no cotexto, esta precisaria ser de alguma forma prevista, a fim de que seu processamento fosse efetivado. E não seria apenas uma provável âncora que garantiria esse grau de previsibilidade.

Com muita propriedade, Custódio Filho (2006) explica, em seu trabalho, dois exemplos que, de certa forma, podem ser vistos como adequados, levando-se em conta que os fenômenos da referenciação, já que estes nos possibilita que a informação seja ancorada e, dessa maneira, tenhamos continuidade tópica. Essa questão, para nós, é importantíssima, pois o pesquisador, justificando os motivos pelos quais usou os dois exemplos anteriormente apresentados por nós, nos diz que

o fato de apresentarmos a análise dos dois itens acima como controversa é mais um sinal de que a questão da inadequação, para que seja compreendida em profundidade, necessita de que se ponham as ocorrências para serem avaliadas a partir de diversos prismas, a fim de se poder depreender com mais profundidade o que é considerado como adequado ou inadequado e quais são as justificativas para tal julgamento (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 99).

A partir dessa visão, o autor traz duas importantes reflexões, que julgamos importante apresentar:

- a) Há, de fato, expressões que resultariam em quebra de continuidade referencial, uma vez que se assumisse a possibilidade de a continuidade ser estabelecida por relações que não apenas as de manutenção referencial.
- b) O fato de se perceber uma relação anafórica parcial num texto como o primeiro analisado é suficiente para que se aceite a estratégia utilizada como adequada?

Essas questões levantadas por Custódio Filho (2006) tiveram como consequência um posicionamento por parte do autor que, de certa forma, assemelha-se com o pensamento atual dos membros do Grupo de Estudos em Linguística PROTEXTO (UFC) e, obviamente, o nosso:

para se estabelecer referências bem sucedidas no plano da compreensão textual, não basta apenas utilizar estratégias que possibilitem o processamento das expressões, ou analisar apenas as relações entre expressões pertencentes a uma mesma cadeia coesiva. A nosso ver, entrariam outras questões nessa tarefa, por exemplo: o esforço do receptor para realizar a contento o processamento, e o conhecimento do enunciador em relação a quais expressões o receptor espera que sejam continuadas e de quais este não tem essa expectativa (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 101)

O pesquisador reconhece que nem sempre os sentidos estarão sendo estabelecidos na superfície textual. Assim, o processamento de uma determinada informação deve ter associado a ela uma série de fatores que, de certa forma, serão amalgamados involuntariamente pelo receptor a fim de que este possa entender uma dada mensagem como coerente. No entanto, em textos de caráter argumentativo, como é caso do corpus de Custódio Filho (2006), o uso de expressões referencias será frequente e, para nós, indispensável, pois os processos referenciais possibilitam diretamente a constituição do que propomos ser coerência/coesão.

Em nosso *corpus*, percebemos alguns casos em que a continuidade textual foi prejudicada pela não continuidade de um tópico que fora introduzido a partir de uma expressão referencial. Um exemplo disso é a redação abaixo:

(25):

O percentual de desigualdade tecnológica é muito grande no Brasil. Pois, apesar do grande consumo das classes médias e das altas, há muitos brasileiros que nunca tiveram contato com nenhum tipo de um artigo moderno.

Os principais fatores que fazem com que isso aconteça são a má distribuição de renda e a falta de interesse do governo na inclusão digital. Pois como esses bens tem um valor muito alto a população carente acaba não tendo condições para compra-los.

Tem meio de comunicação tecnológica bastante conhecida é a internet. Porque muitos cidadãos que não tem como adquiri-la podem usá-la em locais que o acesso é vendido pela hora.

Para tornar o nosso país mais avançado temos que diminuir as desigualdades. Porque se uma parte da população tiver acesso a tecnologia e outra não crescerá ainda mais a exclusão social. E com isso vários outros problemas aparecerão, como o preconceito (RED1).

Percebemos que a expressão referencial “um artigo moderno” aparece, assim como no exemplo de Custódio Filho (2006), logo na introdução. No entanto, essa expressão referencial inicia um tópico o qual aparentemente não será mais desenvolvido. Acreditamos que o que faz com que o texto se mantenha com sentido e ocorra uma

continuidade do tópico é o fato de algumas expressões referenciais estarem sendo ancoradas de maneira indireta, constituindo uma relação anafórica indireta. Como apresentamos antes, especificamente na apresentação da proposta de Cavalcante (2011), as anáforas indiretas apresentam, como um dos elementos básicos, o fato de as âncoras textuais serem decisivas para a interpretação dessas anáforas. Isso se dá pelo fato de haver o estabelecimento de certas pontes entre as informações já dadas e as novas, o que permite aos referentes serem ativados pelos processos cognitivos inferenciais, mobilizando, assim, os conhecimentos armazenados na memória dos indivíduos. Isto é, a interpretabilidade ocorre referencialmente, mesmo não havendo um antecedente explícito no cotexto. Assim, o que ocorre na interpretação do texto nada mais é do que um processo de referenciação implícito. Também são características da anáfora indireta a presença de expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes na sua realização, e a inexistência de relação de correferência entre a anáfora e sua âncora ao longo do texto.

Entendemos que, quando o produtor nos fala de “um artigo moderno”, ele está introduzindo uma expressão referencial no final do parágrafo em que, comumente, o produtor explicita a tese a ser defendida (ver seção acerca da sequência argumentativa). Essa expressão, se fizermos uma leitura bastante atenta, não será mais retomada diretamente ao longo do texto, mas ela não faz com que o sentido do texto seja quebrado. Na verdade, o produtor busca, de certa forma, fazer certas relações entre as expressões referenciais apresentadas ao longo da superfície textual. Essa busca de sentido é que nos permite ativar, indiretamente, “um artigo moderno” a “inclusão digital”. Isso se confirma pelo fato de o produtor do texto ter apresentado no parágrafo introdutório que “um artigo moderno” seria uma das consequências de a população, embora consumista de certos produtos tecnológicos, não poder ainda ter certos artefatos, no caso “um artigo moderno”. Em seguida, no outro parágrafo, o autor diz que um dos motivos que fazem com que isso aconteça (a população não ter acesso a um artigo moderno) é o fato de o governo não ter interesse em fazer uma “inclusão digital”. Interessante notar que, mais adiante, em “tendo condições para compra-**los**”, o pronome oblíquo, mesmo estando no plural, será associado novamente a “um artigo moderno”, ficando claro que o produtor cometeu um equívoco no que tange às regras de concordância.

Dessa maneira, a coerência textual se fez presente no texto através do entendimento das relações entre as expressões referenciais. Por isso, reafirmamos que a referenciação é um dos principais mecanismos que possibilitam a constituição do fenômeno da coerência textual.

A aposta excessiva em artimanhas inferenciais do leitor também foi encontrada em outra redação de nosso *corpus*, abaixo:

(26):

A tecnologia é algo que cresce à cada dia. Pessoas do mundo inteiro são dependentes desses recursos, mas a facilidade no uso destes aparelhos não está disponível para toda a sociedade.

A desigualdade social só aumenta, devido aos avanços. Pessoas de baixa renda não podem consumir estes produtos, tanto pelos preços, que são muito altos no mercado, quanto pelo grau de escolaridade.

A classe menos desenvolvida não tem acesso a cursos de informática, por exemplo, esses são caros e nem todos tem computador em casa, o que acaba prejudicando a aprendizagem.

A população mais pobre está atrasada, enquanto as crianças menos favorecidas estão tendo aula em lousa de giz, as mais favorecidas estão assistindo aula em lousa digital.

Os órgãos governamentais deveriam disponibilizar cursos gratuitos, onde o povo tivesse acesso à tecnologia e consequentemente fossem preparados para o mercado de trabalho. São essas iniciativas que iram melhorar a desigualdade social no Brasil (RED 10).

A forma como o texto é produzido nos faz buscar, logo nas primeiras linhas, uma relação de ancoragem entre a expressão referencial indireta, pois a expressão referencial “desses recursos” não possui um argumento direto, mas inferimos que se trata de recursos tecnológicos. Dessa maneira, podemos dizer que ocorre uma ancoragem indireta com a expressão referencial “a tecnologia”. Esta última expressão é a que aparece como supertópico, logo na tese. Mas, se atentarmos bem, ela será retomada ao longo da superfície textual por “destes aparelhos” e, mais adiante, por “estes produtos”. Essas duas expressões se referem indiretamente a “a tecnologia” a partir do mecanismo inferencial de que estamos falando de aparelhos tecnológicos e que os produtos falados são produtos tecnológicos, o que só fará sentido na associação com a expressão “a tecnologia”. Importa observar, também, que a expressão “os avanços” também terá um processo de ancoragem similar aos já comentados. Na verdade, o produtor do texto omite uma série de informações que, provavelmente, ele julga desnecessárias, ou que podem ser facilmente retomadas. No caso, quando ele argumenta

que “a desigualdade social só aumenta, devido aos avanços”, logo pensamos a partir de um jogo de inferência que os avanços em que o produtor está falando são tecnológicos, já que a tese a ser defendida no texto é que “a tecnologia” cresce a cada dia.

Observemos, agora, outra ocorrência de nosso *corpus*:

(27):

Nos últimos tempos o bullying vem sendo um assunto que ao longo dos dias aumenta o número de pessoas que sofrem dele. É uma forma que elas acharam de humilhar outras por meio de apelidos e agressões (RED. 14).

Se observarmos bem, o pronome “elas” só será entendido no texto, quando buscamos interpretá-lo a partir de uma anáfora direta com pessoas que causam o bullying. O emprego do pronome “elas” como se o ser referente já estivesse aparecido propicia uma quebra na continuidade referencial, tanto que uma leitura mais apressada pode causar ambiguidade e, conseqüentemente, uma contradição ao argumento apresentado, já que o produtor nos diz que “aumenta o número de pessoas que sofrem dele”, em que “dele” ancora diretamente “o bullying”; e, em seguida, o pronome “elas” inicia um uma nova informação: “forma que elas acham de humilhar outras por meio de apelidos e agressões”, como se as pessoas sofressem e, ao mesmo tempo, praticassem o bullying. Dessa forma, “elas” está se relacionando indiretamente a pessoas que praticam o bullying e não às que o sofrem.

#### **4.3.1.2 Expressões referencias que causam problemas na progressão textual**

Passemos agora para outras ocorrências de expressões referenciais que proporcionavam ausência da progressão textual, as quais Custódio Filho (2006) classificou da seguinte maneira: a) expressão presente em conteúdo redundante, b) expressão redundante, c) expressão com modificador redundante e, por último, d) expressão com baixo teor de informatividade.

Na seção acerca da coerência textual e as várias visões acerca do fenômeno, em especial, na proposta de Charolles (1978) e Costa Val (2006), falamos que podemos ter

um texto com ausência de progressão em duas situações: quando há repetição desnecessária de informações ou então os dados apresentados são insuficientemente, temos as maneiras de detectar a ausência de progressão textual. Iniciemos com os dois exemplos abaixo, retirados de nosso *corpus*:

(28) O bullying tem causado inúmeras sequelas em crianças e adolescentes desde que o preconceito iniciou na sociedade com a divisão entre os humanos. Depressão e violência tem sido uma das vertentes da problemática do bullying (RED 16).

(29) Essa situação de desigualdade continuará se agravando. Pois, como a maioria dos bens tecnológicos são importados, o que significa que são vendidos por preços bem mais altos, são obtidos somente por aqueles com boas condições financeiras. E os mais pobres, continuarão esquecidos, sem assistência e excluídos. Vivendo, apenas, com as “sobras” do mundo tecnológico (RED. 7).

Em (28), a expressão “o preconceito” serve como uma causa para as “inúmeras sequelas” provocadas pelo bullying em crianças e adolescentes, segundo o argumento defendido pelo produtor do texto. Contudo, o argumento defendido não progride e, na verdade, há a defesa de uma informação com um argumento com fraca sustentabilidade, quando o produtor nos fala que “o preconceito” iniciou na sociedade “com a divisão entre os humanos”. Nesse exemplo, percebemos que há uma ruptura da progressão textual a partir do momento em que há um processo de recategorização em que as expressões referenciais são utilizadas em uma proposição em que há repetição de informações que já foram expressas na superfície textual, logo na proposição anterior, que retoma um referente de maneira repetida.

Já em (29), há um processo de recategorização em que não temos acréscimos de características ou de informações relevantes a um referente que fora introduzido. Esse efeito é propiciado por “sem assistência” e “excluídos”, que em nada acrescentam à expressão “esquecidos”. Se analisarmos melhor, percebemos que a ausência de progressão se dá por conta da construção do próprio referente e não das proposições referentes a este.

Outra forma de termos quebra da progressão textual nos foi apresentada por Custódio Filho (2006), a qual podemos perceber nos exemplos abaixo, retirados do *corpus* da pesquisa dele:

(30) Hoje em dia os jovens de hoje estão cada vez mais irresponsáveis em relação ao trânsito.

(31) A polemica a respeito da pena de morte é grande. Más acho que não só nesse caso, do Saddam, mas também em outros casos, como crimes bárbaros e estupros violentos a pena de morte deveria ser adotada.

O pesquisador, ao analisar o exemplo acima, diz-nos que há casos em que as expressões referenciais imprimem certas redundâncias em que o uso de um modificador adjetival não acrescenta traços de informações ao referente, seja porque a atribuição está explicitada em outra porção textual, como ocorre em (30), já que “Hoje em dia” já estabelece que se vai falar dos “jovens de hoje”; seja porque o próprio referente já carrega em si o atributo que o modificador lhe garantiria, como ocorre em (31).

Atentemos para um exemplo parecido, abaixo, retirado de nosso *corpus*:

(32) Nos últimos tempos o bullying vem sendo um assunto que ao longo dos dias aumenta o número de pessoas que sofrem dele. É uma forma que elas acharam de humilhar outras por meio de apelidos e agressões (RED. 14).

O exemplo (32) é muito similar ao (30), retirado dos achados de Custódio Filho (2006). A expressão “nos últimos tempos” indica uma marcação temporal em que o produtor intenciona dizer que o bullying é um assunto muito comentado. No entanto, o produtor, insatisfeito com essa marcação temporal, adiciona-lhe redundantemente “ao longo dos dias”, como se fosse para reforçar a ideia apresentada pelo referente anterior. De certa forma, o uso acaba propiciando uma estrutura sintática que fragiliza a interpretação textual e acaba fazendo com que o texto, aparentemente, não progrida a partir de repetição de informações que nada acrescentam ao desenvolvimento do tópico a ser desenvolvido ou até dos argumentos a serem apresentados, a fim de que a tese seja defendida (ou refutada).

Passemos, dessa forma, para a análise de quebra de progressão textual a partir do uso de informações insuficientes e, de certa forma, vagas. Observemos o exemplo de nosso *corpus*, abaixo:

(33):

A tecnologia é algo que cresce à cada dia. Pessoas do mundo inteiro são dependentes desses recursos, mas a facilidade no uso destes aparelhos não está disponível para toda a sociedade.

A desigualdade social só aumenta, devido aos avanços. Pessoas de baixa renda não podem consumir estes produtos, tanto pelos preços, que são muito altos no mercado, quanto pelo grau de escolaridade.

A classe menos desenvolvida não tem acesso a cursos de informática, por exemplo, esses são caros e nem todos tem computador em casa, o que acaba prejudicando a aprendizagem.

A população mais pobre está atrasada, enquanto as crianças menos favorecidas estão tendo aula em lousa de giz, as mais favorecidas estão assistindo aula em lousa digital.

Os órgãos governamentais deveriam disponibilizar cursos gratuitos, onde o povo tivesse acesso à tecnologia e conseqüentemente fossem preparados para o mercado de trabalho. São essas iniciativas que iram melhorar a desigualdade social no Brasil (RED 10).

O exemplo (33), acima, é um texto em que há quebra da progressão textual por conta da ineficiência de informações. Defendemos isso, pois faltou ao texto uma relação entre o “acesso à tecnologia” alegado pelo produtor e “o mercado de trabalho”. Na verdade, esta última expressão referencial é introduzida somente na conclusão, embora não tenha sido desenvolvida em nenhuma das proposições anteriores. Veremos essa questão mais adiante, quando falaremos da estrutura argumentativa proposta do Adam (1992).

No caso em destaque, o sentido de “o mercado de trabalho” se constrói a partir de uma série de inferências que o receptor deverá fazer para que se busquem os sentidos, já que o produtor não especifica em seus argumentos os motivos pelos quais pudéssemos relacionar os avanços tecnológicos apresentados ao longo do texto com a preparação de pessoas para o mercado de trabalho. Percebemos que o problema de progressão se deu através da apresentação de argumentos falhos e com pouca consistência.

No entanto, defendemos que o sentido dado pelo produtor para a expressão referencial “o mercado de trabalho”, embora ele a tenha introduzido sem que a tivesse apresentado ao longo da superfície textual, foi recuperado pela relação com outros referentes e, dessa maneira, construímos a coerência.

#### **4.3.1.3 Expressões referenciais que causam contradições no texto**

Há duas circunstâncias em que podemos perceber contradição em um texto (CHAROLLES, 1978; COSTA VAL, 2006; CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2007): a) através da incompatibilidade textual de uma informação com relação ao plano interno da superfície textual, dessa maneira, teremos o confronto com informações ligadas ao mundo textual e b) através do confronto com o plano externo, ou seja, o mundo exterior.

Começemos com as incompatibilidades internas. Segundo Custódio Filho (2006), esse tipo de contradição é bastante comum e pode ser percebido a partir de inadequações resultantes de uma recategorização que amplia ou reduz indevidamente a significação pretendida por uma introdução referencial.

Para isso ficar mais claro, observemos o exemplo abaixo:

(34)

A tecnologia é algo que cresce à cada dia. Pessoas do mundo inteiro são dependentes desses recursos, mas a facilidade no uso destes aparelhos não está disponível para toda a sociedade.

A desigualdade social só aumenta, devido aos avanços. Pessoas de baixa renda não podem consumir estes produtos, tanto pelos preços, que são muito altos no mercado, quanto pelo grau de escolaridade.

A classe menos desenvolvida não tem acesso a cursos de informática, por exemplo, esses são caros e nem todos tem computador em casa, o que acaba prejudicando a aprendizagem.

A população mais pobre está atrasada, enquanto as crianças menos favorecidas estão tendo aula em lousa de giz, as mais favorecidas estão assistindo aula em lousa digital.

Os órgãos governamentais deveriam disponibilizar cursos gratuitos, onde o povo tivesse acesso à tecnologia e conseqüentemente fossem preparados para o mercado de trabalho. São essas iniciativas que iram melhorar a desigualdade social no Brasil (RED 10).

Sobre (34), podemos observar que o produtor argumenta que “a população mais pobre está atrasada” e, em seguida, defende que os órgãos governamentais deveriam disponibilizar cursos gratuitos, que “o povo” tivesse acesso à tecnologia e, conseqüentemente, fosse preparado para o mercado de trabalho. Se observarmos bem, percebemos, que, na defesa de seu argumento, o produtor usa “a populaça mais pobre”, especificando uma classe de pessoas. No entanto, quando tenta apresentar uma possível solução para o problema, a expressão “o povo” aparece, provocando um sentido de generalização. Esta última informação, para nós, propicia uma contradição, ou uma falta de clareza, em relação à superfície interna do texto, pois possibilita a inconsistência do

argumento, já que o produtor, em sua proposição, defendia que o atraso ocorria com uma população específica e, depois, na busca de solucionar o problema, generaliza a informação, pois “o povo” pode ser a classe mais favorecida (os que já possuem os recursos tecnológicos, segundo o texto) e a classe menos favorecida (os que deveriam ter cursos gratuitos disponibilizados pelo governo, a fim de que tivéssemos menos desigualdade, como é defendido no texto). A expressão “o povo” recategoriza “a população” através de uma informação que contradiz o mundo interior do texto.

Além dessa maneira de termos a incompatibilidade interna do texto, há também um objeto-de-discurso sendo construído de maneira que suas recategorizações possibilitam contradições, como em (35), abaixo, retirado do corpus de Custódio Filho (2006):

(35)

Hoje em dia a maioria das pessoas concordam com a idéia de que o dinheiro traz a felicidade, isto é, ele proporciona a alegria de muita gente.

Podemos dizer que isso é verdade, o dinheiro facilita a vida das pessoas, em todos os sentidos, seja no hospital, na rua, no trabalho. Aqueles que tem condição financeira melhor, desfrutam dos melhores lugares, alimentação saudável e cuidam melhor do corpo e da mente. Por exemplo, uma pessoa está muito doente, se for de família rica é atendida no melhor hospital, recebendo bom atendimento e um avançado tratamento.

O dinheiro, além de trazer a felicidade, ele tem o poder de comprar as pessoas, seja no emprego ou na amizade. As pessoas que se dizem ricas se acham com mais poder do que os outros menos favorecidos. Ele traz prazer, pois a pessoa que tem dinheiro compra o melhor carro, uma roupa que gosta. Ele também dá liberdade e independência.

Enfim, o dinheiro é algo tão simples, uma cédula feita de papel, mas seu valor é grande, oferece muitas vantagens, além de trazer felicidade.

Para explicar a contradição interna presente no texto acima, Custódio Filho (2006) nos diz que ocorreu um problema no processo de construção do objeto-de-discurso. Para ele, até o último parágrafo, o objeto-de-discurso “dinheiro” tem apenas uma recategorização, no caso, “condição financeira melhor”. Contudo, o pesquisador entende que, além dessa última expressão, as informações presentes ao longo dos três primeiros parágrafos indicam que o referente “dinheiro” está sendo construído, discursivamente, de modo a representar a noção de *poder aquisitivo*. Custódio Filho (2006) continua falando que, no último parágrafo, o elemento “dinheiro” sofre duas possibilidades de entendimento, que seriam: “algo tão simples” e “uma cédula feita de

papel”, incompatíveis com o objeto construído até o momento. O pesquisador esclarece que o objeto-de-discurso “dinheiro” pode ser representado sob essas duas predicções, mas apenas elas são incongruentes com a representação construída até então no texto. Logo, instala-se um “desalinho” entre as formas de representação para um mesmo objeto-de-discurso.

Outra forma de contradição é a externa. Uma das formas de tê-la é quando o produtor do texto usa de expressões referenciais generalizantes, como em (37), abaixo:

(36):

Existe uma parcela da população que tem se sustentar com um salário mínimo ou menos e não pode comprar bens tecnológicos e veem no roubo a única maneira possível para possuí-los (RED. 08).

Se observarmos, a expressão referencial “uma parcela da população”, que é uma introdução referencial, está sendo usada para indicar que temos uma parcela da população brasileira que consegue viver com um salário mínimo ou até menos que isso. Contudo, há uma contradição externa, quando, no texto, temos a tentativa de sustentar um argumento de que a parcela que vive com até um salário mínimo, que não pode comprar os bens tecnológicos, vê no roubo a única forma de possuí-los. Dessa maneira, ocorreu uma generalização propiciada por “a única forma de possuí-los”, como se todas as pessoas que ganham igual ou menos que um salário tivessem “no roubo” a única forma de terem os recursos tecnológicos. Isso será confrontado com o mundo externo, pois podemos ter pessoas que conseguem adquirir bens tecnológicos sem praticarem atos ilícitos, como roubar.

Outra forma de termos as expressões referenciais, possibilitando contradições textuais, seria quanto à questão da inadequação referencial entre um referente que não condiz com o objeto-de-discurso estabelecido pelo mundo textual representado. Para exemplificarmos esse tipo de inadequação, tomemos como exemplo (37), abaixo, retirado do corpus de Custódio Filho (2006, p. 108):

(37) A instalação da CPI do bingo está sendo muito questionada. Pois, parte do Senado, composto pelo Partido Trabalhista, é contra e a outra é a favor. Já, a grande maioria da nossa população é simpatizante da ação desta CPI.

(38) Estão tentando criar um projeto que reserva vagas na universidade a alunos que estudaram em escola pública no ensino fundamental e médio. Mas quem estudou um ano em escola privada, não tem direito a essa bolsa.

Segundo Custódio Filho (2006), os exemplos acima, (38) e (39) possuem como mundo textual o “mundo ordinário”. Segundo o pesquisador, a contradição em (38) se faz presente a partir do momento em que o receptor da mensagem possui o conhecimento compartilhado, que o faz se inserir em um contexto qualquer, e isso possibilita entender que o mundo ordinário nos diz que o partido político atual de situação, na esfera federal, não é o “Partido Trabalhista”, mas sim o Partido dos Trabalhadores. Já para explicar a contradição entre a expressão referencial e o mundo exterior no exemplo (38), Custódio Filho (2006) argumenta que sabemos que o projeto citado em (38) diz respeito às vagas nas universidades públicas, cujo ensino é gratuito, não havendo, portanto, para estas instituições, bolsas de estudos, o que torna inadequada a anáfora indireta presente na ocorrência.

Como ficou evidente, Custódio Filho (2006) buscou analisar as (in)adequações das expressões referenciais nos referidos textos dos alunos aprendizes. Em suas análises, o pesquisador observou que algumas expressões referenciais não estavam de acordo com as regras da Gramática Tradicional (GT), embora tivessem sentido do ponto de vista linguístico. Assim, para uma melhor compreensão das inadequações das expressões referenciais, o pesquisador recorreu aos estudos acerca da noção de norma à luz dos estudos da linguagem, não se limitando somente ao que a GT concebe como norma, prescrevendo o que é “certo” e o que é “errado”, para tentar explicar os fenômenos encontrados em seu *corpus*.

#### **4.3.1.4 A norma textual-discursiva e a constituição da coerência/coesão**

A *norma textual-discursiva* (CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2007) pode ser entendida como determinados usos no plano discursivo, manifestações linguísticas no nível do texto, consideradas tácitas, por não termos um conjunto de regras devidamente constituído, nem sistematicamente documentado. Contudo, elas podem ser encontradas em materiais, como nos manuais de redação destinados ao ensino da produção textual

nas escolas, nos manuais de redação e estilo dos grandes jornais e nos concursos de vestibular.

Neste trabalho, usaremos a mesma nomenclatura dada por Custódio Filho (2006, 2007), *norma textual discursiva*, para certas normatizações que se dão no plano textual e que, em algumas ocasiões, regem as práticas pedagógicas do professor/corretor no momento das correções dos textos de seus alunos. O nosso objetivo, ao apresentarmos o conceito não é compactuar com essas normas, nem adotá-las, nem tentar estruturar um conjunto delas no plano textual. Nosso propósito é tão-somente constatar a existência delas, malgrado as críticas linguísticas que lhes possam ser feitas. Na verdade, o professor/corretor, quando se depara com alguns textos e alguns “problemas” nas redações de seus alunos, mesmo que não seja orientado pela escola, ou concurso, a seguir essas normas, não específicas e raramente registradas nos compêndios gramaticais, ele sabe que elas são cobradas nas correções e, por isso, reconhece que o aluno cometeu uma “inadequação” para a situação comunicativa em que o estudante está inserido, que é o de realização de uma prova do colégio ou de um exame do Vestibular. Dessa maneira, como ficou evidente, o corretor precisar ter a devida clareza de tais normas – quanto mais explicitadas elas forem, mais criteriosa será a correção. Para nós, nem sempre elas podem ser vistas como fatores de coerência/coesão.

Um dos trabalhos em que já se falava da possibilidade de se considerar os aspectos discursivos que poderiam ser normatizados, foi o de Matos e Silva (2004), que considera que a determinação do perfil de uma norma para uma determinada comunidade deve descrever as variedades nos vários estratos de realização linguística. Dessa forma, devem-se considerar os aspectos fônicos, mórficos, sintáticos, lexicais e *discursivos*.

Outro trabalho em que os aspectos discursivos foram levados em conta foi o de Antunes (2003), que propôs uma concepção de *língua* com o intuito de aplicar os conceitos linguísticos às perspectivas do ensino de línguas . A estudiosa nos diz que “uma língua é **uma atividade textual-discursiva**, regulada por determinadas propriedades linguísticas e pragmáticas, que confere materialidade e mediação aos propósitos interativos” (ANTUNES, 2003, p. 128 [grifos nossos]). A autora defende ainda que as regras gramaticais, para termos uma boa formação de frases, devem ser somadas a outras regras decorrentes dos **recursos textuais**, reconhecendo, assim, a

importância dos aspectos discursivos para a formação de regras de que os falantes se utilizam.

Baseado nos trabalhos desses autores, Custódio Filho (2006) segue a mesma linha de raciocínio e considera que não só os aspectos internos da língua são suscetíveis de normatização, mas também aspectos de ordem discursiva, embora estes ainda sejam difíceis de serem agrupados e estudados. Fica, assim, a dica para que trabalhos futuros possam analisar os vários ambientes em que a norma textual-discursiva se manifesta.

Custódio Filho (2006) julgou importante “utilizar o termo *norma textual-discursiva*, referente a usos estabelecidos pela comunidade que dizem respeito a manifestações linguísticas no nível do texto” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 83 [grifos do autor]). Devido a isso, o autor considerou a *norma textual-discursiva* como determinados usos no plano discursivo, manifestações linguísticas no nível do texto, consideradas tácitas.

Em outro trabalho, Custódio Filho (2007) acrescenta que, “em princípio, pode-se pensar que não há, para esse nível de norma, documentos, com poder semelhante ao dos documentos que seguem a Gramática Tradicional, que pudessem servir de apoio ao corretor” (p. 165) na hora de ele corrigir a redação. O estudioso faz-nos refletir a partir de uma importante indagação à qual ele próprio tenta responder: “como os professores sabem que determinadas regras textual-discursivas estão sendo desobedecidas?” (CUSTÓDIO FILHO, 2007, p. 165).

Para responder à pergunta, o autor afirma que a norma textual-discursiva pode ser encontrada em vários materiais esparsos, tais como: nos manuais didáticos de produção textual, nos manuais de redação e estilo dos grandes jornais, nas regras estabelecidas pelos concursos vestibulares, entre outros lugares. Segundo ele, quando o professor corrige a redação do seu aluno, fica em contato “com regras as quais lhe possibilitam **‘construir’ uma norma textual-discursiva que o orienta na sua atividade de corretor**” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 85 [grifos nossos]). Acrescenta ele que, devido a isso, a norma textual-discursiva pode ser “considerada tácita na medida em que as regras esparsas não criam um grupo de leis a que possa ser conscientemente aludido” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 85).

Obviamente, embora tenha tentado preencher uma lacuna dos estudos acerca da noção de norma, devemos falar que o conceito de norma textual-discursiva foi apresentado por Custódio Filho (2006), mas ainda carece de precisão. Isso se dá pelo fato de, na pesquisa dele, a noção de norma ter sido usada principalmente como subsídio para explicar as (in)adequações das expressões referenciais.

Não temos a pretensão de chegar a essa precisão, mas tentaremos partir do ponto em que Custódio Filho (2006) iniciou para acrescentarmos alguns aspectos essenciais. É importante que se diga que nosso foco será o de tentar constatar até que ponto a noção de norma textual-discursiva pode contribuir para a consolidação da coerência textual, ficando a indicação para que trabalhos futuros possam analisá-la, aprofundando outras questões que advirão desta reflexão aqui iniciada, principalmente, levando-se em consideração os outros ambientes em que ela possa se manifestar, entre eles o Exame Nacional do Ensino Médio, já que o modelo de concurso Vestibular da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, adotou-o a partir de 2010 como processo de seleção.

Agora, passemos para exemplos de como poderemos ter determinadas regras no plano discursivo. Para tal, atentemos para os dois exemplos abaixo, retirados dos achados de Custódio Filho (2006):

(39) [**Título:**] Dinheiro x felicidade  
São duas coisas imprescindíveis na vida de qualquer ser humano. (R8)

(40) [**Introdução do texto:**] Eu vejo essas reservas de vagas nas universidades para os estudantes de escola estadual, como mais uma esmola disfarçada de interesse pelos menos favorecidos. (R33)

Sobre os dois textos acima, Custódio Filho nos diz:

Nos dois casos, pode ser considerado que as expressões sublinhadas seriam inadequadas porque desobedecem às normas: em ambos, há **recategorização de referentes presentes em unidades exteriores ao cotexto** (o título, no caso do primeiro, e a proposta de produção do texto, no caso do segundo). Trata-se de uma prescrição bastante aceita (portanto, um uso linguístico sujeito à normatização), mas que não diz respeito a problemas dos substratos da base linguística. Assim, podemos perceber que há manifestações linguísticas consideradas inapropriadas em relação ao que pode ou não pode ocorrer no plano textual-discursivo (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 83 [grifos nossos]).

Como podemos perceber com a citação acima, algumas normas são aceitas pelos professores (corretores), mesmo que elas não sejam devidamente documentadas, ou seja, não são sistematizadas uniformemente em um único lugar. O professor, no momento em que corrige o texto como o do exemplo 1, depara-se com um texto em que o produtor (aluno) coloca o título e o retoma com a expressão referencial “duas coisas imprescindíveis na vida de qualquer ser humano”. Uma consideração inicial que merece ser feita é quanto à existência de uma espécie de consenso de que *não se podem repetir informações apresentadas no título na redação*. Parece que temos uma norma que, mesmo em alguns concursos de Vestibular, não aparece registrada oficialmente, logo não está devidamente documentada, mas a maioria dos corretores (professores) a usam em suas correções. Seguindo a linha de Custódio Filho (2006), diremos que o corretor usa a norma textual-discursiva mais pela intuição e pela prática da correção do que pela própria existência desta de maneira sistemática.

Outro fato que merece ser apresentado é que, de certa forma, o título integra o contexto em uma redação, pois ele serve de guia para que o leitor construa o sentido. Acerca disso, Custódio Filho (2006) defende que, mesmo que se considere o título como parte do contexto, permanece o fato de que, num plano normativo, dificilmente se aceita que se faça uma recategorização do título sem que os referentes apresentados nele já tenham aparecido efetivamente no texto.

No que tange ao segundo exemplo apresentado por Custódio Filho (2006), percebemos que temos uma expressão referencial que está retomando uma informação que fora apresentada na proposta de redação, nos textos motivacionais e que servem de guia para as propostas<sup>18</sup>.

Cientes de que as instituições superiores que realizam uma prova de caráter seletivo possuem critérios para que esta prova seja elaborada pelo produtor e corrigida pelo corretor, na próxima seção, focalizaremos nossa análise nesses critérios, pois

---

<sup>18</sup> Esse é um problema apenas da escrita artificializada, isto é, dos “textos” que são produzidos a partir das propostas de redação nos concursos, entre eles os concursos de Vestibular. Assim, podemos dizer que não se trata de um problema de coerência. A exigência contrária é puramente escolar.

defendemos que eles guiam o professor (corretor) na hora de realização a correção de maneira satisfatória.

Não podemos deixar de mencionar as dificuldades existentes para que determinemos com precisão essas regras que interferem na correção textual. Um dos pontos que dificultam a sistematização dessas regras é o fato de, na prática da correção textual, termos muita subjetividade por parte dos corretores, mesmo que tenhamos critérios fixos preestabelecidos nos concursos, que possam orientar a correção. Fica, assim, a indicação para que trabalhos futuros possam apresentar as maneiras pelas quais a norma textual-discursiva pode orientar os corretores quanto aos critérios de coerência/coesão por que estes se pautam em suas correções. Antes de explorarmos com maior profundidade essa questão, devemos situar como a prática textual está sendo empreendida nas aulas de língua portuguesa.

Cientes dessas palavras iniciais acerca das definições do que seriam essas regras que se dão no plano do discurso, observemos algumas conclusões de Custódio Filho (2006) acerca da relação entre as expressões referenciais e a norma. Para apresentarmos melhor a próxima seção, sempre que necessário, mostraremos exemplos retirados do *corpus* do pesquisador anteriormente citado ou até mesmo textos retirados de nosso *corpus*.

#### **4.3.1.4.1 As expressões referenciais e a *norma textual-discursiva***

Nesta seção, apresentaremos algumas conclusões de Custódio Filho (2006) acerca da noção de norma textual discursiva e as relações existentes entre este último conceito e as inadequações das expressões referenciais.

Em sua proposta classificatória para as expressões referenciais, Custódio Filho (2006) nos apresentou o caso das *anáforas correferenciais com disjunção flexional*. Na verdade, o pesquisador renomeia o que Melo (2001), em seu trabalho em entrevistas no meio escrito, havia denominado de anáfora indireta esquemática pronominal. Observemos os exemplos retirados do corpus de Custódio Filho (2006, p. 110):

(41) Basta observar que o menor que comete crime é protegido por leis que lhes poupam de sanções, com o prazo máximo de dois anos na cadeia.

(42) O dinheiro trás desenvolvimento para a nação. Felicidade para milhares de famílias, porque eles não precisariam viver tão sacrificados.

(43) O dinheiro hoje em dia, pode trazer felicidade para muita gente carente que existe no país, dando a eles uma certa melhora na condição familiar e esperança na vida.

Em (41), o autor defende que há uma inadequação, porque o pronome anafórico (reto ou oblíquo) não se apresenta no mesmo gênero e/ou número do seu antecedente. Dessa maneira, ele defende que há um caso de disjunção de número. Já em (42), o processo de disjunção é de gênero, formado a partir de “famílias” e “eles”; e em (43), há um caso de disjunção de número e de gênero. Fica evidente, assim, que os casos apresentados anteriormente estão em desacordo com as regras de concordância gramatical.

Em nosso *corpus*, percebemos que foram mais comuns os casos de inadequação do uso do pronome anafórico correferencial com disjunção flexional de número, como podemos observar no exemplo abaixo:

(44) O percentual de desigualdade tecnológica é muito grande no Brasil. Pois, apesar do grande consumo das classes médias e das altas, há muitos brasileiros que nunca tiveram contato com nenhum tipo de artigo moderno.

Os principais fatores que fazem com que isso aconteça são a má distribuição de renda e a falta de interesse do governo na inclusão digital. Pois como esses bens tem um valor muito alto a população carente acaba não tendo condições para compra-los. (RED 1)

Em (44), a expressão “artigo moderno”<sup>19</sup>, usada no singular, depois é recategorizada por “esses bens”, que vai indicar uma informação no plural. Na superfície textual, esta última expressão está usada de maneira inadequada, pois não foram apresentados no texto os bens de que se fala. Assim, podemos ligar esta expressão com “artigos modernos”, que, por sua vez, provavelmente, está sendo usado no sentido de aparelhos tecnológicos ou outro tipo de recurso tecnológico.

<sup>19</sup> Importante que se diga que a expressão completa é “nenhum tipo de artigo moderno”, há uma ideia de plural implícita, já que quando se fala em nenhum tipo supõe-se haver mais de um. Dessa maneira, o exemplo não fere o sentido global do texto, embora a sua compreensão, levando-se em consideração o receptor sendo um corretor de um concurso do Enem, por exemplo, o critério, provavelmente, passaria a ser visto como uma (in)adequação, como defende Custódio Filho (2006, 2007).

Outro caso que gera problemas quanto à questão da concordância gramatical é quando o modificador de uma determinada expressão anafórica não “respeita” os traços de gênero e/ou número solicitados pela expressão referencial antecedente. Esse tipo de problema foi abordado por Custódio Filho (2006, p. 111) através do seguinte exemplo:

(45) A maioria dos jovens, principalmente os menores de 18 anos, não sabem usar sua liberdade com responsabilidade consigo mesmo e com os outros.

Em (45), acima, o que se tem é um mesmo objeto-de-discurso que pode ser identificado a partir de dois pontos de vistas distintos. Para Custódio Filho (2006), A expressão “os jovens”, que seria um termo pluralizado, pode ter uma representação no singular com o uso extensional do termo “o jovem”, o que, segundo o pesquisador, autoriza a expressão “consigo mesmo”.

Nos exemplos mostrados, percebemos que houve inadequações das expressões referencias a partir da quebra das regras de concordância gramatical. No entanto, devemos salientar que várias outras possibilidades de inadequações acerca da concordância poderiam ser listadas. Fica, assim, a indicação de que trabalhos futuros explorem os achados de Custódio Filho (2006), rediscutidos em nosso trabalho, e possam ampliar esses problemas, dando-lhes um olhar mais detalhado.

Passemos, assim, para alguns exemplos que estão mais relacionados ao que defendemos serem regras que se dão no plano discursivo, ou seja, a chamada norma textual-discursiva. Para tal, temos que nos remeter novamente ao trabalho de Custódio Filho (2006), especificamente, quando este pesquisador nos apresenta que uma das maneiras de termos as inadequações referenciais ligadas ao conceito de norma textual-discursiva seria através de expressões referenciais correferenciais que possuíssem referente exterior ao contexto.

Trata-se de expressões que operam a retomada de um referente expresso inicialmente ou na proposta ou no título do texto. Em nosso corpus, por exemplo, somente uma redação apareceu com título. No entanto, várias vezes tivemos expressões referenciais que, de certa forma, retomavam expressões que estavam na proposta. Segundo Custódio Filho (2006), essas retomadas vão de encontro **à norma de**

**formulação textual-discursiva porque deveriam aparecer não como retomadas, mas, sim, como introduções referenciais, já que nas correções se costuma desconsiderar os títulos e o enunciado correspondente à proposta de produção.** Segundo o pesquisador, estas expressões, por remeterem a uma parte da situação discursiva que, segundo a norma, deve ser desconsiderada para efeito de objetos discursivos pré-existentes, acabam por aparentar uma quebra de continuidade (os referentes que elas “continuam” não podiam ser “continuados”), e podem ser julgadas como infrações no nível da coerência textual.

Observemos o exemplo do nosso *corpus*, abaixo:

(46)

**Proposta da redação:** Vestibular

**Introdução da redação:** Para muitos, e uma oportunidade, única, de ser alguém na vida pois olham que não são capazes de tentar outra vez, a pressão da família e muito grande, cada um quer que você escola um curso diferente (RED 20).

Em (46), percebemos que “Vestibular” é o tema da redação e, logo na primeira linha do texto, o produtor pressupõe que o leitor já sabe de que ele está falando, pois há de se basear no tema dado no comando. Esse uso, seguindo uma regra que é ensinada na escola de que o aluno não pode fazer alusão a nenhuma informação contida na proposta ou no título, seria julgado como inadequado. No entanto, se percebermos bem, essa regra de que não se pode fazer menção a partes que integram o título no texto, não se encontra documentada em nenhum lugar.

O corretor (professor), quando está analisando a redação de um aluno, interpreta o uso dessa expressão recategorizadora de um determinado referente exterior ao contexto como inadequada. Na verdade, um dos argumentos mais fortes para que tenhamos uma inadequação seria o fato de que se defende que os textos dos alunos sejam interpretados como independentes. Isso, para nós, assim como muitos outros pesquisadores de Linguística de Texto (CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2007; KOCH; ELIAS, 2010; CAVALCANTE, 2011), não é possível, pois não existe texto independente, seja porque os textos conversam uns com os outros, seja porque um texto é sempre uma resposta a textos anteriores e serve como questão para textos posteriores.

Sobre isso, Custódio Filho (2006) advoga que há, em algumas situações de interação, a necessidade de tornar o texto (pelo menos formalmente) independente, sendo preciso, para tanto, que se marquem as “conversas” que o texto estabelece com outros. É o caso, por exemplo, de um editorial que inicia com a exposição de um fato relatado em uma notícia, sobre o qual o editorialista irá comentar. O que há, então, é uma tentativa de que o texto, mesmo que não seja independente, apresente-se como uma unidade, de forma e de conteúdo.

Dessa maneira, outra forma de termos uma expressão referencial recategorizando referentes exterior ao contexto é quando há retomada de expressões referencias que já estavam presentes na proposta de redação. O que ocorre é que o aluno repete as informações tais como elas estavam no texto motivador, ocasionando um problema com relação à questão da autoria. Observemos o exemplo retirado de nosso *corpus*:

(47) A existência de apelidos é muito comum em qualquer fase da vida, mas nem sempre eles são bem recebidos, alguns são ofensivos. E o que parece tão simples pode gerar inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa, gerando danos catastróficos e irreversíveis (RED 15).

A passagem grifada no exemplo (47) faz alusão a uma passagem existente em um dos textos motivadores da proposta (ver anexo B). Se percebermos bem, em “E o que parece tão simples pode gerar inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa”, o produtor retira uma expressão que estava na proposta. Nesse exemplo, fica claro que o produtor usa essa expressão como uma introdução referencial e, em seguida, busca desenvolver seus argumentos de maneira a defender o seu ponto de vista. Provavelmente, um corretor analisaria a expressão como inadequada, haja vista que o aluno usa de informações prévias, que já estavam postas no texto motivador, para desenvolver seu ponto de vista. Embora a expressão esteja na proposta e o aluno a tenha usado, do ponto de vista da referenciação, poderemos interpretar aquela como um uso possível, pois teríamos uma introdução referencial que, *a priori*, faz sentido no texto e pode remeter a uma informação que satisfaz a memória discursiva imediata do receptor, no caso, o corretor do texto.

Custódio Filho (2006) defende que a maneira como se coordena a marcação das pessoas do discurso em um texto é regida, também, por regras que, no nosso enfoque, enquadrar-se-iam na norma textual-discursiva. Ele percebeu que certas expressões referenciais eram incongruentes quanto à marcação das pessoas do discurso. Em vista disso, o pesquisador apresentou alguns exemplos de seu *corpus* dessas incongruências quanto à questão da impessoalidade do texto dissertativo-argumentativo, ao uso do “tu” para se dirigir ao interlocutor, a mudanças das pessoas verbais (da 1ª. pessoa para a 3ª. e vice-versa; da 2ª. pessoa para a 3ª. e vice-versa), além do uso do plural majestático.

Um dos casos em que teremos inadequações das regras do plano discursivo está no fato de termos o uso do pronome “eu”, podendo este vir até de maneira elíptica, para exprimir o ponto de vista do produtor do texto. Isso faz com que tenhamos uma quebra da impessoalidade do texto dissertativo-argumentativo, como podemos perceber nos exemplos abaixo, retirados do *corpus* de Custódio Filho (2006, p. 119):

(48) Eu vejo essas reservas de vagas nas universidades para os estudantes de escola estadual, como mais uma esmola disfarçada de interesse pelos menos favorecidos.

(49) E por isso afirmo que o dinheiro pode contribuir para a felicidade de um país como o Brasil, na alegria de uma criança ao receber um brinquedo, na emoção de um homem ao ver seus filhos estudando, na esperança de um futuro melhor.

Em (48), há o uso do pronome “eu” para designar uma marca de personalidade textual. Isso ocorre também em (49), mas através de um sujeito que se manifesta de maneira oculta (sujeito oculto ou elíptico, segundo as regras da Gramática Tradicional) através da desinência. Nos dois exemplos, percebemos que os produtores marcam sua pessoa. Segundo Custódio Filho (2006), isso vai de encontro a uma norma ensinada nas escolas de que em textos dissertativo-argumentativos evita-se o uso da primeira pessoa do singular, mesmo que de forma elíptica, como em “afirmo”.

Diferentemente da postura do pesquisador, defendemos que, nos dois exemplos anteriores, não se trata de uma (in)adequação textual, pois esta “regra” ocorre não somente em textos escolares, como é o caso da redação do pré-universitário em questão. Na verdade, os textos que circulam na academia já trazem essa fuga a essa regra da impessoalidade, tanto em artigos científicos, como em outros gêneros, inclusive esta dissertação, já que em várias passagens o uso da primeira pessoa do plural é usado,

embora muitos teóricos defendam que a terceira pessoa do singular deveria ser o padrão em textos da esfera acadêmica, a fim de dar uma maior impessoalidade. Fica evidente, dessa maneira, que essa (in)adequação, como apresentou Custódio Filho (2006), dá-se no âmbito da correção textual, no momento em que o professor/corretor está praticando a correção do texto com os seus alunos.

Outra forma de termos inadequações referenciais em textos dissertativo-argumentativos pode ser vista nos exemplos abaixo, retirados de nosso *corpus*:

(50) Quem se importa com os menos favorecidos, afinal eles só dão prejuízo, todavia essa problemática está mudando, através da inclusão digital, se voce não pode se incluir será incluso através deste projeto, que agrada a parcela dos que não possuem, entretanto visa apenas diminuir com as disparidades pois só com isso não dá para acabá-las (RED 12)

(51) Bullying é crime e portanto se você é vítima ou conhece alguém que sofre ou até mesmo que presenciou denuncie, ajude a combater esse crime e dar um basta ao sofrimento das pessoas sofredoras (RED 18)

(52) Chega o dia do vestibular! Você não conseguia dormir a noite anterior, você chega no local da prova ver aquela multidão dá vontade de desistir, você bebe água, soar, se treme todo da vontade chorar, faz a prova, quando acaba, nem outro preocupação, o resultado, quando sai você falta morrer por que? Você e o mais novo universitário, noites sem dormir agora finalmente o resultado, Parabéns (RED 20).

Em (50), (51) e (52), temos casos em que os produtores usaram o “tu” (você) para se dirigir ao leitor. Esses casos, segundo Custódio Filho (2006), possibilitam que a impessoalidade do texto dito dissertativo seja comprometida.

Custódio Filho (2006) destacou a mudança das pessoas do discurso nas redações dos alunos aprendizes. O exemplo abaixo, retirado do corpus da pesquisa dele, deparamo-nos com um caso em que a pessoa do discurso muda da terceira para a primeira ao longo do texto:

(53) Se o aluno não tiver um ensino fundamental e médio de qualidade, possivelmente ele terá dificuldade em atender as exigências de um ensino superior. Então do que terá adiantado terem facilitado sua entrada na universidade? O que devemos querer é que nos dêem condições de disputarmos a nossa vaga sem nos sentirmos inferiores aos demais candidatos.

No exemplo (53), percebemos que há uma modificação da pessoa do discurso, quando se troca “o aluno”, “sua entrada” e “ele”, indicando a terceira pessoa, para as expressões “nos” e “nossa vaga”, que são da primeira pessoa do discurso. Nos casos, a regra que se quebra e que é ensinada nas escolas é a que as pessoas devem estar em acordo, permanecendo sempre numa mesma pessoa do discurso.

O pesquisador ainda nos fala da mudança entre as segundas pessoas e a terceira ou vice-versa, como no exemplo (54); e na mudança da primeira pessoa para a segunda, como em (55), exemplos retirados do seu *corpus*:

(54) Na vida comum da maioria das pessoas a felicidade é sentida nos momentos de conquista mas principalmente nas realizações das coisas necessárias da rotina diária. No planejamento de coisas simples como: ir a praia, esperar o filho nascer, assistir o jogo de futebol do seu time, ler um livro que você gosta varias vezes e muitas outras coisas que a vida construída por você, oferece. (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 119).

(55) Nós, na maioria das vezes, e nos foi ensinado assim, só fazemos algo visando algum lucro. Não é que esteja errado, o problema aqui é que isso acontece de maneira desproporcional e esquecemos dos menos favorecidos. Queremos satisfazer somente ao nosso ego. [...]

Então, comece por você, faça e continue fazendo sua parte. Pois juntando: "eu e você, formaremos um conjunto muito forte, que é igual a nós".

Em (54), o objeto-de-discurso em construção oscila entre a presença ou ausência, no caso, do interlocutor. Já em (55), Mais uma vez, o objeto-de-discurso em construção está sujeito a mudanças quanto aos traços que o constituem.

Como ficou evidente, muitas vezes, as expressões referenciais possibilitam que tenhamos inadequações no que tange à norma gramatical, embora os usos dessas expressões, dentro dos limites dos estudos acerca da referenciação, possam ser interpretados como adequados, levando-se em conta que são expressões possíveis.

O uso dessas expressões e as relações entre a norma textual-discursiva, apesar de já terem sido tratadas por Custódio Filho (2006) e por nós, neste trabalho, merecem ser analisadas com um olhar mais amplo e específico, a fim de que se possa apontar um quadro mais criterioso.

#### 4.4 A argumentação e a coerência textual

Nesta seção, analisaremos como se constituíram os estudos acerca da argumentação. Assim, apresentaremos brevemente algumas perspectivas teóricas de alguns autores, desde a Grécia Antiga até pesquisas mais recentes. Nessa trajetória, passaremos pela questão da argumentação na Grécia e pelos estudos de Retórica; depois passaremos para a perspectiva de Ducrot (1977, 1987, 1988, 1989, 1995) e para a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), apresentando superficialmente algumas questões dessa proposta, levando em conta a complexidade da teoria e da proposta. Em seguida, centraremos nossa atenção na argumentação a partir da perspectiva não somente de análise do ato persuasivo, mas do entendimento do processo de composição da sequência textual argumentativa a partir de Adam (1992).

##### 4.4.1 Breve histórico acerca dos estudos da argumentação

O homem necessita interagir com o seu meio. Uma das formas mais eficazes para que isso ocorra é através da língua, pois é por meio das várias práticas discursivas que o sujeito age sobre o mundo e atua sobre os demais sujeitos, a fim de obter destes as mais diversificadas reações ou comportamentos. Mas, para que isso seja realmente concretizado, o sujeito deve fazê-lo a partir de argumentos. Nesta perspectiva, argumentar é um dos atos linguísticos mais fundamentais, e não é de hoje que isso é assim.

Os primeiros estudos acerca do fenômeno da argumentação remetem-nos à Antiguidade Clássica. Na verdade, foi a Retórica Antiga, oriunda da Grécia, que apresentou a arte do falar bem em público. Na Grécia Antiga, o homem grego tinha que ser dotado da capacidade de argumentar para nos expor vários atos públicos aos quais ele poderia ser submetido ao longo de sua vida, em especial nos atos políticos. Por conta disso, segundo Pereira (2008), a ação de argumentar surgiu associada ao espaço público e à prática da democracia direta na ágora ateniense, justificando as relações desejáveis de argumentos bem sucedidos e a verdade de seus fundamentos. Assim, o princípio filosófico da argumentação foi sendo estabelecido com base na verdade e na razão.

Dessa maneira, a *argumentação* tinha uma tênue ligação com a *Retórica*. Esta disciplina tinha como objetivo buscar a harmonia entre o falar bem e as formas de fazê-

lo de maneira elegante e convincente. A concepção de linguagem que se sobrepunha em tal momento histórico era a voltada para o domínio de uma série de regras de boa argumentação, que eram importantes para que os oradores ascendessem socialmente e, assim, conseguissem persuadir o público.

Aristóteles, importante filósofo grego, foi um dos que se debruçaram sobre o *ato persuasivo* e o *ato de convencer*. Sua abordagem teórica fez com que tivéssemos a relação entre a argumentação e a retórica clássica, e esta última não pode ser analisada sem que façamos a relação dela com a dialética. Para Aristóteles, a construção da argumentação se dá a partir da oposição existente entre os vários raciocínios, que são, na verdade, caracterizados pela forma, pela verdade e pela evidência de suas premissas, e pelos raciocínios dialéticos. Deve-se entender que estes são apoiados em opiniões que, de certa forma, são aceitas. É assim que o processo argumentativo aristotélico fundamenta-se no funcionamento da opinião e, para isso, é necessário que as possíveis teses defendidas representem o prolongamento razoável das premissas aceitas pelo auditório, levando o orador à persuasão do auditório em foco através do uso de argumentos consistentes e de uma boa apresentação (PEREIRA, 2008). De fato, o raciocínio dialético, estudado pela Dialética, parte especificamente do que é *aceito* e vai até o ato de *se fazer* admitir outras teses que podem ser controversas. Tal raciocínio é, pois, dotado de opiniões aceitas por um grupo de referência. Diferentemente desse pensamento, tivemos, posteriormente, os estudos de Lógica Formal, que analisa os raciocínios analíticos por eles constituírem verdades proposicionais e serem impessoais.

Como podemos observar, a argumentação é algo que é inerente aos estudos da linguagem desde tempos remotos e continua tendo o devido destaque, como se vê nos trabalhos de Ducrot (1977, 1987, 1988, 1989, 1995), que contribui há mais de 20 anos para a elaboração dos contornos da teoria da Semântica da Enunciação ou Semântica Argumentativa. Tal modelo leva em consideração a relação locutor-ouvinte e concebe a linguagem como *ação* e, principalmente, elege a *argumentatividade* como elemento fundamental. Merece destaque também a participação de Anscombe, que, junto com Ducrot, foram responsáveis pela consolidação de uma nova perspectiva teórica denominada Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

Ao longo dos vários anos e das várias modificações desta teoria, Ducrot e Anscombe empenharam-se diretamente no desenvolvimento de uma abordagem Semântica que tinha a *argumentação* como ponto central. Dessa maneira, os elementos constitutivos do texto foram devidamente estudados e, assim, tentou-se analisar até que ponto tais elementos contribuem para a formação argumentativa do texto, como os morfemas e os sintagmas, agindo como instrumentos da redução da complexidade da significação e contribuindo para a formação de um sentido argumentativo-discursivo. Para a constatação disso, os teóricos defendiam que deveriam ser buscados, no enunciado produzido, marcas que evidenciassem o processo de enunciação.

Outra importante perspectiva teórica acerca do fenômeno da argumentação que merece destaque é a de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Em seu Tratado de Argumentação, observa-se certa retomada dos fundamentos da teoria de Aristóteles, e isso faz emergir a chamada Nova Retórica, que, de certa forma, serviu para ampliar a noção da argumentatividade, visto que o componente argumentativo passou a ser investigado em todas as situações comunicativas.

Por um outro viés, o da organização composicional do texto de sequência argumentativa, Adam (1992) defende que a argumentação está inserida numa caracterização de diversificados modos de organização textual, dentre eles o argumentativo. Essas formas composicionais, o autor denominou de sequências textuais. Essas duas perspectivas é que interessam a nosso trabalho. Dessa maneira, passemos para uma visão mais composicional do fenômeno da argumentação, analisando a proposta de Adam (1992).

#### **4.4.2 A sequência textual argumentativa**

Os estudos acerca das tipologias textuais presentes na proposta teórica de Adam (1992) são oriundos, de certa forma, das concepções de Bakhtin (1997), mas não apenas. Como admite o próprio autor, a proposta se baseia em Werlich, com os tipos textuais, e em Rosch, com a teoria dos protótipos. Para Bakhtin, os enunciados são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997, p. 323), e os gêneros primários podem constituir os gêneros secundários. Esse pensamento, a nosso ver, é de vital importância na construção do conceito de sequência textual, uma vez que os gêneros são eles

próprios componentes da interação social, enquanto a sequência é um plano de organização textual presente na composição dos textos. Além disso, esta última se constitui de uma série de organizações linguísticas formais em interação que podem ser encontradas dentro de um dado gênero.

A proposta de Adam (1992) nos permite dizer que na língua há uma série de formas fundamentais da linguagem comum que podem estar disponíveis em uma infinidade de combinações e transformações. Por exemplo, a narrativa se encontra na base da fábula, da reportagem e da anedota, dentre outras práticas discursivas.

Na concepção de Adam (1992), a sequência pode ser caracterizada por poder ser atualizada no texto a partir de uma série de exigências da natureza pragmática dos enunciados. É por conta dessa atualização que o autor defende que as sequências são relativamente estáveis, visto que atravessam todos os gêneros, ao passo que os gêneros são essencialmente heterogêneos, porque marcam situações sociais específicas.

Como podemos perceber, o autor usa do conceito de gênero do discurso preconizado por Bakhtin para buscar definir sequência textual. Uma pergunta importante se faz oportuna neste momento: qual a diferença entre gênero do discurso e sequência textual para Adam?

Em um trabalho anterior, Adam (1991) nos fala da possibilidade de podermos definir um plano organizacional textual de forma estável, que irá compor os textos. Isso fez com que o autor afirmasse que a diferença fundamental entre o que chamamos de gênero e o que seria sequência é que esta é delimitável em um pequeno conjunto de tipos, isto é, possui uma menor variabilidade. O gênero é um padrão de textos socialmente reconhecíveis, que se identificam, sobretudo, pelo propósito enunciativo, pelas formas superestruturais, pelas condições sociais de uso a que se aplicam. As sequências também são padrões, mas não de modelos de texto com usos comuns a vários deles, mas, sim, padrões de organização em unidades de sentido prototípicas. São alguns poucos modos de organizar as informações de um texto pertencente a qualquer gênero.

Entender a diferença entre gênero e sequência dessa maneira fez com que Adam (1992) considerasse a sequencialidade como um único plano possível de constituir uma base de tipologia. Mas, para que tivesse sentido essa sua base tipológica, o autor teve

que buscar uma nova concepção para texto que se adequasse aos limites de sua proposta. Por isso, o texto é visto por ele como sendo, por um lado, pragmaticamente organizado e, por outro, uma sequência de proposições.

O âmbito em que se estrutura a configuração pragmática do texto possui três dimensões, a saber: uma argumentativa, que define todo texto como visando a um objetivo (seja ele explícito ou não); uma enunciativa, que confere ao texto uma tonalidade enunciativa de discurso oral, discurso escrito, discurso não real, discurso científico, discurso poético; e uma semântica, que estabelece no texto uma coesão com o mundo representado.

O âmbito da sequencialidade textual, a sucessão de proposições comporta duas dimensões: a conectividade e a sequencialidade. De acordo com o autor, a primeira seria uma série de fenômenos locais de ligação entre as proposições de forma a garantir a continuidade e a progressão textual e os fenômenos de demarcação gráfica local e marcação global do plano do texto. Entendam-se estes últimos como elementos que proporcionem, por exemplo, a mudança de capítulo e de parágrafos, os títulos, os subtítulos, entre outros elementos. A segunda, dessa maneira, diz respeito à organização sequencial da textualidade. Nesses termos, se uma dada sequência, por exemplo, a argumentativa, se materializa em textos de formas tão diversas é porque há ao mesmo tempo características prototípicas que a enquadram no grupo da sequência argumentativa.

Nas palavras de Adam (1992, p. 28), sequência seria:

- uma rede relacional hierárquica em grande medida decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte.

A definição apresentada por Adam (1992) acerca de sequência nos possibilita entendê-la como algo constituinte do texto, e este, por sua vez, constitui-se a partir de uma série de blocos de proposições, chamadas de macroproposições, as quais são estruturadas a partir de proposições.

Importante que se diga que Adam (1987) defendia que havia sete tipos de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica). No entanto, posteriormente (1992), optou por fazer uma redução para apenas cinco sequências: narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e argumentativa.

Tendo em conta a distinção que o autor estabelece entre plano configuracional (pragmática) e plano composicional, podemos dizer que, para Adam (1987, 1992), a argumentação está mais relacionada ao nível do discurso e das práticas de interações sociais, podendo ser concebida como mais uma função da linguagem. Já a sequência argumentativa está diretamente relacionada ao nível de organização da textualidade.

De acordo com este teórico, as proposições da sequência argumentativa são estabelecidas a partir da relação entre Argumento(s) – Conclusão, Dados – Conclusão. Esses seriam os elementos que estruturariam a textualidade argumentativa. Adam (1987) propõe um quadro organizacional da sequência argumentativa, o qual apresentamos abaixo:

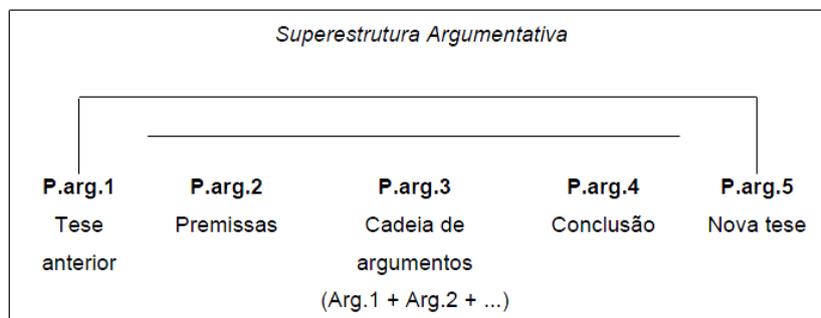


Figura 7- Representação arbórea da superestrutura argumentativa  
Fonte: Adam (1987).

Posteriormente, em outro trabalho (1992), o autor reformula o quadro e propõe um protótipo da sequência argumentativa, abaixo:

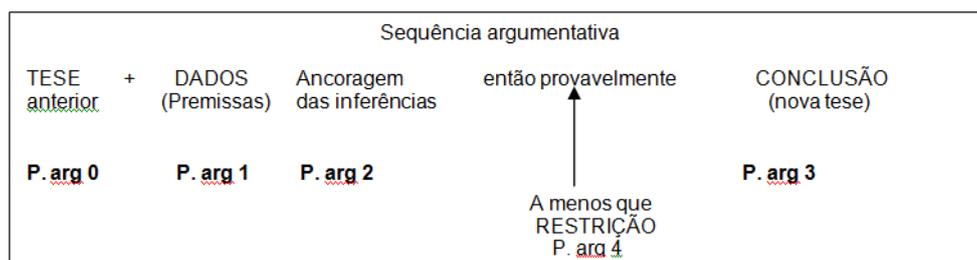


Figura 8- Esquema típico da sequência argumentativa

Fonte: Adam (1992, p. 118).

Embora os dois quadros pareçam idênticos, a primeira versão proposta por Adam (1987) tem um caráter mais geral pelo fato de não apresentar explicitamente a refutação da tese inicial, o que nem sempre ocorre nos textos argumentativos. Assim, a autor reformula o quadro, a fim de suprir tal falha.

No quadro proposto por Adam (1992), a tese anterior (P. arg. 0) serve para sustentar as três macroposições (P. arg. 1, 2 e 3) na refutação. Já a conclusão (nova tese) – (P. arg. 3)- pode ser reformada e retomada ou não por uma conclusão que a reitere no fim da sequência. O autor alerta para o fato de que a ordem linear do esquema argumentativo não é imutável: a nova tese pode ser formulada no início e retomada ou não por uma conclusão que a reproduz no fim da sequência, e a tese anterior (P.arg.0) pode estar subentendida.

Voltando a falar da relação que se estabelece entre as proposições, não se pode deixar de considerar a relação existente entre as informações “dadas” e as “conclusões”, pois certo(s) argumento(s) visa(m) ancorar ou até mesmo refutar uma determinada conclusão. Por tudo disso, faz-se necessária uma análise aprofundada entre o segmento ancorado (conclusão) e o segmento ancorante (dado), como é descrito no protótipo de sequência argumentativa de Adam (1992).

Para compreender a forma como Adam (1992) nos apresenta algumas características de um determinado enunciado e as relações existentes nas proposições, repetimos o exemplo clássico que ele usa:

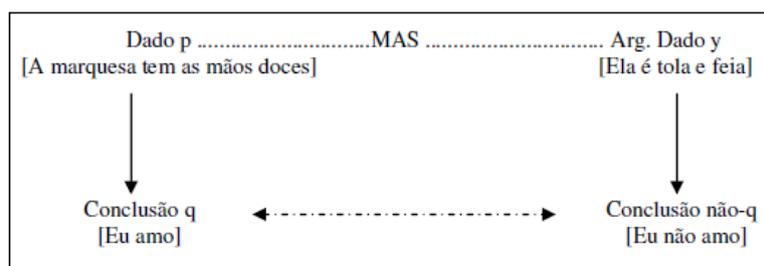
(56)

“A marquesa tem as mãos doces, mas eu não a amo”.

Se analisarmos a frase, percebemos que há um argumento determinado (A marquesa tem as mãos doces) que, para construir um sentido, necessita passar para uma conclusão não expressa (eu a amo). Para que essa passagem ocorra, faz-se necessário utilizar-se de uma “licença de inferência” ou “regra de inferência”, pois é a inferência que vai ser responsável direta por ligar o *dado* à *conclusão*.

A inferência que se manifesta no texto é a de que “Os homens amam as mulheres que têm as mãos doces”. Adam (1992), quando tenta explicar o processo de construção de sentido inferencial existente na proposição apresentada, diz-nos que as regras de inferência são ancoradas em garantias ou suportes. Segundo ele, de certa forma, essas garantias ou suportes guardam certa correspondência com o que Ducrot (1987) denominou *topos*. O autor nos fala ainda que, mesmo o argumento-dado podendo conduzir a uma determinada conclusão, sempre será possível uma contra-argumentação.

A forma como teremos a organização do argumento-dado e as possíveis contra-argumentações, Adam (1992) defende que só pode ser possível a partir de um jogo de implicitação e explicitação que poderá ocorrer nas macroproposições. Para entendermos como se estrutura isso, basta atentarmos para o quadro abaixo, retirado de Adam (1992):



Quadro 2- Quadro argumentativo proposto por Adam  
 Fonte: Adam (1992, p. 107)

Analisando o quadro argumentativo proposto por Adam (1992), temos um dado **p** explícito e uma conclusão **q** implícita, um dado **y** implícito e uma conclusão **não-q** explícita.

Defendemos que a sequência argumentativa, como propôs Adam (1992), pode ser um dos fatores que propiciam diretamente a coerência textual, principalmente, se os textos analisados forem de sequência argumentativa, como é o caso das provas de Redação do Enem.

No Enem, o que percebemos, é que os parâmetros de uma sequência textual argumentativa, não aparecem bem discriminados numa mesma Competência da matriz de referências para a prova de redação do Enem: surgem como que diluídos e misturados aos critérios de coerência/coesão.

Por conta disso, há uma necessidade de que trabalhos futuros possam fazer uma análise mais apurada de como os critérios de coerência/coesão e os de argumentação aparecem na grade de correção da prova de redação do ENEM, assim como as maneiras de diferenciá-los nas práticas de correções textuais, já que eles aparecem diluídos nas Competências II, III e IV da matriz de referências da prova de redação do ENEM.

Na Competência III da matriz de referências do ENEM, busca-se que o produtor (aluno pré-universitário) relacione ideias existentes dentro da temática apresentada. Para tal, necessita-se da continuidade, da progressão e da não contradição, a fim de que os argumentos sejam apresentados de maneira consistentes. Dessa maneira, o foco dessa Competência é se o texto é coerente e se os argumentos apresentados solucionam a problemática apresentada na proposta, o que (pelo menos na teoria) deveria atingir diretamente outra habilidade: a de saber desenvolver um texto de sequência argumentativa. No entanto, não há critérios em que a sequência argumentativa possa ser analisada quanto à sua estrutura composicional, fazendo com que a Argumentação seja vista de maneira bastante abrangente. Já na Competência IV, o foco é dado para a articulação das partes que constituem o texto, assim como para “recursos coesivos” dele, encarando-se que a coesão ocupa papel essencial para construção da argumentação, uma vez que está relacionada à disposição dos elementos textuais em favor da continuidade tópica.

Com base nisso e tendo ciência de que a forma mais eficaz que o homem possui para interagir no meio social é a língua, haja vista que é através do seu discurso que ele age sobre o mundo e atua sobre os outros, para obter deles as mais diversas reações ou comportamentos, ou seja, para atingir seus objetivos, estamos assumindo o pressuposto de que argumentar constitui um ato linguístico fundamental, já que o homem *argumenta* através da língua.

Devido à importância da argumentação, por uma questão de recorte, neste trabalho, lidamos somente com textos da sequência argumentativa produzidos por alunos pré-universitários. Essa decisão metodológica se justifica por dois motivos: primeiro por ser a sequência argumentativa a mais estudada e a mais valorizada nos compêndios escolares, por ser a mais complexa, por buscar o desenvolvimento de uma série de habilidades que são fundamentais para o cotidiano de um cidadão, tais como

argumentar, desenvolver seus posicionamentos, o senso crítico, as suas ideias, as suas opiniões, entre outras; segundo, pelo fato de a maioria das Instituições Federais de Ensino Superior terem aderido ao ENEM, um exame nacional que tem se restringido à exigência de produção de um texto dissertativo-argumentativo na prova de redação. Observamos que o estabelecimento da coerência/coesão de um texto do tipo dissertativo-argumentativo depende, em grande parte, dos argumentos apresentados pelo locutor, isto é, das manobras e estratégias discursivas que este mobiliza para fundamentar suas posições e, com isso, obter a adesão do(s) interlocutor(es).

Necessitamos falar ainda que as noções de coerência/coesão e de argumentação não podem ser concebidas de forma estanque, pois elas se interpenetram, relacionam-se no processo de construção de um texto. Na verdade, estas noções devem ser cuidadosamente trabalhadas pelo produtor, a fim de que seu texto tenha continuidade e progressão, não se contradiga nem contradiga o mundo a que se refere, seja argumentativamente consistente e convincente e, além disso, apresente recursos adequados à expressão das relações entre as ideias, na superfície textual. Contudo, necessita-se de critérios mais precisos para se considerar a composição da sequência argumentativa de que o produtor (aluno) terá que desenvolver em seu projeto de texto, como se exige na situação de produção da prova de redação do ENEM.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O presente trabalho teve como objetivo principal lançar uma noção preliminar, mas ampliada, de coerência/coesão a partir da discussão teórica encetada pelos estudiosos da Linguística de Texto, considerando-se também os processos referenciais e o tópico discursivo como fenômenos que propiciam a coerência/coesão. A partir dessa preocupação inicial, surgiram duas questões básicas que nortearam nossa pesquisa: a) Como os processos referenciais e o tópico discursivo podem contribuir para a constituição da coerência/coesão?; b) Quais os principais fatores que podem contribuir para a coerência/coesão, levando-se em consideração as discussões encetadas por estudiosos da Linguística de Texto, assim como novas perspectivas teóricas acerca do fenômeno?

No que tange à primeira questão, confirmamos nossa hipótese inicial de que os processos referenciais contribuem para que tenhamos o estabelecimento dos sentidos de um texto, podendo, inclusive, propiciar o desenvolvimento do tópico discursivo, um dos requisitos para que tenhamos a coerência/coesão. A constatação dessa hipótese fez com que analisássemos os textos de natureza dissertativo-argumentativa dos alunos pré-universitários, observando de que maneiras as expressões referenciais poderiam proporcionar alguns fatores geradores da coerência/coesão, tais como a continuidade textual, a progressão textual, a não-contradição aos elementos internos e externos ao texto, além da continuidade ou descontinuidade do tópico discursivo a ser seguido ao longo da estrutura textual.

Já com relação à segunda questão, consideramos como fatores que propiciam a coerência/coesão: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981); a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação Charolles (1978); o conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado, as inferências, os fatores de contextualização (KOCH; TRAVAGLIA, 2008); as expressões referenciais (CUSTÓDIO FILHO, 2006, 2007; CAVALCANTE, 2011) e o tópico discursivo (ALENCAR, 2009).

A importância teórica de nosso trabalho residiu no fato de pretendermos rediscutir as noções de coerência e coesão, tomando-as como fenômenos indissociáveis (coerência/coesão), partindo dos achados de Cavalcante (2011). Para isso, tentamos sistematizar os principais fatores que contribuem para que tenhamos a coerência/coesão, levando-se em consideração importantes fatores apresentados por importantes nomes da Linguística do Texto, com outros fatores que cada vez mais são associados ao fenômeno da coerência/coesão, como é o caso dos processos referenciais e do tópico discursivo.

Em nossa incursão teórica, não se pretendeu modificar a nomenclatura existente acerca dos fenômenos analisados, mas propusemos que o fenômeno da coerência/coesão seja visto como um contínuo. Assim, pode haver textos em que os aspectos internos sejam mais relevantes para a constituição do sentido, enquanto que, em outros textos, esses aspectos podem nem aparecer de maneira explícita. No entanto, haja marcas linguísticas explícitas ou não, teremos um texto dotado de sentido, dependendo de uma série de questões de ordem situacional e contextual.

Como contribuições de natureza prática, entendemos que a pesquisa desenvolvida pode colaborar para que se discutam as maneiras como as aulas de língua portuguesa são implementadas nas escolas.

Vemos ainda que a pesquisa desenvolvida sinaliza para uma série de questões que merecem ser investigadas e aprofundadas em futuros trabalhos, tais como:

- a) Aprofundar a questão das expressões referenciais e a importância delas para a constituição da coerência/coesão.
- b) Aprofundar as maneiras em que o tópico discursivo pode contribuir para a constituição da coerência/coesão;
- c) Analisar de que maneira a coerência/coesão está presente nos materiais escolares e como esses materiais lidam com o fenômeno no momento em que buscam preparar os alunos para as práticas de produção e compreensão textual;

Finalmente, fomentamos uma discussão acerca da noção de coerência/coesão a partir dos pressupostos teóricos de diferentes autores da Linguística Textual, refletindo sobre a evolução desses conceitos. Dessa maneira, a coerência e a coesão são fenômenos indissociáveis que se constituem a partir conjunção de fatores abstraídos não apenas da superfície textual, mas também de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação interativa dada pela atuação de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional e interacional – hipótese aqui confirmada.

## REFEFÊNCIAS

ADAM, J. M. \_\_\_\_\_. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. **Études de Linguistique Appliquée: textes, discours types et genres**. n.83, p. 6-18, 1991.

\_\_\_\_\_. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

\_\_\_\_\_. **A linguística Textual: Introdução à análise textual dos discursos**. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2008.

ALENCAR, E. N. de. **O tópico discursivo nas dissertações de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2009.

ANTUNES, M. I. **Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

\_\_\_\_\_. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.127-134.

\_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto ensino- uma outra escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APOTHÉLOZ, D; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. **Interpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora**. *Journal of Pragmatics*. Amsterdam, n.31, 1999.

\_\_\_\_\_. Construction de la référence et strategies de designation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, M-J (Org.). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, 1995, p. 227-271.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London and New York: Longman, 1981.

BUIN, E. **A construção da coerência textual em situações de ensino**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem., 2006.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 27-36.

CAVALCANTE, M. M. **Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos**. 205p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

\_\_\_\_\_. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. In: **Caderno de estudos lingüísticos**. Campinas, n. 44, p. 105-118, jan/jun 2003.

\_\_\_\_\_. **Função discursiva dos elos coesivos referenciais**. Trabalho apresentado no congresso do CELSUL. Curitiba, 2002.

\_\_\_\_\_. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Tradução Paulo Otoni. In: GALVES, C. ; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.

\_\_\_\_\_.; PETTÖFI, J. SÖZER, E. (eds.). **Research in text connexity and text coherence**. Hamburgo: Survey, 1083.

CHAGAS, R. das. **Critérios de correção das redações dos processos seletivos da UFU**: uma análise quantitativo-qualitativo. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass, M. I. T. Press, 1965.

CLARK, H. H.; WILKES-GIBBS, D. Referring as a collaborative process. In: *Cognition*, n. 2, 1986, pp. 1-39.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares**: a questão da (in) adequação. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

\_\_\_\_\_. Expressões referenciais, norma linguística e julgamento de (in) adequação. In: CAVALCANTE, M. M; COSTA, M. H. A; JAGUARIBE, V. F; CUSTÓDIO FILHO, V. **Texto e discurso sob múltiplos olhares vol. 2**: referenciação e outros domínios discursivos (Orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 144-176.

DUCROT, O. **Princípios de Semântica Lingüística**: dizer e não dizer. Trad. Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes Editores, 1987.

\_\_\_\_\_. **Polifonia y argumentacion**: Conferencias del seminario – Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Universidade del Valle: Cali. 1988.

\_\_\_\_\_. Argumentação e topoi argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p.13-38.

\_\_\_\_\_. **Les modificateurs déréalisants**. *Journal of Pragmatics*. Elsevier Science. Volume 24, p.145-165, 1995.

FARIA, M. G. S. **A metadiscursividade em redações dissertativas de vestibulandos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Departamento de Letras Vernáculas, 2009.

FÁVERO, L. L. **Linguística Textual**. In: Anais do XXVIII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, vol. X, 1985a.

\_\_\_\_\_. **A informatividade como elemento de Textualidade**. Letras de Hoje, n. 60, PUC/RS, p. 13-20, 1985b.

FONSECA, F. I. **Dêixis, tempo e narração**. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida, 1992.

FILLMORE, C. **Lectures on deixis**. Berkeley: University of California, 1971.

FRANCIS, G. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: Coulthard, M. (ed.). **Advances in written text analysis**. Londres: Routledge, 1994, p. 83-101. Tradução para o português: Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B; CIULLA, A. (Orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000 [1984].

GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. **Poliphonie, proverce et détournement**. Languages 73, 1984, pp. 122-25.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. Tradução João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, Marcelo (Org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística**. v. 4. Campinas: edição particular, 1982, p. 81-103.

HALLIDAY, M. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HANKS, W. F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Organização e apresentação de Anna Christina Bentes; Renato C. Rezende; Marco Antônio Rosa Machado. Tradução de Anna Christina Bentes; Marco Antônio Rosa Machado; Marcos Rogério Cintra; Renato C. Rezende. Revisão técnica de Anna Christina Bentes; Maurizio Gnerre. São Paulo: Cortez, 2008.

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado**, vol. II. Campinas, SP: UNICAMP, 2006a.

\_\_\_\_\_. JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil** – construção do texto falado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006b.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIBER, G. **L'anaphore associative**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **I. G. V. Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009b.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 21ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2009c.

\_\_\_\_\_. BENTES, A. C; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_., I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. **Processos de referenciação na produção discursiva**. Revista DELTA, São Paulo, v. 14, 1998.

\_\_\_\_\_., I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEROY, M. **As grandes correntes da lingüística moderna**. Trad. de I. Blikstein; J.P. Paes e F.P. de Barros. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

LIMA, E. L. **Curso de análise; v.1**. 12 ed. Rio de Janeiro: Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, 2010.

LYONS, J. **Semantics**. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Linguística**. Tradução Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARCHUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. V., Mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 291-316.

MELO, C L. M. T. S. **Anáfora indireta esquemática pronominal**: uma anáfora coletiva genérica e coletiva restritiva. 143p. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

PEREIRA, M. E. de A. **A construção da argumentatividade em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Fortaleza, 2008.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, 2005.

PINHEIRO, C. L. **Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto**: um estudo a partir da topicalidade. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual Paulista, *campus* de Assis, Assis, 2003.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHWARZ, Monika. **Indirekte Anaphern in Texten**: Studien zur domägebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen. Tübingen: Max Niemayer Verlag, 2000.

SOUZA, E. G. de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P.; BESERRA, N. da S. (Org.) **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VAN DIJK, T. A. **Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse**. New York: Longman Inc, 1977.

**ANEXOS**

## Anexo A- redações produzidas pelos alunos

### Redação 01:

O percentual de desigualdade tecnológica é muito grande no Brasil. Pois, apesar do grande consumo das classes médias e das altas, há muitos brasileiros que nunca tiveram contato com nenhum tipo de artigo moderno.

Os principais fatores que fazem com que isso aconteça são a má distribuição de renda e a falta de interesse do governo na inclusão digital. Pois como esses bens tem um valor muito alto a população carente acaba não tendo condições para compra-los.

Tem meio de comunicação tecnológica bastante conhecida é a internet. Porque muitos cidadãos que não tem como adquirir-la podem usá-la em locais que o acesso é vendido pela hora.

Para tornar o nosso país mais avançado temos que diminuir as desigualdades. Porque se uma parte da população tiver acesso a tecnologia e outra não crescerá ainda mais a exclusão social. E com isso vários outros problemas aparecerão, como o preconceito.

### Redação 02:

A sociedade moderna vem tornando-se cada vez mais dependente dos bens tecnológicos. A produção exorbitante de novas tecnologias, ocasiona um problema, já presente no mundo, e que provoca conseqüências catastróficas, a desigualdade social e econômica.

No Brasil, a maioria da população do país é consciente que a inclusão digital e o acesso a essas tecnologias, é uma realidade de poucos brasileiros. A constatação de uma desigualdade social e econômica, ocasionada pela exclusão de uma parcela da sociedade, geralmente de baixa renda, no contexto das novas tecnologias de comunicação e informação, é agravada a cada dia.

O consumo exagerado e a produção constante de bens materiais, afetam diretamente a vida da população brasileira. A inclusão das tecnologias digitais na sociedade, pode possibilitar uma diminuição nas disparidades sociais, como também pode ocasionar uma maior discriminação entre aqueles que tem acesso e aqueles que passam a ter acesso a tecnologia.

Os problemas sociais e econômicos mostrados acima, estão relacionados ao cotidiano, que a população contemporânea vem levando, que “gira” em torno do alcance a novas tecnologias. O que ocasiona uma maior desigualdade econômica entre os cidadãos brasileiros.

### Redação 03:

O aumento da desigualdade social e econômica no Brasil, tem como um dos fatores o crescimento da produção e do consumo de bens tecnológicos.

O surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação veem gerando um aumento no crescimento de recursos digitais, proporcionando, um crescimento do consumo desses recursos. Mas, esse porcentual de consumo esta distribuindo de maneira desigual no país.

Uma parcela significativa da sociedade não possuem meios financeiros para ter acesso a essa tecnologia digital, agravando assim, à desigualdade tanto social quanto econômica no Brasil. Isso deve-se ao custo elevado desses recursos, possibilitando assim, o acesso apenas daqueles que possuem meios de adquiri-los. A falta de inclusão dos menos favorecidos a essa tecnologia, por meio de projetos de inclusão digital, também contribui para o aumento da desigualdade.

**Redação 04:**

A inclusão digital funciona como meio de incluir pessoas de baixa renda na área da tecnologia, possibilitando acesso aos bens tecnológicos que antes eram mais acessíveis a classe média.

A produção e o consumo dos bens tecnológicos vem crescendo cada vez mais, e para conseguir diminuir as desigualdades o número de projetos para a inclusão digital deve ser diretamente proporcional.

Essa tecnologia traz prós e contras, causa desigualdade entre quem tem e quem não tem acesso a ela, porém conseguem igualar, por exemplo, duas pessoas, de realidades diferentes, com acesso à internet, que podem visitar a mesma página de relacionamentos todos os dias.

A tecnologia, antes de tudo, é necessária para o desenvolvimento do país, apesar de causar algumas desigualdades, deve ser moldada para que, o avanço seja capaz de alcançar todas as camadas sociais.

**Redação 05:**

Os bens tecnológicos, produtos cada vez mais freqüentes entre várias camadas sociais, tem se tornado, de certo modo, instrumentos de caráter indispensáveis no cunho social, porém, os tais objetos também são utilizados como símbolo de grandeza, sendo transformados dessa maneira em ferramenta para a exclusão social.

Muitas das pessoas com um poder aquisitivo releticamente maior, excluem do seu convívio social indivíduos de menos passos apenas pelo fato de que os tais não possuem aparatos tecnológicos a altura ou até nenhum, o que a meu ver é um ato praticado por pessoas que não possuem um bom caráter, isto é, retirar pessoas de um certo grupo social apenas porque não tem condições financeiras para consumir um bem tecnológico? É de certa forma desumano, levando, cada vez mais, os indivíduos de baixa renda ao “fundo do poço”, ou seja, afundando-os na exclusão.

As políticas para inclusão digital (que ao mesmo tempo é social também), são muito bem aplicadas, porém, não resolve muito dar cursos de informática a pessoas carentes se tais cidadãos não receberem apoio após a conclusão do curso, tais como bibliotecas digitais, acesso grátis à rede de computadores, facilitando o acesso de cidadãos de baixa renda ao vasto mundo da internet.

Todos sabemos que a inclusão digital é extremamente importante, mas, a manutenção das pessoas inclusas, é, talvez, tão importante quanto, é difícil e nós estamos cientes, mas pouco a pouco acabaremos com a exclusão digital e social que afeta grande parte do Brasil.

**Redação 06:**

Bens tecnológicos possui preços elevados no mercado, assim aumentando a dificuldade de acesso das camadas sociais mais baixas. Com isso a população carente fica com limite à informação.

O mercado capitalista promove a globalização, acesso de tudo para todos, mas os preços altos não torna real essa política empregada. Muitas tecnologias só estão a disposição das famílias de classe média para cima que se torna um fator gerador de desigualdades sociais, amplificados com os favorecimentos dado aos bens tecnológicos pelos sistemas de mídias.

O que mais contribui para a desigualdade social através das tecnologias são os sistemas de mídias e redes sociais, devido as suas propagandas consumistas sendo vistas como maneira de ganha estatos dentro da sociedade, dentro do meio onde se vive.

Essas desigualdades sociais são geradas pela falta de conscientização das pessoas, pois o que deveria servir para suas necessidades acaba se tornando uma maneira de ser visto como superior sobre as demais pessoas do meio.

**Redação 07:**

O avanço tecnológico é um dos principais agravantes da desigualdade social existente no Brasil. A criação de novos aparelhos, mais desenvolvidos e modernos, com preços cada vez mais altos, exclui grande parte da população, que não possui condições de obter recursos. Muitas pessoas, principalmente as da classes mais baixas, às vezes, não chegam nem a conhecer as novas tecnologias, tornando-se, assim, excluídos não só da sociedade, como também, de todo o mundo.

Recentemente, o governo desenvolveu um programa de inclusão digital, voltado para as pessoas de baixa renda. Com o objetivo de diminuiu as diferenças sociais. Porém, essa inclusão permite, apenas, que os mais pobres tenham acesso, e conheçam as tecnologias, e não, que eles as possuam.

Essa situação de desigualdade continuará se agravando. Pois, como a maioria dos bens tecnológicos são importados, o que significa que são vendidos por preços bem mais altos, são obtidos somente por aqueles com boas condições financeiras. E os mais pobres, continuarão esquecidos e excluídos. Vivendo, apenas, com a “sobras” do mundo tecnológico.

**Redação 08:**

O avanço tecnológico veio para melhor a nossa vida, pelo menos teoricamente. As desigualdades sociais já existentes no Brasil podem se agravar de acordo com o aumento do número de produtos que aparecem no mercado.

Cada dia que passa, surgem novas teconologias que são supostamente mais acessecíveis a todos e que vieram para facilitar a nossa vida, mas que, na verdade, também aumentam as desigualdades.

Existe uma parcela da população que tem se sustentar com um salário mínimo ou menos e não pode comprar bens tecnológicos e veem no roubo a única maneira possível para possuí-los.

Todos os dias somos influenciados pela TV a comprar isso, ter aquilo e faz parecer que seremos pessoas melhores se tivermos o produto. O que acaba sendo um dos motivos do aumento da marginalidade no país. As pessoas querem te-lo de qualquer forma.

Igualdade social no mundo capitalista é um sonho. Mas, podemos diminuí-la no que diz respeito à desigualdade tecnológica, aumentar os investimentos em indústrias nacionais que determinados produtos e assim diminuir a quantidade dos que são importados, fazendo com que os preços diminuam e um número maior de pessoas possa te-los.

**Redação 09:**

A tecnologia vêm se desenvolvendo rápido, quase todos os dias surgem notícias em telejornais de equipamentos construídos para facilitar no cotidiano das pessoas. Há também a criação de bens de luxo, que não serão tão essenciais e custaram um preço elevado, assim, dificultando o acesso destes produtos a uma parcela da população.

No Brasil, a desigualdade social é um grande problema, muito dinheiro nas mãos de poucas pessoas, o país cresce na área tecnológica, mas com tanta má divisão de verbas, estes avanços não chegaram nos brasileiros menos favorecidos, talvez consigam adquirirem, mas só depois que já estiverem ultrapassados.

Um garoto pobre, que não possui condições para comprar um sapato novo, ao ver outro menino com o tênis, deve pensar no porque que ele não possui o calçado e o outro rapaz tem, o adolescente menos favorecido pode começar a imaginar um furto; ele vai querer roubar o tênis.

A educação deve ser prioridade no nosso país, assim construiremos adultos educados, capazes de escolher um bom representante político, para um dia crescermos e acabarmos com a desigualdade no Brasil.

**Redação 10:**

A tecnologia é algo que cresce à cada dia. Pessoas do mundo inteiro são dependentes desses recursos, mas a facilidade no uso destes aparelhos tecnológicos não está disponível para toda a sociedade.

A desigualdade social só aumenta, devido ao avanço da tecnologia. Pessoas de baixa renda não podem consumir estes produtos, tanto pelos preços, que são muito altos no mercado, quanto pelo grau de escolaridade.

A classe menos desenvolvida não tem acesso a cursos de informática, por exemplo, esses são caros e nem todos tem computador em casa, o que acaba prejudicando a aprendizagem.

A população mais pobre está atrasada, enquanto as crianças menos favorecidas estão tendo aula em lousa de giz, as mais favorecidas estão assistindo aula em lousa digital.

Os órgãos governamentais deveriam disponibilizar cursos gratuitos, onde o povo tivesse acesso à tecnologia e conseqüentemente fossem preparados para o mercado de trabalho. São essas iniciativas que iram melhorar a desigualdade social no Brasil.

**Redação 11:**

Vemos que muitos jovens não possuem acesso a tecnologias, pois não tem condições financeiras para usufruir da computação, por exemplo. Isso torna essas pessoas distante desses avanços tecnológicos.

Percebemos que há uma desigualdade entre as pessoas que tem acesso a essa tecnologia digital e os que não tem. Para as pessoas que não possuem esse tipo de acesso se torna até prejudicável, pois atualmente o mercado de trabalho é muito direcionado a essa área. O governo está tentando incluir toda a sociedade nesse avanço tecnológico, pois se isso não ocorrer haverá futuramente uma desigualdade social e econômica muito grande. Pois espera-se que todos ou grande maioria possa estar incluindo no mercado digital.

O governo vem tentando desenvolver esse projeto de inclusão digital entre a grande maioria da população, querendo evitar uma possível desigualdade tecnológica, econômica e social.

**Redação 12:**

Alguns fatores geram desigualdade sócias no Brasil dentre esses estão: a produção e o consumo de bens tecnológicos e a falta de apelo aos menos favorecidos.

A produção existe e daria para suprir toda a população, se não fosse um agravante, só tem acesso aos produtos quem possui capital para comprá-los, isso gera uma grande desigualdade social.

Quem se importa com os menos favorecidos, afinal eles só dão prejuízo, todavia essa problemática está mudando, através da inclusão digital, se voce não pode se incluir será incluso através deste projeto, que agrada a parcela dos que não possuem, entretanto visa apenas diminuir com as disparidades pois só com isso não dá para acabá-las.

Diante disso, percebemos que está situação, a desigualdade economina gerar uma social, pode mudar se projeto como esse for incentivado e apoiado por todos.

**Redação 13:**

A questão do bullying está provocando graves problemas perante a sociedade, na qual as vítimas são as que merecem maior atenção, pois muitas vezes propicia danos irreparáveis.

As escolas são os locais onde mais se escuta falar de casos de bullying, pois o que apresenta ser um apelido inofensivo pode afetar psicologicamente e fisicamente a vítima, também pode se relacionar com a baixa estima, o isolamento social e a depressão desenvolvendo traumas que venham a influenciar nas suas atitudes, enquanto os agressores podem adotar comportamentos perigosos na fase adulta.

Para tentar-se resolver essa questão as escolas devem admitir que é um local propício a ocorrer tais agressões.

Dessa forma, os professores desempenha importantes funções, onde podem ser elaborados diversos atividades em sala para se discutir esse problema com os alunos concluindo então, que prevenir é a melhor forma.

**Redação 14:**

Nos últimos tempos o bullying vem sendo um assunto que ao longo dos dias aumenta o número de pessoas que sofrem dele. É uma forma que elas acharam de humilhar outras por meio de apelidos e agressões.

Ocorre em grande parte nas escolas, quando grupos de alunos se denominam os “valentões” e atacam os menores com socos e pancadas, além é claro, dos apelidos como “olha o gordinho”! ou “olha a magrela”!

Todos esses tipos de apelido e agressões mexe com o psicológico das pessoas fazendo baixar a autoestima e entrar em depressão. Outras precisam de tratamentos psicológicos. As últimas vítimas que não possuem um acompanhamento preciso sofrem distúrbios mentais, podendo se tornar um psicopata ou até suicida.

Campanhas já estão sendo feitas, principalmente pelas escolas, e pela mídia para minimizar o efeito que o Bullying trás para vida e para a sociedade afetada.

**Redação 15:**

A existência de apelidos é muito comum em qualquer fase da vida, mas nem sempre eles são bem recebidos, alguns são ofensivos. E o que parece tão simples pode gerar danos catastróficos e irreversíveis.

Bullying é a violência verbal ou física, que, infelizmente, só está aumentando. Ocorre em vários locais, como instituições de ensino, local de trabalho, dentre outros.

A repetição das ofensas pode fazer com que a pessoa se isole, entre em depressão, se torne agressiva e até mesmo se mate.

Nas escolas, é preciso tomar precauções. Como projetos para harmonizar os alunos. Já em casa, é fundamental que os pais tentem ter um bom relacionamento com os filhos, procurando sempre conversar, transmitindo apoio e confiança.

**Redação 16:**

O bullying tem causado inúmeras seqüelas em crianças e adolescentes desde que o preconceito iniciou na sociedade com a divisão entre os humanos. Depressão e violência tem sido uma das vertentes da problemática do bullying.

A depressão causada pelo bullying começa com os apelidos, a discriminação e a intimidação até evoluir para imposições pela força bruta. Todos esses problemas em um adolescente ou criança, que ainda não tem uma ideia do próprio caráter, podem fazer com que a pessoa não queira mais comparecer a certos ambientes e, no caso da escola, destrói o rendimento escolar.

Com a depressão e medo, a pessoa afetada tende a sentir que deve reagir, mas, por causa da emoção, ela sem perceber escolhe a pior alternativa. Inspirados pela vingança, os afetados podem desenvolver uma agressividade incomum que pode acarretar decisões que culminam em outras tragédias.

**Redação 17:**

O bullying vem causando trauma nas pessoas, principalmente no ambiente escolar, que é onde ocorre com mais frequência.

Esse tipo de agressão física e verbal, pode deixar marcas para toda a vida, causando traumas, baixo rendimento escolar, baixa estima, mudança de comportamento.

Para amenizar os casos os pais devem tomar alguma providência, justamente com a escola, se for o caso de ter ocorrido na mesma, ou procurar um psicólogo.

Um caso muito conhecido, que foi, exibido em todos os jornais, do homem que matou várias crianças em uma escola e logo em seguida se matou, foi por consequência do "bullying" que sofreu e isso mexeu com seu psicológico.

**Redação 18:**

Casos de bullying estão ficando cada vez mais frequentes, as vítimas estão perdendo o medo e estão denunciando os agressores, e que isso diminua esse tipo de violência.

As marcas que uma pessoa fica depois de ter sofrido bullying podem ficar eternamente na vida das vítimas, afetando também o desenvolvimento social e escolar delas.

Esse tipo de agressão podem comprometer o comportamento e o rendimento do aluno, e isso pode causar até abandono escolar.

Bullying é crime e portanto se você é vítima ou conhece alguém que sofre ou até mesmo que presenciou denuncie, ajude a combater esse crime e dar um basta ao sofrimento das pessoas sofredoras.

**Redação 19:**

A agressão física, verbal ou psicológica tem sido alvo de discussão e polemica. Essa prática, conhecida como “bullying”, é frequentemente vista nas escolas e está se tornando um problema social de grandes dimensões.

Os ataques são praticados por alunos que são considerados “valentes”, são temidos pelos demais- daí o termo “bullying”- e sofrido por alunos que, na maioria dos casos, são menosprezados pelos outros colegas, por inúmeros motivos.

Essa prática pode causar danos irreparáveis e afetar todas as áreas da vida de quem a sofre. A vítima se torna introspectiva, e, no futuro, pode vir a se tornar um adulto com problemas psicossociais.

É possível adotar meios para minimizar esse problema. A conscientização dos alunos, capacitação dos professores e funcionários para lidar como problema, aumentar a segurança nas escolas, etc. são alguns desses meios.

### **Redação 20:**

#### Vestibular

Vestibular para muitos, é uma oportunidade, única, de ser alguém na vida pois olham que não são capazes de tentar outra vez, a pressão da família é muito grande, cada um quer que você escolha um curso diferente.

Passar na cabeça muitas coisas, o que deve fazer? Como será? A faculdade? Como deve escolher o curso? Será que deve fazer o que dá dinheiro? O que gosto? Profissão da moda? O que meu pai faz? O que meu colega faz? A cabeça fica a mil por hora, horas de estudo, noites sem dormir, coisas que deixa de fazer pra estudar, namorar, festas etc.

Chega o dia do vestibular! Você não conseguia dormir a noite anterior, você chega no local da prova ver aquela multidão dá vontade de desistir, você bebe água, suor, se treme todo dá vontade chorar, faz a prova, quando acaba, nem outro preocupação, o resultado, quando sai você falta morrer por que? Você é o mais novo universitário, noites sem dormir agora finalmente o resultado, Parabéns.

1) Proposta para as redações de 01- 12:

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **A produção e o consumo de bens tecnológicos como fatores que geram desigualdades sociais no Brasil**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



**SOCIEDADE E TECNOLOGIA DIGITAL: entre incluir ou ser incluída**

Surge cada vez com mais força, no contexto das organizações da sociedade civil, a idéia de levar a tecnologia digital ao alcance da sociedade. Geralmente, desenvolvidas através de cursos para pessoas de baixa renda, essas iniciativas se fizeram conhecidas pelo nome de inclusão digital, sendo pensadas e implementadas diante da constatação de uma desigualdade social e econômica que será agravada se não contemplar uma parcela significativa da sociedade no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação. O que esses projetos possibilitam, portanto, na medida de suas possibilidades, é a diminuição das disparidades sociais entre aqueles que têm acesso a essa tecnologia e aqueles que passam a ter acesso não só à informática, como também à Internet.

2) Proposta para as redações de 13-19:

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O bullying como uma situação que propicia danos irreparáveis para os que o sofrem**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O que é Bullying?

Bullying é uma situação que se caracteriza por **agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas**. O termo bullying tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma



denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

Opinião:

"É uma das formas de violência que mais cresce no mundo", afirma Cléo Fante, educadora e autora do livro *Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz* (224 págs., Ed. Verus, tel. (19) 4009-6868 ). Segundo a especialista, o bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho. O que, à primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa.

Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio.

### 3) Proposta para a redação 20:

Texto I:

O vestibular caracteriza-se normalmente como uma prova de aferição dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e médio, sendo o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil. É o mais importante critério de seleção de candidatos, utilizado tanto pelas instituições públicas quanto privadas de ensino superior. Tem maior significado nas instituições públicas, que por sua gratuidade, são geralmente mais procuradas. Como não é caracterizado como concurso público, mesmo quem possui antecedentes criminais pode fazer e entrar para uma universidade.

[www.terra.com.br](http://www.terra.com.br)

Texto II:

Há certas coisas que parecem *naturais* e poucos se perguntam sobre as suas origens, significados e motivos de perenidade. É o caso do vestibular. Concebido por muitos como a maneira mais democrática de selecionar candidatos ao ensino superior, ou como um mal necessário, poucos se perguntam sobre a sua real função e os efeitos sobre o sistema de ensino e a sociedade. Por que?

O vestibular obedece à lógica da concorrência, à lógica do mercado, à qual nos submetemos. Organizamos a vida dos nossos filhos para concorrer, passar no vestibular e vencer. Tudo o que desejamos é a vitória deles, isto é, o ingresso nas melhores universidades. Para os que podem isso não constitui problema: educados nas melhores escolas desde a tenra idade, possuidores de enorme *capital cultural*, vêm a universidade como um corolário natural do seu estilo de vida e do *capital social* acumulado.

[www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br)

Com base na leitura dos textos motivadores acima e de seus conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma culta da língua portuguesa sobre o tema **Vestibular: os desafios de uma conquista que não é totalmente pessoal**, apresentando uma proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione os argumentos de forma coerente e coesa, a fim de que seu ponto de vista seja defendido.