



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OSVALDO BARRETO OLIVEIRA JÚNIOR

**COERÊNCIA, COESÃO E TEXTO NA SALA DE AULA:
O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS?**

Salvador
2015

OSVALDO BARRETO OLIVEIRA JÚNIOR

**COERÊNCIA, COESÃO E TEXTO NA SALA DE AULA:
O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra^a Dinéa Maria Sobral Muniz

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira Júnior, Osvaldo Barreto.

Coerência, coesão e texto na sala de aula [recurso eletrônico] : o essencial é invisível aos olhos? / Osvaldo Barreto Oliveira Júnior. – 2015.

1 CD-ROM : il. ; 4 3/4 pol.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Coesão (Linguística). 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Ensino médio). 3. Leitura - Estudo e ensino (Ensino médio). 4. Escrita - Estudo e ensino (Ensino médio). I. Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 469.8 – 23. ed.

OSVALDO BARRETO OLIVEIRA JÚNIOR

**COERÊNCIA, COESÃO E TEXTO NA SALA DE AULA:
O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 26 de novembro de 2015.

Dinéa Maria Sobral Muniz – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Arlete Vieira da Silva
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia
Universidade Estadual de Santa Cruz

Emília Helena Portella Monteiro de Souza
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Mary de Andrade Arapiraca
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Obdália Santana Ferraz Silva
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Risonete Lima de Almeida
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Aos meus pais, Dona Ednalva e Sr. Osvaldo, pelo amor e pelos exemplos de dedicação, idoneidade, humildade, força e trabalho que representam para nós, seus filhos, ensinando-nos sempre a cuidar da vida, a amar e a respeitar as pessoas;

aos meus irmãos e irmãs (Sandro, Lica, Elma e Lando), pelas experiências vividas e pelos sentimentos que nos unem;

à minha vizinha Antônia (*in memoriam*), por tantos motivos, tantos momentos, tanto amor, tanto carinho e tanta compreensão;

à minha tia Vivi e ao meu tio Gláucio, pela acolhida generosa na cidade de Salvador, fazendo da sua casa o meu lar soteropolitano;

à minha amiga-tia Olívia e ao meu amigo-primo Mauro, pela generosidade com que me acolhem sempre, tratando-me com um ente querido, em mais um lar soteropolitano que me recebe com amor e carinho;

aos amigos que sempre me incentivaram a construir coisas positivas, dividindo experiências e me apoiando em momentos diversos, especialmente Binha, Ceci, Carine, Comadre Carla, Danillo, Edna, Flor, Karina Viana, Karine (To Night), Lalau, Linda, Luiz Marcos, Márcia, Margarete, Maristela, Renatinha Bad Boy e Vanusa;

aos meus alunos do Ensino Médio, pela oportunidade de aprendermos juntos e pela gentileza de sempre me inspirarem aprendizagens novas;

às professoras informantes da minha pesquisa, pela disposição em compartilhar saberes e pela generosidade com que me acolheram em seus ambientes de trabalho;

ao professor Paulo Roberto Holanda Gurgel, pela acolhida para a realização de uma das tarefas mais importantes de minha vida e pela “beleza de ser um eterno aprendiz;

ao GELING, por tudo que aprendi, pelos momentos agradáveis de estudo, pesquisa e encontros tecidos com ternura e compreensão;

à minha orientadora, pela acolhida generosa e por ter me ensinado a aprender, a crescer, encorajando-me a pesquisar com amor e dedicação,

dedico os saberes construídos neste trabalho.

PALAVRA-TUDO

Carlos Drummond de Andrade, na última crônica que publicou no Jornal do Brasil, “Ciao” (29/09/1984), assim escreveu:

“Aos leitores, gratidão, essa palavra-tudo”.

Inspirando-me no poeta de Itabira, quero expressar gratidão à minha orientadora; às professoras e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING); aos professores Euclides de Souza Palitot e Oswaldo Rodrigues de Souza Filho, que me auxiliaram com as traduções necessárias para a realização deste trabalho; aos professores, servidores técnico-administrativos e colegas da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED); à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), aos colegas e alunos do Instituto Federal Baiano (IF BAIANO); aos professores e professoras da banca de qualificação; às professoras da banca examinadora da defesa; aos pesquisadores cujos livros/textos/trabalhos propiciaram-me novos saberes; aos leitores que, por ventura, possam ler esta tese; a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me durante a realização deste trabalho; às professoras participantes desta pesquisa; aos meus queridos e amados pais; ao Deus de sublime amor e infinita bondade.

As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser. Outras, como no caso do homem que adormecia em história a sua mulher, elas fazem-nos deixar de ser. Nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio.

Mia Couto (2011, p. 13-4)

OLIVEIRA JUNIOR, Osvaldo Barreto. **Coerência, coesão e texto na sala de aula: o essencial é invisível aos olhos?** 351 f. 2015. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

As concepções de coerência e coesão apreendidas pelos professores, no *continuum* formação docente e exercício profissional, ressoam significativamente nas abordagens do texto em sala de aula, uma vez que, como sujeitos do conhecimento, os professores produzem saberes que mantêm íntima relação com o trabalho que desenvolvem no exercício da docência. Por essa razão, diante do desafio de atribuir ao texto centralidade no processo de ensino-aprendizagem da língua na escola, os saberes docentes sobre coerência e coesão influenciam as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula. Fundada nesse argumento, esta pesquisa objetivou compreender como professores de língua portuguesa do Ensino Médio concebem fenômenos centrais abordados nos estudos textuais, como coerência e coesão, e quais as ressonâncias dessas concepções nas atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que esses profissionais desenvolvem com seus alunos. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa - com amostragem por caso único, do tipo meio institucional - acionando dois procedimentos: a entrevista compreensiva e a observação participante. A pesquisa contou com a colaboração voluntária de três professoras de língua portuguesa do meio institucional onde foi realizada. Pela entrevista compreensiva, consubstanciada em cinco momentos distintos de conversação com cada uma das professoras participantes deste estudo, tornou-se possível construir diálogos sobre questões centrais implicadas nos tratamentos hermenêuticos e pedagógicos do texto, com destaque para coerência e coesão. Essas conversações foram transcritas e analisadas, visando a uma compreensão responsiva ativa sobre as concepções investigadas. Pela observação participante, foi possível participar do acontecimento aula e analisar as abordagens do texto durante as aulas de língua portuguesa. Para a realização dessa análise, acionamos o aporte teórico das proposições construídas pelas pesquisas da Linguística Textual sobre a adoção do texto como eixo central nos processos pedagógicos. A interpretação dos dados obtidos evidenciou dois modos distintos de abordagem do texto em sala de aula: como produto, cujo sentido é pré-definido no momento de produção, ressoando concepções de coerência e de coesão como qualidades formais apresentadas pela superfície textual; e como processo, cujos sentidos podem ser consubstanciados durante a interação, ressoando concepções de coerência e coesão como atividades coconstruídas pelos interlocutores. A realização dessa pesquisa permitiu compreender que os saberes sobre coerência e coesão desenvolvidos pelos sujeitos deste estudo se sobrepõem a outros no que se refere a adoção do texto como eixo central do processo pedagógico de ensino da língua. Isso porque, ao pensarem o texto, formulando um conceito, as docentes parecem ativar uma espécie de *frame*, associando esse conceito a outros correlatos. Nessa associação, nem sempre o conceito de língua é relacionado diretamente ao de texto, como geralmente se faz nas teorias e pesquisas linguísticas. Então, para que o texto assuma a centralidade das atividades desenvolvidas em sala de aula, é preciso mais investimento em formação do professor, possibilitando-lhe desenvolver concepções que ressoem, em seu fazer pedagógico, abordagens do texto como processo, possibilidade de sentido, em vez de se perpetuarem abordagens estruturais não condizentes como as instabilidades do processamento textual.

Palavras-chave: Saberes docentes. Processamento textual. Ensino de língua.

OLIVEIRA JUNIOR, Osvaldo Barreto. **Coherence, cohesion and the text in the classroom: the essential is invisible to the eyes?** 351 pp. 2015. PHD Thesis – Faculty of Education, Bahia Federal University, Salvador, 2015.

ABSTRACT

The conceptions of coherence and cohesion thought by teachers in their continuum teaching formation and professional exercise resonate meaningfully in their approaches of texts in the classroom since, as subjects of knowledge, teachers produce knowledge which keep intimate relationship with the work they perform in their teaching exercise. For this reason, before the challenge to assign the text a central role in the teaching-learning process of a language in schools, teachers' concept about coherence and cohesion influence reading and writing activities performed in the classroom. Based on this argument, this research aimed to understand how high schools teachers of Portuguese Language conceive the central phenomena addressed in the study of texts, like coherence and cohesion, and what are the resonances of the conceptions on the teaching-learning activities when it comes to reading and writing activities performed by these professionals with their students. To understand this, this qualitative research - with sampling taken from a single case, the type institutional environment - drove two methodologies of investigation- comprehensive interviews and participatory observation- and had voluntary collaboration of three teachers of Portuguese Language belonging to the institution where the research took place. Through comprehensive interviews, which were consubstantiated in five distinct moments of a conversation with each one of the informants, it was possible to build dialogs about central issues involved in the hermeneutic and pedagogical treatment of a text, highlighting coherence and cohesion. These conversations were transcribed and analyzed with a view to a responsive and active understanding about the investigated conceptions. Through a participatory observation it was possible to be part of this event- the class- and analyze the approaches of texts during classes of Portuguese Language. To perform this analysis, we linked the theoretical approach of the propositions built through the researches of the textual linguistic about the adoption of the text as the central axis in the pedagogical process. The interpretation of the obtained data made evident two distinct ways of approaching the text in the classroom: as a product on which the meaning is predefined in the moment of the writing process which resonate conceptions of coherence and cohesion as formal qualities presented through the text surface; and as a process on which the meaning may be embodied by the interlocutors. The concretization of this research made possible to comprehend that the knowledge about cohesion and coherence developed by teachers overlap others when it comes to the adoption of the text as the central axis of the pedagogical process in the teaching of the language. That is why, when they think the text and they formulate concepts, students seem activate a kind of frame, linking this concept to others. In this link, not always, the concept of language is mentioned directly to the one of text, as is usually done, in the theories and linguistic research. Thus, in order to make the text to be the central part of the activities developed in the classroom, more investments are necessary on the generation of teachers, allowing them the development of concepts which resonate in their pedagogical practice, approaches of the text as a process, a possibility of meaning instead of perpetuating structural approaches which are not befitting with the instability of text processing.

Keywords: Teaching knowledge. Text processing. Language teaching

OLIVEIRA JUNIOR, Osvaldo Barreto. La coherencia, la cohesión y el texto em el aula: ¿lo esencial es invisible a los ojos? 351 f. 2015. Tesis (doctoral) - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2015.

RESUMEN

Los conceptos de coherencia y de cohesión adquiridos por los profesores en el *continuum* formación docente y práctica profesional resuenan de manera significativa en sus enfoques de textos en el aula, ya que, como sujetos de conocimiento, los maestros producen conocimientos que guardan íntima relación con el trabajo que realizan en su ejercicio docente. Por esta razón, ante el reto de asignar al texto un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela, los conceptos de los profesores acerca de la coherencia y la cohesión influyen en las actividades de lectura y escritura realizadas en el aula. Con base en este argumento, esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo los maestros de lengua portuguesa en la Enseñanza Media conciben los fenómenos centrales abordados en estudios textuales, tales como la coherencia y la cohesión, y cuáles son las resonancias de estas concepciones sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura realizadas por estos profesionales con sus alumnos. Para ello, una investigación cualitativa fue desarrollada – con el muestreo tomado de un solo caso del medio institucional – desencadenando dos metodologías de investigación: la entrevista comprensiva y la observación participante. La encuesta contó con la colaboración voluntaria de tres maestras de lengua portuguesa del entorno institucional en el que se celebró. A través de entrevistas comprensivas, consustanciadas en cinco momentos distintos de conversación con cada uno de los informantes, fue posible construir diálogos sobre cuestiones fundamentales que intervienen en el tratamiento hermenéutico y pedagógico del texto, destacando la coherencia y la cohesión. Estas conversaciones fueron transcritas y analizadas, con miras a la comprensión responsiva activa acerca de las concepciones investigadas. A través de la observación participante, fue posible participar en el evento-clase y analizar el enfoque de los textos durante las clases de lengua portuguesa. Para llevar a cabo este análisis, hemos accionado el enfoque teórico de las proposiciones construidas a través de las investigaciones de la Lingüística Textual sobre la adopción del texto como el eje central en el proceso pedagógico. La interpretación de los datos obtenidos mostró dos maneras distintas de abordar el texto en el aula: como un producto cuyo significado está predefinido en el momento de la producción, que resuena concepciones de coherencia y cohesión como cualidades formales presentadas a través de la superficie del texto; y como proceso, cuyos significados pueden ser justificados durante la interacción, resonando concepciones de coherencia y cohesión como actividades coconstruidas por los interlocutores. La concretización de esta investigación hizo posible comprender que los conocimientos sobre la cohesión y la coherencia desarrollados por los profesores se superponen a los demás cuando se trata de la adopción del texto como el eje central del proceso pedagógico en la enseñanza del idioma. Por eso, cuando piensan el texto y formulan un concepto, los estudiantes parecen activar un tipo de *frame*, que relaciona este concepto a otros. En esta conexión, no es siempre que el concepto de lengua está directamente asociado al concepto de texto, como suele ocurrir en las teorías y investigaciones lingüísticas. Así que, para el texto asumir el centro de las actividades desarrolladas en el aula, son necesarias más inversiones en la formación de los maestros, lo que les permitirá desarrollar conceptos que resuenen en sus actividades pedagógicas enfoques de texto como proceso, posibilidades de significado, en lugar de perpetuar los enfoques estructurales inconsistentes con la inestabilidad del procesamiento textual.

Palabras clave: Conocimiento Docente. Procesamiento textual. Enseñanza de la Lengua.

SUMÁRIO

1	“O QUE IMPORTA NÃO É NEM A PARTIDA, NEM A CHEGADA; É A TRAVESSIA”	13
2	COERÊNCIA TEXTUAL: “PEIXE VIVO, MAS QUE SÓ VIVE NO CORRER DA ÁGUA”	33
2.1	COERÊNCIA TEXTUAL NOS DIVERSOS MOMENTOS DA LT	34
2.2	COERÊNCIA E INTERAÇÃO PELA LINGUAGEM	43
2.3	COERÊNCIA: UMA ATIVIDADE INTERPRETATIVA	50
2.4	COERÊNCIA E GÊNEROS TEXTUAIS	54
2.5	COERÊNCIA E COESÃO: É POSSÍVEL RELACIONAR?	62
3	COESÃO TEXTUAL: “DECRIFA-ME OU TE DEVORO”	67
3.1	ABORDAGEM FUNCIONALISTA DE HALLIDAY E HASAN	68
3.2	DUAS GRANDES MODALIDADES DE COESÃO TEXTUAL	73
3.2.1	Coesão referencial	75
3.2.2	Coesão sequencial	78
3.3	COESÃO TEXTUAL E A ATIVIDADE SOCIAL DA ESCRITA	83
3.4	ESTUDOS DE REFERENCIAÇÃO	94
4	COMO UM ARTESÃO INTELLECTUAL EM BUSCA DE COMPREENSÕES	109
4.1	PROBLEMA DE PESQUISA	111
4.2	ARGUMENTO DE PESQUISA	115
4.3	OBJETIVO GERAL	118
4.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	119
4.5	JUSTIFICATIVA	119
4.6	METODOLOGIA DE PESQUISA	121
4.6.1	Entrevista compreensiva	123
4.6.1.1	Interpretação dos dados obtidos pela entrevista	127
4.6.2	Observação participante	127
4.6.2.1	Análise dos dados da observação participante	129
4.7	OS SUJEITOS DA PESQUISA	130
4.7.1	Eterna Aprendiz	130
4.7.2	Profissional de Fé	132
4.7.3	Simpatia de Menina	135
5	UMA ESCUTA ATENTA: SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS CONCEPÇÕES	137
5.1	TEXTO E A TRADIÇÃO DOS ESTUDOS GRAMÁTICAIS	138
5.2	TEXTO E A METODOLOGIA DAS UNIDADES TEMÁTICAS	148
5.3	TEXTO E OS MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO DE LÍNGUA	158

6	APROFUNDANDO A ESCUTA: TEXTOS E CONCEPÇÕES	168
6.1	TEXTOS	169
6.1.1	Obesidade mórbida	169
6.1.2	Esquadros	172
6.1.3	Sou um evadido	177
6.1.4	Partículas interestelares	180
6.1.5	A cultura do coitadinho	184
6.1.6	Tentação	188
6.1.7	Textos argumentativos	190
6.2	CONCEPÇÕES SOBRE COERÊNCIA	191
6.2.1	Coerência como unidade de sentido	192
6.2.2	Coerência como processo de construção de sentidos	198
6.2.3	Coerência como sistematização do pensamento	208
6.3	CONCEPÇÕES SOBRE COESÃO	213
6.3.1	Coesão: a argamassa do texto	214
6.3.2	Coesão: escolha de marcas textuais para cumprir uma intenção comunicativa	219
6.3.3	Coesão: ligações e retomadas entre as partes do texto	225
7	DE OUTRA ESCUTA: PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA	232
7.1	SENTIDO(S) DA LEITURA NA ESCOLA	233
7.1.1	Leitura como atividade que exige foco no texto	239
7.1.2	Leitura como atividade de encontro	246
7.1.3	Leitura como atividade de reconhecimento de sentidos	257
7.2	PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA	265
7.2.1	Diversidade de gêneros numa abordagem estrutural	271
7.2.2	Produção de textos na escola e o caráter dinâmico e durativo do processamento textual	275
7.2.3	Exercícios de redação e a reprodução de uma estrutura prototípica na sala de aula	280
8	TRAVESSIAS OUTRAS	285
	REFERÊNCIAS	289
	APÊNDICES	300
	ANEXOS	319

1 “O QUE IMPORTA NÃO É NEM A PARTIDA, NEM A CHEGADA; É A TRAVESSIA”

O trecho que escolhemos para intitular o capítulo introdutório de nosso trabalho de tese nos foi inspirado pela leitura do livro “Fomos maus alunos”, de Gilberto Dimenstein e Rubem Alves (2010), no qual os autores dialogam sobre suas experiências escolares, evidenciando que, apesar do “cardápio” indigesto comumente oferecido pelas instituições formais de ensino, com currículos que subordinam os aprendizes a rotinas pouco prazerosas, o ato de aprender pode ser muito divertido; desde que os sujeitos construam travessias próprias para se relacionarem com o conhecimento e acionem a criatividade para superarem o descompasso entre os programas escolares e seus interesses de aprendizagem.

Numa alusão a Guimarães Rosa, Rubem Alves (*apud* DIMENSTEIN & ALVES, 2010, p. 12) fala-nos de travessia, parafraseando a fala de Riobaldo, narrador-personagem de Grande Sertão: Veredas: “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2001, p. 80). Com a metáfora da travessia, esse autor convida-nos a pensar a construção do conhecimento como um processo *in fieri*, que envolve sujeitos transitando por caminhos que se transformam à medida que o diálogo com saberes diversos sugere novos rumos, desafios, experiências e descobertas.

Esse processo de mobilidade de sujeitos em busca de conhecimento parece ser o tema inspirador de “Grande Sertão: Veredas”, romance em que a personagem Riobaldo empreende várias travessias “em seus processos intermitentes de busca pela verdade” (PEDROSO, 2010, p. 17). Processos que nunca se dão por completo, daí a necessidade de enveredar por caminhos que nos forneçam olhares e experiências sobre aquilo que desejamos aprender, descobrir, compreender. São olhares marcados por incompletudes, mas que revelam nossos modos de construir, pensar e buscar conhecimentos. Conforme Riobaldo nos sugere, é na travessia que encontramos respostas para as nossas aventuras humanas, pois o que “Existe é homem humano. Travessia.” (ROSA, 2001, p. 624).

Ao planejarmos um estudo científico na interface Linguística Textual e Educação, as travessias foram decisivas para o desenvolvimento da pesquisa em relato nesta tese. Travessias que nos levaram a repensar temas, objeto, sujeitos e metodologias de pesquisa. Das (in)certezas de um projeto inicial, com foco na descrição da competência comunicativa dos estudantes em situação de sucesso escolar, passamos por momentos de indecisão, de revisão de nossas intenções, haja vista que, à proporção que nos aprofundávamos nos estudos bibliográficos sobre os eixos temáticos esboçados até então – coerência, coesão e sucesso escolar -, percebíamos que, se insistíssemos na relação inicialmente pensada, estaríamos

ratificando uma visão de escola como instituição reprodutora dos saberes legitimados pela estrutura de classes vigente na sociedade (BOURDIEU & PASSERON, 2010).

Isso porque buscávamos evidenciar relações entre coerência, coesão e o sucesso escolar entre alunos do Ensino Médio, movidos pela convicção de que estudantes com bom desempenho escolar poderiam apresentar conhecimentos sobre coerência e coesão que justificassem suas competências para falar, ouvir, ler e escrever de acordo com as exigências escolares. Justificávamos nossa intenção preliminar de estudo com as ideias formuladas por Lahire (1997), que, em sua pesquisa sobre o sucesso escolar nos meios populares, chegou à conclusão de que o desempenho de um estudante não pode ser explicado por um fator específico, mas por uma convergência de características herdadas dos meios familiares, dentre as quais, a familiaridade com a leitura e a escrita.

Naquele momento de nossos estudos, fundamentávamos nossas concepções acerca da coerência e da coesão textuais nas proposições formuladas por Antunes (2005), em “Lutar com palavras: coesão e coerência”. Nesse livro, a autora desenvolve uma proposta de análise da coesão textual assentada nos estudos de Halliday & Hasan (1976), apresentando uma releitura da abordagem funcionalista desses autores, agora num viés sociointeracionista, que vê o texto como peça fundamental no jogo de comunicação construído entre os sujeitos para interagirem verbalmente. Como peça de um jogo que pressupõe o entendimento entre os interlocutores, o texto requisitaria unidade e continuidade de sentido (coerência), que supostamente podem ser asseguradas pela coesão, uma propriedade textual que, segundo a autora, possibilita criar e sinalizar “toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.” (ANTUNES, 2005, p. 47)

Ainda que reconheça a relevância de outros fatores (contextuais, extralinguísticos, sociointeracionistas e pragmáticos) para a construção da coerência de um texto, Antunes (2005) dá destaque para a arrumação das palavras na superfície textual, o que ela chama de aspectos linguísticos, considerando-os imprescindíveis para a possibilidade de o texto funcionar como meio de interação social entre os sujeitos. Por essa razão, afirma que é “artificial separar coesão e coerência” (ANTUNES, 2005, p. 177), sugerindo que a coesão existe em função da coerência do texto. Desse modo, respalda a supremacia da forma sobre o conteúdo, acionada por Halliday & Hasan (1976, p. 26), para afirmarem que a textura (ou textualidade) surge como efeito da coesão, que é responsável por distinguir um texto de um não-texto:

Cohesion is the set of meaning relations that is general to all classes of text, that distinguishes text from 'non-text' and interrelates the substantive meaning of the text

with each other. Cohesion does not concern what a text means; it concerns how the text is constructed as semantic edifice. (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 26)¹

Nesse sentido, a proposta de Antunes (2005) prioriza os recursos formais (construção de paráfrases, paralelismos, repetições de unidades do léxico e da gramática, substituições gramaticais e lexicais, retomadas por elipses, uso de antônimos, de termos genéricos e de conectores) observáveis na estrutura textual como indicativos das relações coesivas (de reiteração, de associação e de conexão) tecidas na superfície do texto. Essas relações são compreendidas como necessárias à consecução da unidade de sentido que todo texto deve ter, o que denota intenso alinhamento da autora com o conceito de texto formulado por Halliday & Hasan (1976, p. 2): “A text is best regarded as a SEMANTIC unit [...]”².

Outra influência explícita no posicionamento de Antunes (2005) sobre a relação de interdependência entre coesão e coerência advém das ideias formuladas por Charolles (1978) e publicadas no artigo “*Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*”. Nesse artigo o linguista francês defende a existência de quatro metarregras (repetição, progressão, não-contradição e relação) responsáveis pela construção da coerência textual. Para propor a existência dessas metarregras, Charolles (1978) analisou as anotações feitas por professores em textos produzidos por alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, chegando à conclusão de que tais anotações geralmente se resumiam a indicações sobre a formação inadequada de frases e sobre “defeitos” textuais que geravam incompreensões (dificuldades de interpretação).

Respalhando-se nesse tipo de análise, Charolles (1978) avaliou que os docentes conseguiam ser mais específicos na indicação dos problemas referentes à má formação de frases do que na apreciação de incoerências textuais. Essa observação levou-o a supor que o conhecimento dos professores sobre o problema da coerência textual era ingênuo e pré-teórico. Isto é: baseava-se na capacidade de reconhecer a legibilidade de um texto, que é tida como uma competência comum aos falantes de uma língua, porém não se fundava num modelo teórico capaz de explicar o que leva um texto a ser coerente ou não. Dizendo de outra forma: os professores não possuíam um modelo teórico formulado para avaliar quais condições são necessárias para a construção da coerência textual.

¹ A coesão diz respeito a um conjunto de relações de sentido, comum a todos os tipos de texto, que distingue um texto de um ‘não-texto’. A coesão se inter-relaciona ao sentido principal do texto, garantindo-lhe unidade semântica. Ela não diz respeito ao que o texto significa, mas a forma como o texto é construído para significar algo. (Tradução nossa)

² “Um texto é melhor definido como uma unidade semântica.” (Tradução nossa)

Por isso considerou pertinente a elaboração de um modelo que reunisse critérios/condições de boa formação textual, com o intuito de subsidiar a ação pedagógica de professores na avaliação e no desenvolvimento da competência textual de seus alunos. No âmbito dos estudos textuais, o conceito de competência textual foi formulado, durante a década de 1970, para designar a capacidade que os falantes de uma língua possuem de reconhecer a legibilidade de um texto. Com a evolução desses estudos, esse conceito caiu em desuso, sendo suplantado pela noção de competência comunicativa, que pressupõe as habilidades do falante para falar, ouvir, ler e escrever textos diversos; ou seja, a competência que o falante desenvolve para agir linguisticamente de acordo com as características sociais, históricas e culturais dos atos de interação social de que participe na vida em sociedade.

As metarregras propostas por Charolles (1978) preconcebem que um texto, para se apresentar micro ou macroestruturalmente coerente, deve apresentar em seu desenvolvimento linear elementos de recorrência (metarregra da repetição), renovação do conteúdo semântico (metarregra da progressão), harmonização em seu desenvolvimento temático (metarregra da não contradição), fatos e informações congruentes aos existentes no mundo representado no texto (metarregra da relação). Esse modelo teórico mostrou-se pertinente num momento em que as pesquisas da Linguística Textual buscavam construir gramáticas de texto, “um projeto que se mostrou impossível e inviável” (MARCUSCHI, 2008, p. 74), devido à impossibilidade de reunir/descrever regras aplicáveis à vasta existência de gêneros textuais produzidos cotidianamente para favorecer o intercâmbio verbal entre os interlocutores. Além disso, enfatizamos que Charolles (1978) entende coerência como uma qualidade componencial e intrínseca do texto, haja vista a adoção de “um conjunto de regras de ‘boa formação textual’ [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Antunes (2005, p. 185) argumenta que as condições para a construção da coerência propostas por Charolles (1978) já consideram os aspectos pragmáticos envolvidos na produção e na recepção textuais, uma vez que a elaboração da metarregra da relação pressupõe a congruência entre os conhecimentos acionados no texto e aqueles pertinentes ao mundo nele representado. No entanto, a questão pragmática dessa teoria sobre a coerência ainda se restringia à associação entre os conhecimentos (fatos, informações etc.) observáveis na superfície textual e aqueles que poderiam ser relacionados ao mundo representado no texto. E esse tipo de associação, *per se*, não engloba as contribuições que as perspectivas pragmáticas de estudos do texto trouxeram para o entendimento da coerência textual.

As abordagens pragmáticas nos estudos textuais desencadearam novos enfoques sobre os processos de interpretação e compreensão, haja vista que os pesquisadores passaram a

desenvolver teorias e análises que priorizavam o processamento estratégico (construção de hipóteses interpretativas) e interacional do texto, por meio do qual os usuários da língua acionam algumas estratégias de uso do conhecimento para realizarem a atividade de construção de sentidos. Em outras palavras: a compreensão textual deixou de ser vista como o resultado do entendimento de processos morfológicos, fonológicos, sintáticos e semânticos geradores do texto e passou a ser entendida como uma ação situada (contextual) e intencionalmente motivada.

Koch (2009a, p. 13) salienta que a inserção dessas questões nos estudos sobre o texto possibilitou uma nova dimensão à pesquisa em Linguística Textual, devido à adoção de alguns pressupostos gerais, com destaque para a noção de língua como atividade social e a de texto como processo que se constitui na interação entre os parceiros da comunicação. Destacamos, como importante contribuição para essa mudança de perspectiva, as pesquisas realizadas por Van Dijk (2013), que favoreceram a elaboração de um modelo estratégico de processamento do discurso, de base pragmática, interacional e cognitiva. Salientamos que, embora esse autor utilize o termo “discurso”, entendemos que sua teoria seja sobre o texto; uma vez que, ao comentar sobre a “semântica do discurso”, faça referências a elementos constituintes da estrutura textual, como orações, sentenças e parágrafos (VAN DIJK, 2013, p. 50).

O modelo estratégico de processamento do discurso elaborado por Van Dijk (2013) considera que a interpretação resulta das estratégias de uso do conhecimento (proposicionais, macroestratégias, esquemáticas, de coerência local, de produção etc.) articuladas pelos coparticipantes dos atos de comunicação, numa dada situação (aspectos contextuais), para que, com um propósito específico (intenções subjacentes aos atos de fala e avaliações do leitor/ouvinte sobre essas intenções), consigam atribuir significado(s) às expressões de um texto. Ao significarem as expressões do nível microtextual (palavras, orações e sentenças), os coparticipantes criam condições para a compreensão da macroestrutura do texto (tema, enredo).

Esse modelo propõe distinções entre tipos de coerência, dando destaque a dois deles: a global e a local. A coerência global é entendida como “um princípio geral” (VAN DIJK, 2013, p. 73) de entendimento, que relaciona os conteúdos semânticos postos ou pressupostos no texto. Para que esse princípio seja assegurado, os conteúdos textuais não podem apresentar contradição, o que permite ao leitor/ouvinte compreender a macroestrutura do texto. A coerência local diz respeito à distribuição de informações entre sentenças ou sequências de

proposições. A forma como essas informações são distribuídas possibilita-nos classificar a coerência local de duas formas distintas: coerência condicional ou coerência funcional.

A coerência condicional manifesta-se pelo relacionamento de “sequência de fatos condicionalmente relatados, tais como causa e consequências [...]” (VAN DIJK, 2013, p. 44). Sintaticamente a coerência condicional costuma ser estruturada por coordenação ou subordinação das sentenças. A coerência funcional abrange a função semântica exercida pelas proposições, quando, por exemplo, uma proposição funciona “como uma especificação, explanação, comparação, contraste ou generalização, com respeito à proposição anterior.” (VAN DIJK, 2013, p. 44). A fim de manter alinhamento com os usos correntes na época de divulgação de sua teoria (início da década de 1980), Van Dijk (2013) assume a distinção entre coerência semântica (global) e coesão (coerência local).

O autor sugere que a coesão de superfície (uso de conectores, para estabelecer conexão; e uso de artigos, tempos verbais e demonstrativos, para relacionar fatos, eventos e indivíduos) não é suficiente para o estabelecimento da coerência semântica, pois o entendimento do discurso não pressupõe apenas produção/leitura de sequências ordenadas de enunciados. A atividade de compreensão do discurso é contextual, por isso requisita pressuposições sobre “a normalidade dos fatos, episódios, ou situações descritas” no texto (VAN DIJK, 2013, p. 45). Com isso, defende que os conhecimentos de mundo arquivados ordenadamente na memória (os *frames*), os aspectos contextuais relevantes para a interpretação da situação de comunicação e algumas questões sociais, como crenças, valores etc., são necessários à significância do discurso.

Isso denota que os significados dos discursos não são imanentes, não estão dados, prontos. Surgem devido à ação interpretativa dos coparticipantes dos atos de comunicação, que acionam processos cognitivos variados³, em determinados contextos de interação, para identificarem os propósitos que movem a produção dos atos de fala. Van Dijk (2013) argumenta que os textos são realizados por atos de fala, ou uma sucessão deles, e que os atos de fala possuem força ilocutória, isto é, são materializados para realizar uma intenção (dar uma ordem, fazer um pedido, expressar uma ironia etc.). Sendo assim, o leitor/ouvinte atribui sentido aos textos de forma integrada, com base em conhecimentos sobre a semântica do discurso (coerência local e global, distribuição de informações, macroestruturas), sobre as

³ Alguns exemplos desses processos cognitivos: - as representações arquivadas na memória sobre informações e fatos; - as interpretações que as pessoas constroem para os acontecimentos; - o processamento *on-line* da macroestrutura textual (seu tema ou enredo); - a ativação de informações arquivadas na memória que sejam relevantes para a compreensão do discurso; - conhecimentos sobre os vários tipos de discurso, suas superestruturas e funcionalidades. (VAN DIJK, 2013, p. 16)

intenções dos atos de fala e sobre a interação entre contexto e cognição (*frames*, crenças, valores, saberes sobre as posições sociais e sobre as funções exercidas pelos coparticipantes dos atos de fala).

Esse ponto de vista pressupõe que a interpretação do discurso é uma atividade “que as pessoas ‘fazem’, tanto cognitiva quanto socialmente” (VAN DIJK, 2013, p. 54), e ocorre simultaneamente à interlocução; ou seja, é *on-line*. Por isso, a “significância” de um texto não existe *a priori*, ela é suscitada pelas estratégias de processamento do discurso acionadas pelos coparticipantes dos atos de comunicação, durante a interação realizada por meio de atos de fala. Essa ideia de processamento *on-line* do texto e de compreensão como construção dos interlocutores é ratificada por Charolles (1983), que, cinco anos após a publicação do artigo “*Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*” (CHAROLLES, 1978), revisa suas ideias e nos apresenta um novo conceito para o fenômeno da coerência textual.

Em novo texto, intitulado “*Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse*”, Charolles (1983) desenvolve um conceito inovador sobre o que seja coerência, definindo-a como “um princípio de interpretação do discurso”. Em outras palavras: a interação verbal sempre pressupõe o entendimento entre os interlocutores, por isso o leitor tende a agir, articulando informações diversificadas, para interpretar como coerentes (inteligíveis) os textos com os quais entra em contato. Há nesse posicionamento uma mudança significativa acerca da noção de coerência textual, que não é vista como uma qualidade intrínseca dos textos, mas como o resultado da ação interpretativa do sujeito leitor sobre aquilo que lê, vê e/ou ouve.

Para chegar a esse novo conceito, Charolles (1983) assume que a coerência representa um princípio geral de interpretação (ou de recepção) de todas as ações humanas, pois, quando vemos alguém realizando alguma ação, como levantar uma parede, analisamos a situação com base no propósito que atribuímos a essa atividade, uma vez que as ações humanas costumam ser motivadas por alguma intenção. Dessa forma, o ato de levantar uma parede torna-se coerente para o “receptor” na medida em que ele pressupõe uma intenção para esse ato, interpretando-o a partir dessa intenção. No entanto, algumas ações humanas não possuem natureza pública, ou seja, não manifestam um desejo consciente de significar algo para alguém. É neste ponto que incide uma diferença básica entre a interpretação de ações discursivas e a compreensão de ações de outra natureza.

O princípio geral de interpretação das ações humanas é então similar a um dos princípios de interpretação do discurso (a coerência textual), mas com uma diferença substancial: “[...] discourse always implies a public manifestation of intention, a conscious

desire to signify something to someone else.” (CHAROLLES, 1983, p. 75)⁴. Por isso, o produtor de uma atividade discursiva costuma “manipular” os dados para se fazer entender pelo leitor e/ou ouvinte; e estes, ao entrarem em contato com o discurso produzido por *outrem*, mobilizam processos diversos (sociais, culturais, contextuais, linguísticos, cognitivos etc.) para atribuir sentido àquela atividade discursiva.

Com base nisso, Charolles (1983) chega à conclusão de que a coerência não está no texto em si. Ela depende da habilidade do interlocutor de perceber intenções e de mobilizar conhecimentos linguísticos e de outras ordens (sociais, interacionais, pragmáticos, enciclopédicos etc.) para atribuir sentido aos textos. Além disso, o linguista francês questiona a relação entre coesão e coerência, uma vez que “the marks of cohesion” (CHAROLLES, 1983, p. 90)⁵ podem indiciar relações não percebidas pelo leitor; portanto, a presença dessas marcas em um texto não é suficiente para assegurar a construção da coerência.

Esse novo conceito de coerência surge como efeito da evolução dos estudos textuais, que passaram a englobar, em suas preocupações teórico-analíticas, aspectos pragmáticos, interacionais e sociocognitivos envolvidos nas atividades de linguagem desenvolvidas pelos participantes de uma interação verbal. A abordagem procedural desenvolvida por Beaugrande & Dressler (1992) pode ser citada como exemplo de uma teoria textual mais ampla, pois demonstra que - além dos aspectos cognitivos envolvidos nos processos de produção, leitura e compreensão textual - questões pragmáticas e sociointeracionistas são relevantes para a constituição da textualidade.

Nessa abordagem, o texto é definido como “[...] a communicative occurrence which meets seven standards of textuality” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1992, p. 3)⁶: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. O não cumprimento de algum desses princípios comprometeria a legibilidade do texto, tornando-o não comunicativo, um não-texto. Nessa linha de raciocínio, argumentam que coerência e coesão são princípios dirigidos ao texto, mas coconstruídos pelos interlocutores, pois:

- a coerência representa o modo como o produtor e seus leitores/ouvintes configuram os sentidos do texto: “A text does not make sense by itself, but rather by the interaction

⁴ “[...] o discurso sempre implica uma manifestação de intenção, um desejo consciente de significar algo para outro alguém.” (Tradução nossa)

⁵ “as marcas de coesão” (Tradução nossa)

⁶ “[...] uma ocorrência comunicativa que reúne sete princípios de textualidade.” (Tradução nossa)

of TEXT-PRESENTED KNOWLEDGE with people's STORED KNOWLEDGE OF THE WORLD" (PETÖFI, 1974 *apud* BEAUGRANDE & DRESSLER, 1992, p. 6)⁷;

- a coesão sinaliza sintático-semânticamente a associação entre ocorrências cognitivas (conhecimentos) relacionadas no mundo textual. A compreensão dessa sinalização depende da percepção e dos conhecimentos do leitor.

Portanto, ainda que os autores considerem que coerência e coesão sejam princípios centrados nas relações conceituais e linguísticas do texto, esses dois princípios não representam apenas características sintático-semânticas e formais presentes na superfície textual, pois pressupõem os conhecimentos de mundo dos interlocutores.

Costa Val (2004) afirma que muitos pesquisadores compreenderam a teoria de Beaugrande & Dressler (1992) de forma inadequada, entendendo que os fatores de textualidade dizem respeito “ao texto enquanto produto, enquanto ‘artefato’ linguístico” (COSTAL VAL, 2004, p. 2); por isso, as noções de coerência e coesão foram interpretadas como propriedades do texto, ou seja, como definidoras das “qualidades que um texto tinha ou deixava de ter” (COSTAL VAL, 2004, p. 2). Por essa razão, ao escrever sobre “texto, textualidade e textualização”, Costa Val (2004) salienta que a abordagem procedural de Beaugrande & Dressler (1992) não fora pensada sobre o texto como produto, mas sobre os processos de produção e interpretação textual, sobre a funcionalidade dos textos na interação humana.

Robert de Beaugrande (1997) revisita os princípios de textualidade no livro “*New foundations for a science of text and discourse*”, no qual aborda a Linguística do Texto (LT) como uma ciência transdisciplinar e evidencia a preocupação de discutir algumas questões relacionadas às especificidades da LT, seus conceitos, termos e princípios fundamentais. Para tanto, define o texto como “[...] a *communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge, and not just as the sequence of words that were uttered or written.*” (BEAUGRANDE, 1997, versão *on line*)⁸. Dessa forma, aborda-o como evento, como acontecimento, que assume significações pelas ações dos interlocutores.

Sendo um evento que reúne ações de diferentes tipos, o texto é multifuncional e representa um multissistema, pois a sua realização depende das atividades discursivas dos interlocutores, que, sociocognitiva e interativamente, estabelecem conexões entre

⁷ “Um texto não faz sentido por si só, mas pela interação entre os conhecimentos apresentados e os conhecimentos de mundo dos interlocutores.” (Tradução nossa)

⁸ “[...] um evento comunicativo, em que ações linguísticas, cognitivas e sociais convergem; e não somente uma sequência de palavras faladas ou escritas.” (Tradução nossa)

conhecimentos distintos (sobre sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações discursivas, contextos etc.) para consubstanciarem processos de linguagem possíveis de mediar a interlocução humana. Para representar a complexidade do fenômeno textual, Beaugrande (1997) faz referência à imagem do iceberg, afirmando:

[...] the sequence you actually hear or see is like the tip of an iceberg — a tiny amount of matter and energy into which an enormous amount of information has been ‘condensed’ by a speaker or writer and is ready to be ‘amplified’ by a hearer or reader. (BEAUGRANDE, 1997, versão *on line*)⁹

Assim, sugere-nos que o texto não se resume à forma, à percepção acústica e/ou visual que temos de uma sequência linguística; tampouco representa algo pronto, dado, a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Se o texto congrega uma enorme quantidade de informação condensada pelo falante ou escritor, e se essa informação pode ser ampliada pelo leitor/ouvinte; então o texto não é produto, ele se constitui processo e se realiza como tal mediante a interação dos sujeitos que o coproduzem para interagirem socialmente.

Nesses termos, Beaugrande (1997) reinterpreta o conceito de textualidade, considerando-a o resultado de processos de textualização; ou seja, a textualidade não designa um conjunto de propriedades imanentes que fazem com que o texto faça sentido para seus interlocutores. A textualidade surge como resultado das ações que os sujeitos realizam para constituírem o texto como processo de compreensão intersubjetiva, situada e intencionalmente motivada. A partir dessa nova definição, Costa Val (2004) argumenta que tanto a coesão quanto a coerência são coconstruídas pelos interlocutores.

Os recursos coesivos não satisfazem apenas necessidades formais de estruturação sintático-semântica do texto, eles “sinalizam” (COSTA VAL, 2004) ou “indiciam” (MARCUSCHI, 2008) processos geradores de sentido que envolvem a interação autor-leitor/ouvinte nas “tramas do texto” (KOCH, 2014). A coerência resulta das ações processadas pelos interlocutores para compreenderem as informações e os conhecimentos apresentados que se inter-relacionam na rede conceitual do texto. Ela não vem pronta, não concerne a uma lógica interna de distribuição de conhecimentos e informações; é uma atividade que se realizada em interação, por sujeitos conscientes das intenções e dos contextos que motivam o texto como peça fundamental na comunicação humana. Nesse sentido, autor e leitor/ouvinte cooperativamente mobilizam saberes (sociocognição) para favorecerem a construção de sentidos.

⁹ [...] a sequência que você ouve ou vê é como a ponta de um iceberg – uma pequena quantidade de matéria e energia na qual uma enorme quantidade de informação foi “condensada” por um falante ou escritor e que se apresenta para ser “ampliada” por um leitor ou ouvinte. (Tradução nossa)

Pelo que discorremos até este ponto, buscamos demonstrar que os estudos desenvolvidos por pesquisadores alinhados à Linguística do Texto delinearam duas concepções básicas sobre os fenômenos da coerência e da coesão:

- qualidades representativas da legibilidade conceitual do texto (coerência) e da organização sintático-semântica dos constituintes da língua presentes na superfície textual (coesão);

- atividade interpretativa realizada por sujeitos em interação (coerência) e processos suscitadores de relações de sentido que são indiciados na superfície textual e dirigidos à interação texto-contexto-interlocutores (coesão).

A noção de coerência como atividade interpretativa e a de coesão como processo que indicia relações de sentido encontram respaldo nos estudos de referenciação, uma tendência mais recente nos estudos textuais, impulsionada pela tese de Lorenza Mondada (1994), que assume os referentes textuais como objetos de discurso, intersubjetivamente construídos durante as atividades textuais-discursivas que colocam sujeitos em interação. Nessa perspectiva, a língua não cria representações extensionais¹⁰ do mundo; ou seja, não há relações diretas entre as palavras e as coisas representadas em um texto, pois a ação de referenciar é instável, e os referentes emergem como processos simbólicos no curso das atividades discursivas desenvolvidas pelos sujeitos. Noutros termos: a língua não refere diretamente o mundo, ela é uma atividade realizada por sujeitos que querem (re)significar sociocognitiva e interativamente as coisas desse mundo.

Como atividade social, histórica, cultural e cognitiva, a língua costuma ser acionada pelos interlocutores para, de forma colaborativa, construir práticas simbólicas e sociais, nas quais os referentes textuais representam construções de objetos cognitivos e discursivos por meio dos quais os interlocutores (re)significam as coisas do mundo. Essa (re)significação representa uma atividade social, situada e motivada, haja vista que a construção textual dos referentes ocorre de acordo com as compreensões que os interlocutores desenvolvem sobre as coisas do mundo e com as intenções pretendidas com as atividades discursivas que realizam. Segundo Roncarati (2010), essas concepções de língua e de referentes (objetos de discurso) convergem para uma noção de texto como evento por meio do qual sujeitos e saberes são sociointerativamente constituídos.

Os gêneros textuais que produzimos cotidianamente para realizarmos nossas interações sociais fazem circular diversificados conteúdos referenciais (RONCARATI, 2010).

¹⁰ Para a semântica extensional, os referentes são representações especulares do mundo extramental. (KOCH, 2009a)

Por isso, uma concepção de referente como atividade discursiva realizada por sujeitos em interação fomentou, nos estudos textuais, novas visões sobre o fenômeno da coesão textual e de suas relações com a questão da coerência. Se, como diz Koch (2009a, p. 67), os referentes originam as cadeias referenciais (ou coesivas), que são “responsáveis pela progressão referencial do texto”; uma concepção de referente como construção discursiva, não-extensional, leva-nos a entender que os processos referenciais coesivos não se vinculam apenas à organização sintático-semântica dos constituintes da língua; mas, sobretudo, aos processos sociocognitivos e interacionais que os sujeitos realizam para indiciarem sentidos e, com isso, facilitarem a construção da coerência.

Roncarati (2010, p. 34) afirma que “muitos processos referenciais só podem ser resolvidos através de inferências”. Nesse sentido, tanto a produção quanto a compreensão das cadeias referenciais indiciadas em um texto envolvem conhecimentos diversos e articulam “complexas relações entre linguagem, língua e mundo” (RONCARATI, 2010, p. 34). Destacamos que essa nova compreensão sobre a referência textual - melhor dizendo, da atividade de referenciação, para mantermos sintonia com o que propõe Mondada (2013) – trouxe à baila novos estudos sobre o fenômeno da anáfora. Esses estudos romperam com a noção de correferencialidade, haja vista que nem toda anáfora pode ser resolvida por retomadas de elementos prévios do cotexto linguístico e que nem toda anáfora pressupõe unidade de referência (correferenciação) e de significação (cossignificação) entre o anafórico e o seu antecedente. Para exemplificarmos isso, destacamos o seguinte texto:

O Segredo do passarinho

Desde que um passarinho contou no meu ouvido que algo estava para acontecer,
 não paro de sorrir para ele e ele corresponde com um olhar de fogo.
 Olhar de fogo de passarinho inspira mais sorriso,
 Sorriso de um sol desenhado por criança, rodeado de nuvenzinhas redondas...
 Sorriso de amor, dormindo e sonhando, sonhado e dormindo no impedimento
 de tirar o sonho do sono ...
 Sorriso de Maria, com florezinhas miúdas,
 cada uma com seu encantamento e fascinação.
 Sorriso de sensibilidade desabrochado em emoções contidas
 Iluminadas de desejos.
 Se não parei de sorrir diante da hipótese,
 continuo sorrindo agora,
 retribuindo o gesto prazeroso de amar gerado por **Gente Especial Linda**
Inteligente Notável Glamourosa.
 Para essa gente GELING de ser, abro meu mais franco e ditoso sorriso...
 Sorriso de Mary, sorriso de Maria...

O poema “O segredo do passarinho” foi escrito pela professora Dra. Mary de Andrade Arapiraca (FACED/UFBA), para dialogar gratidões e sentimentos com os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (GELING) da Faculdade de

Educação da UFBA. O poema foi lido pela professora Mary na homenagem que recebeu durante o III Encontro de Leitura e Escrita do GELING¹¹: Para que a escrita seja legível (III ELEGE, realizado de 05 a 07 de novembro de 2014).

Logo no início da leitura do poema, a audição do título e do primeiro verso provocou risos entre os integrantes do grupo. Os risos não surgiram à toa: os(as) pesquisadores(as) do GELING perceberam, de imediato, o processo referencial indiciado pela categorização construída no título “O segredo de passarinho”, pela expressão nominal indefinida “um passarinho” e por sua predicação “contou no meu ouvido que algo estava para acontecer”. Os risos denunciavam que, por inferência, os participantes do GELING remeteram o título e o primeiro verso do poema a uma situação vivenciada por eles, qual seja: em uma das sessões de planejamento do III ELEGE, a coordenadora do GELING, não percebendo a presença da homenageada na sala de reuniões, perguntou aos presentes se já estava tudo certo para a homenagem à professora Mary.

Conhecedores da situação referenciada no poema, os integrantes do GELING associaram o título e o primeiro verso ao fato inusitado de se “entregar” a surpresa à pessoa que deveria ser surpreendida pela homenagem. Assim, informações contextuais e conhecimentos culturalmente partilhados, preservados na memória dos coenunciadores, possibilitaram-lhes associar por inferências:

- “O segredo do passarinho” a uma categorização metafórica para a situação vivida por eles;
- “um passarinho” à coordenadora do grupo;
- “contou no meu ouvido” ao ato de revelar involuntariamente um segredo;
- “que algo estava para acontecer” à homenagem cuja culminância se processava no momento em que a professora homenageada lia o poema especialmente escrito para aquela situação.

Isso demonstra que a construção de referentes emerge da “inter-relação entre língua e práticas sociais” (CAVALCANTE, 2013, p. 125) e representa uma atividade que se dá em interação, envolvendo sujeitos sociocognitva e interativamente situados. Ao associarem o primeiro verso a uma situação vivenciada por eles, os integrantes do GELING processaram algumas expressões referenciais - “um passarinho”, “meu ouvido” e “algo” – como anáforas indiretas, um tipo de processo referencial desvendado pelos estudos de referenciação que

¹¹ A cada encontro de Leitura e Escrita do GELING, evento bianual que reúne pesquisadores para trocas de experiências sobre leitura e escrita, um professor é homenageado pelo grupo.

permite aos coenunciadores interpretarem os sentidos de algumas expressões nominais definidas, indefinidas e alguns pronomes a partir de seus conhecimentos de mundo.

Leitores/ouvintes que não participaram ou não tomaram conhecimento da reunião do GELING – ocasião na qual a homenageada ficou sabendo da surpresa que os(as) colegas lhe preparavam e fingiu não ter percebido para não estragar o caráter de surpresa da homenagem - podem ter construído outros sentidos para os processos referenciais indiciados pelos referentes supra comentados. Se esses leitores sabem, por exemplo, que o enunciado “um passarinho me contou” é costumeiramente usado no Brasil quando se pretende preservar a pessoa que revelou um segredo, provavelmente podem interpretar o uso desse enunciado como uma tentativa do enunciador de não entregar a fonte que lhe confidenciou algo. Mas os participantes do GELING, em cujas memórias estavam preservadas informações sobre o ocorrido, possuíam conhecimentos partilhados que lhes possibilitaram outros sentidos.

Importa-nos observar também a referenciação anafórica consubstanciada pelo papel temático do verbo “sorrir”, que atua como âncora da nominalização “sorriso”, um referente ativado no texto por associações léxico-semânticas com o seu antecedente. A partir dessa nominalização, o referente “sorriso” passa por um processo de recategorização, assumindo predicacões distintas ao longo do texto: “sorriso de um sol”, “sorriso de amor”, “sorriso de Maria”, “sorriso de sensibilidade”, “sorriso de Mary, sorriso de Maria”. Com essas recategorizações, o enunciador acrescenta informações novas a um referente já ativado no mundo textual, reconstruindo-o, por meio de anáforas diretas que não mantêm relação de cossignificação com os seus referentes textuais.

As recategorizações de “sorriso” são indiciadas textualmente pela construção de expressões definidas predicativas. Assim o enunciador fornece pistas ao leitor dos sentidos que agrega a “sorriso”, reconstruindo esse referente à medida que o texto progride. A interpretação desses sentidos depende dos conhecimentos do leitor (de mundo, contextuais etc.) e das estratégias que mobilize para dialogar com o autor em busca de construir compreensão(ões) a partir do texto. Por isso, os estudos de referenciação assumem que, assim como a coerência textual, os processos referenciais coesivos também pressupõem negociação de sentidos entre os coenunciadores. São estudos que ratificam, portanto, a noção de texto como evento, como acontecimento sociocognitivo em que ações de naturezas diversas convergem, para favorecer a interlocução.

Costa Val (2004) argumenta que pensar o texto como evento, processo, e não como artefato linguístico pronto, acabado, pode suscitar algumas mudanças no ensino de Língua Portuguesa:

- a) por um lado, flexibilização com relação a formas e modelos textuais e à imposição de regras linguísticas prévias, pretensamente universais e absolutas;
- b) por outro lado, atenção e acuidade no trabalho com os textos orais e escritos interpretados ou produzidos pelos alunos, porque a escolha, a reflexão e a avaliação relativas aos recursos linguísticos deverão levar em conta as circunstâncias dos processos de produção e interpretação, os conhecimentos e disposições dos interlocutores. (COSTA VAL, 2004, p. 12)

Essas mudanças requisitam a compreensão de que o texto constitui evento sociocognitivo e interacional, pois envolve sujeitos (autor e seus leitores) em processos de textualização; isto é, em atividades de coprodução do texto e de suas possibilidades de sentidos. Para Geraldi (2010), esse tipo de mudança talvez ainda não se concretize nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil, pois, nas duas últimas décadas, a escola brasileira foi intensamente influenciada por um neotecnicismo neoliberal que interpreta, de forma inadequada, a noção de gêneros discursivos de Bakhtin (2003) e suas implicações no ensino de língua.

Segundo Geraldi (2010), as propostas neotecnicistas de ensino-aprendizagem da língua materna na escola têm reduzido a heterogeneidade dos gêneros apontada por Bakhtin (2003), haja vista que nessas propostas a noção de heterogeneidade se confunde com a diversidade de gêneros que circulam socialmente, esquecendo-se de que, na teoria bakhtiniana, a heterogeneidade diz respeito ao surgimento dos gêneros ao longo da história, num processo contínuo de expressão de muitas vozes.

Quando ignoram o sentido da heterogeneidade constitutiva de cada gênero do discurso, as propostas neotecnicistas concebem o texto como espaço de estabilização, ignorando o seu caráter constitutivamente instável, que deveria nos incentivar a pensar em possibilidades de construção de sentidos, em vez de nos conformarmos com uma política da contenção, segundo a qual “Toda leitura deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda a escrita deve repetir o já dito.” (GERALDI, 2010, p. 144).

Cientes dessas distintas concepções sobre os fenômenos da coerência e da coesão textuais, bem como de suas relações como as diferentes noções de texto (entes ou processos), experimentamos novas travessias, que nos levaram a mudanças de rotas decisivas para a reelaboração de nosso projeto de pesquisa. Deixamos de lado a análise de textos de alunos em situação de sucesso escolar, para caminhar pela escola, convivendo com seus agentes, a fim de dialogar com professoras do Ensino Médio questões pertinentes ao ensino de língua - com destaque para coerência, coesão e o texto na sala de aula. Resolvemos também observar a aula como acontecimento, como espaço de atuação de sujeitos que se movem para “a

aprendizagem do conhecido” ou para a “produção de conhecimentos” (GERALDI, 2010, p. 98).

Uma nova travessia assentada na construção de um novo argumento de pesquisa, a saber: o trabalho com o texto em sala de aula é influenciado pelas concepções sobre coerência e coesão que as professoras desenvolvem ao longo de suas formações, uma vez que, quando solicitadas a emitirem uma definição de texto, as docentes do Ensino Médio costumam acionar as noções de coerência e coesão em suas definições, sugerindo que pensam/avaliam o texto a partir desses fatores de textualidade (ou processos de textualização).

Durante a fase exploratória de nossa pesquisa, constatamos, por exemplo, que as professoras costumam acionar os conceitos de coerência e coesão para avaliarem as atividades de leitura e escrita realizadas por seus alunos. Para nós, esse tipo de definição e avaliação do texto indicia que, no processo de ensino-aprendizagem da língua na escola, as concepções de coerência e coesão podem influenciar as abordagens (práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita) do texto que são desenvolvidas em sala de aula.

Para verificarmos empiricamente a pertinência do argumento que elaboramos, adotamos dois procedimentos metodológicos, a entrevista compreensiva e a observação participante, por meio dos quais realizamos contatos intensos com três professoras (sujeitos da pesquisa) de uma instituição de educação, situada no semiárido baiano. Isso nos possibilitou consubstanciar “escutas atentas” (KAUFMANN, 2013), construindo conhecimentos e realizando pesquisa, pela tessitura de diálogos com representantes de um meio institucional; o que constitui, conforme propõe Guerra (2006, p. 44), uma pesquisa qualitativa de campo, com amostragem por caso único, do tipo meio institucional.

Por esses contatos, tecemos diálogos que nos levaram à construção de compreensões acerca das concepções de coerência, coesão, texto e ensino de língua desenvolvidas pelos sujeitos de nossa pesquisa ao longo de suas formações docentes e de suas atuações profissionais. Além disso, pudemos observar algumas aulas ministradas por essas professoras (foram aproximadamente quatro meses de observação participante), o que nos possibilitou evidenciar as influências de suas concepções sobre coerência e coesão nas práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos desenvolvidas em sala de aula com alunos do Ensino Médio.

A pesquisa compreensiva é um procedimento de pesquisa, proposto por Kaufmann (2013), que pressupõe uma fase exploratória e a realização de entrevistas (diálogos face a face) para aprofundamento de alguns temas geradores. Durante a fase exploratória levantamos questões que subsidiaram a elaboração de nosso argumento de pesquisa, bem como a

formulação de um roteiro flexível (APÊNDICE A) que respaldou nossos diálogos com os sujeitos participantes de nosso trabalho. A entrevista compreensiva em si foi realizada em cinco etapas (momentos distintos), durante os quais buscamos desenvolver conversações com as professoras, partindo de questões mais simples, a fim de conquistar a simpatia dos sujeitos participantes de nosso estudo, para depois chegar a questões mais específicas, fomentadas pela análise de textos de variados gêneros.

Para interpretar os diálogos que tecemos com as professoras durante a entrevista compreensiva, consideramos, como nos sugere Kaufmann (2013), que a interpretação dos textos dialogicamente construídos (transcrição das entrevistas) não devia se valer de procedimentos técnicos, como a Análise de Conteúdo; mas da sensibilidade do pesquisador para intersubjetivamente apresentar leituras/compreensões sobre os momentos de conversação, relacionando temas, sujeitos e contextos de interação.

Essas leituras revelam nossos modos de compreensão sobre as falas construídas pelas docentes durante os momentos em que nos encontramos para conversar sobre coerência, coesão e o texto em sala de aula. Salientamos que para produzirmos sentidos a partir desses encontros, nossas atividades interpretativas foram fundamentadas no que propõem os estudos da Linguística Textual sobre coerência, coesão, texto e ensino de línguas. Além disso, entendemos compreensão, consoante defende Bakhtin (2006), como uma atitude responsiva ativa, por meio da qual o interlocutor responde ao enunciado de *outrem* e, dialogicamente, negocia sentidos.

A observação participante constitui, segundo Tura (2011), metodologia que prevê interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, a fim de possibilitar observações, no fluxo dos acontecimentos (as aulas), a respeito de questões pertinentes ao objeto pesquisado (práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita). Para isso, o pesquisador deve se integrar no campo da pesquisa, conduzindo-se por uma postura dialógica, e não intervencionista.

Pensando dessa forma, realizamos observações participantes - nas aulas desenvolvidas pelos sujeitos deste estudo com seus alunos do Ensino Médio - durante um trimestre letivo¹², que durou aproximadamente quatro meses, de março a junho de 2015. Isso nos possibilitou registrar, em nosso diário de campo, descrições sobre as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual desenvolvidas em sala de aula, para, em seguida, interpretarmos essas práticas, relacionando-as com as concepções de coerência e coesão que suas

¹² O meio institucional onde realizamos nossa pesquisa organiza o ano letivo em trimestres, sendo o primeiro (de março a junho) o mais longo de todos.

protagonistas (as professoras) manifestaram durante a entrevista compreensiva. Para a tessitura desse quadro descritivo-analítico, adotamos, como fundamento teórico, as proposições que a Linguística Textual contemporânea tem levantado sobre o texto na sala de aula.

Com isso, construímos nosso trabalho de tese que, dentre travessias, nos forneceu compreensões sobre o papel que o texto tem exercido no ensino da Língua Portuguesa. Dentre essas travessias, assume destaque nesse trabalho os modos como professoras do Ensino Médio compreendem fenômenos ligados ao texto (coerência e coesão), e como essas compreensões influenciam as práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual na escola. A tese aqui em relato é um trabalho em coconstrução, haja vista que sua consubstanciação resultou de interações variadas, que realizamos ao longo dos quatro anos do curso de Doutorado em Educação da UFBA, com destaque para os conhecimentos que construímos no contato direto com as professoras participantes de nossa pesquisa.

Advertimos, portanto, que não construímos uma tese para abordar coerência e coesão como meros conteúdos curriculares. Na verdade, buscamos produzir um trabalho que dialoga com os saberes (as concepções) desenvolvidos por professoras do Ensino Médio sobre coerência e coesão textuais, a fim de evidenciar quais as influências dessas concepções nas práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual que essas docentes desenvolvem em sala de aula. Para isso, assumimos como pressuposto que, ao pensarmos o texto e sua abordagem em sala de aula, coerência e coesão são concepções que tocam o nosso olhar sobre o texto e, possivelmente, influenciam nossa prática pedagógica.

Por essa razão, acionamos, como subtítulo de nossa tese, a fala da raposa ao Pequeno Príncipe, “O essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 70). Um intertexto tomado de empréstimo e intencionalmente assumido como precisando ser seguido de interrogação (?), pois o nosso intuito é apresentar ao leitor, através da dinâmica criativa de uma metáfora, uma das questões principais que nos fizeram percorrer as travessias que originaram este trabalho de pesquisa: o texto em sala de aula continua sendo tratado como estrutura linguística, pronta, acabada (um ente cujo sentido é visível aos olhos, pois depende da forma de distribuição das informações e itens da língua em sua superfície linguística); ou os professores têm desenvolvido concepções que os influenciam a abordar o texto em sala de aula como processo, evento (uma possibilidade de sentidos que se constrói durante a interlocução e que, por isso, envolve saberes diversos, e não apenas aqueles ativados na superfície textual)? Desejamos que a leitura desta tese nos apresente algumas compreensões sobre essa questão.

Para isso, explicitamos os estudos bibliográficos, as escolhas metodológicas e os resultados analíticos que construímos durante o desenvolvimento deste trabalho de tese, apresentando-os nos seguintes capítulos:

- “Coerência textual: ‘peixe vivo, mas que só vive no correr da água’”, capítulo teórico no qual dialogamos com diferentes pesquisadores da Linguística Textual (LT), a fim de evidenciar os significados atribuídos ao fenômeno da coerência nos diversos momentos de evolução da LT e nos trabalhos desenvolvidos por Charolles (1978; 1983), Koch e Travaglia (2012), Marcuschi (2008), dentre outros. Ainda neste capítulo, argumentamos que os conhecimentos que os interlocutores possuem sobre os gêneros textuais influenciam a atividade interpretativa da coerência e propomos reflexões sobre a relação entre coerência e coesão.

- “Coesão textual: ‘decifra-me ou te devoro’”, capítulo em que, visando a um entendimento mais amplo do fenômeno da coesão textual, apresentamos uma revisão teórica fundamentada nos estudos de Halliday & Hasan (1976), Koch (2007a), Antunes (2012), Mondada & Dubois (2014), dentre outros. Assim, abordamos como diferentes perspectivas dos estudos textuais – funcionalismo, sociointeracionismo, sociocognitivismo-interacionista – compreendem a coesão textual, com destaque para as pesquisas de viés sociocognitivo-interacionista sobre os processos de referenciação e a relevância destes para a construção da coerência e da coesão textuais.

- “Como um artesão intelectual em busca de compreensões”, capítulo no qual explicitamos as escolhas metodológicas que realizamos para a concretização deste trabalho de tese, evidenciando a nossa opção por uma abordagem qualitativa de construção do conhecimento, com a realização de uma pesquisa empírica, por meio da qual construímos interações com três sujeitos (professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio), de um meio institucional único (GUERRA, 2006), para compreender como as concepções de coerência e coesão destes sujeitos influenciam suas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual.

- “Uma escuta atenta: sujeitos da pesquisa e suas concepções”, capítulo em que analisamos as concepções dos sujeitos de nossa pesquisa acerca de temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Médio, com destaque para as noções de língua, ensino de língua, texto, coerência e coesão.

- “Aprofundando a escuta: textos e concepções”, capítulo que dedicamos ao aprofundamento analítico das concepções de coerência e coesão verbalizadas pelos sujeitos de nossa pesquisa durante os distintos momentos de realização das entrevistas compreensivas.

- “De outra escuta: práticas de leitura e produção de textos na sala de aula”, capítulo em que analisamos as práticas de ensino da leitura e da produção de textos desenvolvidas pelas professoras participantes deste estudo com seus alunos do Ensino Médio, durante as aulas de Língua Portuguesa efetivadas no meio institucional onde realizamos nossa pesquisa de campo.

- “Travessias outras”, trecho no qual apresentamos as considerações a que chegamos pela realização deste trabalho de tese.

2 COERÊNCIA TEXTUAL: “PEIXE VIVO, MAS QUE SÓ VIVE NO CORRER DA ÁGUA”

Hodiernamente, a Linguística Textual (doravante LT) considera que os textos são formas de cognição social, que “permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo.” (KOCH, 2009a, p. 157). Nessa conjuntura, os textos não são concebidos apenas como meios de interação, mas também como formas de produção, preservação e mediação do saber. Contribui, para isso, a adoção de uma perspectiva sociocognitiva e interacionista de língua; ou seja, a língua vista como atividade - funcionalmente motivada e contextualmente situada - por intermédio da qual sujeitos, discursos, textos e conhecimentos se constituem de forma inter-relacionada.

Essa nova fundamentação conceitual desencadeou implicações teóricas e metodológicas que influenciam os posicionamentos assumidos pela LT na contemporaneidade: o texto não é concebido como produto, mas como processo que se constrói na relação intersubjetiva entre seus usuários; os sujeitos, porque se inscrevem na história e na língua, são entendidos como construções clivadas que se constituem na relação com outros sujeitos (intersubjetividade); os sentidos são vistos como produções situadas, resultantes da negociação entre sujeitos que interagem por meio da linguagem. Tudo isso põe em destaque uma noção de compreensão como atividade que se processa na relação autor-texto-leitor, mediante o acionamento de aspectos sociocognitivos diversos.

Devido a essas novas proposições, a coerência textual passa a ser concebida como um “princípio de interpretabilidade do discurso” (CHAROLLES, 1983), isto é, como possibilidade de sentido(s) que se manifesta durante a interação mediada pelo texto; por isso, “peixe vivo, mas que só vive no correr da água” (COUTO, 2012, p. 45). Tem-se, assim, uma proposição teórica que influencia vários estudos desenvolvidos sobre o texto e que representa uma mudança significativa sobre a noção de textualidade: o que antes servia para designar um conjunto de propriedades responsáveis pela atribuição do caráter de texto a uma sequência linguística passa a ser vista como algo que se funda durante o processo de interação. Noutros termos: “Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal.” (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

Tais concepções emergem da aproximação, dos diálogos, das interfaces que se estabelecem entre a LT e outras áreas do conhecimento humano. Essa convergência de saberes transformou a LT numa “ciência integrativa” (ANTOS & TIETZ, 1997 *apud* KOCH, 2009a, p. 157), pois nela percursos diversos se entrecruzam, propiciando a formulação de proposições que não se prestam a definir regras para a boa formação textual, mas que se

inserir no “quadro” teórico da área como sugestões que auxiliam a produção e a compreensão de textos orais e escritos. Em síntese: representa uma “teoria heurística” (MARCUSCHI, 2008, p. 74), e não um aparato prescritivo sobre leitura e produção de textos.

Nessa abordagem, o processamento textual constitui uma atividade de linguagem, uma ação social, que se manifesta em variados níveis e sistemas. Nela convergem aspectos relacionados à configuração linguística do texto (cotextualidade), à situação comunicativa (contextualidade), bem como à produção sociocognitiva, discursiva e interacional dos referentes textuais (objetos de discurso). São, portanto, elementos diversos que se inter-relacionam no processo de textualização, favorecendo a compreensão entre sujeitos (autores e seus leitores/ouvintes) sócio-historicamente situados e ideologicamente motivados.

Segundo o princípio cooperativo de Grice (*apud* DELBECQUE, 2006, p.219), a compreensão resulta de ações cooperadas entre os sujeitos, que colaborativamente buscam se compreender, sempre visando à construção de sentidos por intermédio daquilo que leem/ouvem ou escrevem/falam. Nesse sentido, a coerência não é uma característica imanente do texto, mas o resultado do processo de cooperação por ele instaurado; ou, como diz Marcuschi (2008, p. 126): “um princípio interpretativo [...], na medida em que é o contínuo que perpassa o texto para levar às sucessivas revisões da parte do leitor nas suas interpretações textuais”.

No entanto, convém salientar que nem sempre a LT pensou coerência dessa forma. Na verdade, trata-se de um conceito que foi sendo (re)formulado em consonância com as noções de língua e de texto que fundamentaram as pesquisas realizadas durante os diversos momentos de evolução dos estudos textuais. Desde a década de 1960, quando surgiu como ramo da Linguística, até os dias atuais, quando se define como “um domínio multi e transdisciplinar” (KOCH, 2009a, p. 157), a Linguística Textual tem se preocupado com a definição do que seja coerência. Por isso, uma breve exposição desses momentos se faz necessária.

2.1 COERÊNCIA TEXTUAL NOS DIVERSOS MOMENTOS DA LT

Com base no que propõe Conte (1997 *apud* FÁVERO & KOCH, 2012, p. 17), a literatura da área costuma distinguir, de forma quase consensual, três momentos de evolução da LT, assim denominados: 1º momento - Análise Transfrástica; 2º momento - Construção das Gramáticas Textuais; 3º momento – Construção das Teorias de Texto. Em cada um deles, as noções de língua e de texto adotadas - que notoriamente também se vinculam à concepção

de coerência textual por eles assumidas - recebem influência dos programas de investigação científica dominantes em suas respectivas épocas.

É assim que, sob a influência do Estruturalismo, a Linguística Textual surgiu na Alemanha, na década de 1960, e depois se espalhou por toda Europa. O seu surgimento ocorreu, conforme nos diz Marcuschi (2012), porque os linguistas perceberam que os mecanismos usados para a análise da frase eram inadequados para formular explicações sobre o texto. Por isso, era preciso ultrapassar os limites da frase, o que foi proposto por meio da análise de fenômenos interfrásticos, como a correferenciação.

Nesse primeiro momento da LT, devido à influência estruturalista, os estudos concebiam a língua como código (definida na imanência do sistema linguístico) e o texto como um produto acabado, pronto, pré-fabricado; ou, segundo Heine (2008), cristalizado. Não consideravam, portanto, os papéis exercidos pelos sujeitos na produção e compreensão dos textos. Citamos a seguir algumas formulações significativas desse momento:

No primeiro momento, a pesquisa circunscreve-se, ainda, a *enunciados* ou *sequências de enunciados*, partindo-se, pois, destes em direção ao texto, definido, por exemplo, por Isenberg (1970) como “**sequência coerente de enunciados**”. Seu principal objetivo é o de estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre diversos enunciados que compõem uma sequência significativa. (FÁVERO & KOCH, 2012, p. 18, **grifo nosso**)

[...]

Nesta linha, podem-se citar os trabalhos de Harweg (1968), para quem são os *pronomes* que constituem um texto em texto. Classifica como pronome toda e qualquer expressão linguística que retoma (como *substituens*) outra expressão linguística correferencial (*substituendum*). Assim, **define o texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta**. (FÁVERO & KOCH, 2012, p. 18, **grifo nosso**)

As definições de texto citadas acima (fundadas numa concepção de língua enquanto código, sistema abstrato e imanente) evidenciam uma abordagem não-autônoma do fenômeno textual, haja vista que o texto fora concebido a partir de seus constituintes estruturais (enunciados e unidade linguísticas). Ademais, revelam que a coerência era compreendida como uma qualidade intrínseca do texto, construída por meio das relações tecidas entre os enunciados que o compunham. Ser coerente, nesse contexto, era um tipo de qualidade que se atribuía aos textos cujos enunciados se relacionavam sem causar estranheza; ou seja, sem apresentar dissonâncias de sentido ou inadequações sintáticas. Isso obviamente implicou numa priorização das relações sintático-semânticas estabelecidas entre os enunciados presentes na estrutura textual.

Destacamos que, nesse primeiro momento da LT, a coesão era entendida como mecanismo que relacionava elementos referenciais presentes na superfície textual,

pressuposta como necessária para a textualidade (o caráter textual de uma sequência linguística). Um tipo de coesão que se limitava à correferencialidade, ou seja, à retomada de um item da língua por outro; sendo que os termos substitutos e os substituintes deveriam estar presentes na formatação da sequência de enunciados que constituíam a superfície textual. A coesão era, nesses termos, uma qualidade visível na estrutura textual.

Nessa conjuntura, coerência e coesão eram consideradas qualidades textuais, definidas na imanência do sistema linguístico, que condicionava as formas de articulação dos enunciados e as possibilidades de sentido. Por isso, defendia-se que a coesão determinava a coerência, pois uma sequência linguística significativa (um texto) deveria apresentar correferencialidade. Representa, portanto, um momento de estudos em que os produtores e leitores de textos eram vistos como totalmente assujeitados, já que suas escolhas e intenções não se manifestavam no texto, que era tido como um produto pré-configurado pelas normas do sistema da língua.

Halliday & Hasan (1976) desenvolveram uma proposta de classificação da coesão textual que se sintoniza com a ideia de que a coesão determina a existência de um texto, a sua textura; pois, na visão desses autores, o texto é uma unidade semântica que se constrói por meio das relações coesivas tecidas na materialidade linguística. Por isso, consideram que o conceito de coesão é semântico e diz respeito aos diversos tipos de relações que esse mecanismo instaura na superfície textual. Contribuíram, assim, significativamente para o desenvolvimento da LT, pois categorizaram a coesão textual, dividindo-a em tipos (referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical), de acordo com a natureza das relações que cada um deles entremeia no texto.

Charolles (1978), por sua vez, respaldou suas proposições a respeito do texto em uma teoria que se assemelha à da “competência linguística” proposta por Chomsky (1957), linguista estadunidense que se insere no quadro teórico-metodológico do Gerativismo. A noção de competência linguística é, segundo Chomsky (1957), uma definição para um conhecimento abstrato do falante, que, intuitivamente, assimila um conjunto de regras da língua, tornando-se apto a identificar quando uma frase é gramatical (possível no sistema da língua) ou agramatical (não possível no sistema da língua).

Convém salientar que, para Chomsky (1957), essa competência é que deveria representar o objeto de interesse da Linguística, e não o desempenho, ou seja, e não a forma como cotidianamente os falantes usam a língua para se comunicar. Isso porque a competência linguística permitiria ao falante desenvolver, em conformidade com um conjunto limitado de regras, um processo gerador de inúmeras frases possíveis no sistema da língua. Tal processo

gerador seria configurado por um conjunto de regras de boa formação, instituidoras da gramaticalidade.

Os conceitos de competência linguística e de boa formação da frase foram recategorizados por Charolles (1978), que sugeriu a existência de uma “competência textual” que habilita o falante de uma língua a reconhecer quando um texto faz sentido ou não (é ou não coerente) numa situação comunicativa. Com isso, esse linguista francês propôs a existência de regras de boa formação textual, denominadas de metarregras de coerência, que deveriam se manifestar textualmente em dois níveis de organização distintos, porém complementares: na microestrutura e na macroestrutura textual.

Nessa proposta, a coerência é entendida como um aspecto da organização textual que se manifesta: - nas relações tecidas entre as sequências menores do texto (coerência local ou microestrutural), que são representadas pela ordenação sucessiva de palavras e frases; - e nas relações entre sequências maiores do texto (coerência global ou macroestrutural), que são representadas pela consecução de porções distintas do texto, como os parágrafos e os blocos supraparagráficos. Para que tais relações possam se consubstanciar, Charolles (1978) considera que um texto deve cumprir as seguintes metarregras: repetição, progressão, não contradição e relação.

As metarregras de coerência de Charolles (1978) predizem que um texto, micro ou macrocoerente, precisa apresentar em sua estrutura elementos que se reiterem (metarregra da repetição), assumindo a recorrência como condição de existência da textualidade, cuja realização depende também da progressão semântica (metarregra da progressão), pois o conteúdo do texto deve ser constantemente renovado. Além disso, os elementos semânticos não devem contradizer nenhum conteúdo posto ou pressuposto do texto (metarregra da não-contradição), pois a produção da coerência exigiria a relação de um elemento com outro(s). Por fim, os fatos acionados nos textos também precisam se relacionar no mundo por ele representado (metarregra da relação); isto é, a representação de um mundo no universo textual só fará sentido se os elementos relacionados no texto também se encontrarem associados no mundo que o texto representa.

Antunes (2005, p. 178) argumenta que, mesmo sem fazer referência à questão da coesão, algumas determinações propostas por Charolles (1978) apresentam coincidências com alguns dos tipos de coesão pesquisados por outros autores. É o que se nota, por exemplo, na metarregra da repetição, cuja exigência de apresentação de elementos de estrita recorrência no desenvolvimento do texto remete aos procedimentos da coesão por referência e da coesão por substituição apresentados por Halliday e Hasan (1976). Essa coincidência leva a autora a

admitir que há “interseção entre a coesão e a coerência” (ANTUNES, 2005, p. 183), que, mesmo dizendo respeito a questões distintas, se complementam na tessitura textual.

Convém esclarecer que a proposta de Charolles (1978) assemelha-se às tentativas de construção de gramáticas textuais, uma tarefa visada pelos pesquisadores durante o segundo momento de evolução da Linguística do Texto. Destaca-se também que, na proposta em questão, a coerência é definida como propriedade do texto que apresenta as seguintes características: caráter sequenciado; desenvolvimento homogêneo e contínuo; ausência de ruptura; equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica; não-contradição da percepção que sobressai na “normalidade” das situações criadas no mundo representado; constituição de uma cadeia pelo relacionamento das expressões presentes na superfície linguística. (CHAROLLES, 1978 *apud* ANTUNES, 2005, p. 182-186)

Koch e Fávero (2012) salientam que as tentativas de construção de gramáticas textuais respaldaram-se na ideia de que um texto não se constitui apenas pela sucessão de enunciados. Por isso, os estudos do segundo momento da LT visavam à descrição da competência textual dos falantes, a fim de estabelecer princípios de boa formação textual, responsáveis pela coerência (ainda vista como qualidade intrínseca dos textos). Nessa perspectiva, a completude era tida como uma das características essenciais (o texto visto como produto que se completava no momento de sua produção), o que levava à necessidade de construção de gramáticas textuais, cujas tarefas básicas deveriam ser:

- a) Verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifestam a textualidade (*Texthaftigkeit*);
- b) Levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto;
- c) Diferenciar as várias espécies de textos. (KOCH & FÁVERO, 2012, p. 19)

Para Marcuschi (2008), a proposta de elaboração de gramáticas textuais, visando à identificação de um conjunto de regras de boa formação textual, mostrou-se impossível, pois:

[...] o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. (MARCUSCHI, 2008, p. 73)

[...]

Imaginemos a dificuldade que teríamos de propor regras para a produção de todos os gêneros; ou então as regras para obter efeitos de sentido específicos; ou as regras para sequenciar conteúdos ou dar saltos temáticos, produzir digressões etc. O projeto seria impossível e inviável. Foi isto que levou os gramáticos do texto a desistirem da ideia. A teoria textual é muito mais uma heurística do que um conjunto de regras específicas enunciadas de modo explícito e claro. (MARCUSCHI, 2008, p. 73 e 74)

Por causa dessa dificuldade, a LT passou por uma “virada pragmática” (KOCH, 2009b), que caracterizou o seu terceiro momento de evolução. Nesse momento, buscou-se valorizar a função comunicativa do texto, construindo “as teorias textuais” (HEINE, 2008, p. 279), que atribuíram relevância às funções exercidas pelo contexto pragmático na produção, funcionamento e compreensão de textos orais e escritos. Em consonância com Delbecque (2006), lembramos que a pragmática diz respeito ao estudo dos atos de fala realizados pelas pessoas quando utilizam a língua, priorizando não apenas a sua função ideacional (formar e exprimir conceitos), mas, sobretudo, “**a função interpessoal** activada na interação entre as pessoas e entre os grupos de pessoas.” (DELBECQUE, 2006, p. 205).

Com isso, a LT voltou suas intenções para os fatores pragmáticos envolvidos nos processos de produção, leitura e compreensão de textos, admitindo que apenas o estudo dos aspectos linguísticos (signos verbais presentes na superfície textual, sua organização sintática e sua configuração semântica) não é suficiente para dar conta da complexidade do fenômeno textual. Nesse contexto, buscou-se valorizar a função interpessoal exercida pelos textos, haja vista que “a vida [**e a linguagem**] é impensável sem interação.” (DELBECQUE, 2006, p. 206, **grifo nosso**). Por isso, avultaram-se nos estudos textuais questões relacionadas às intenções comunicativas dos interlocutores, suas formas de atuação social, suas estratégias de cooperação para o entendimento mútuo, suas posições contextuais no momento da interação, dentre outras.

Heinemann & Viehweger (1991 *apud* KOCH, 2009b, p. 18) apresentam os principais pressupostos assumidos pelos estudos da LT durante esse momento, os quais podem ser assim entendidos: 1. A língua é uma forma de ação social, uma atividade realizada pelos sujeitos para fins de interação social; 2. A atuação verbal, por ser sempre orientada para os parceiros da comunicação, é configurada por regras sociais; 3. Os textos são as formas de linguagem por meio das quais as ações verbais se materializam, ou seja, toda ação verbal se concretiza na forma de textos; 4. As ações verbais são desenvolvidas para atingir finalidades específicas, por isso, o falante opera escolhas, a fim de alcançar os objetivos planejados para o ato de interação verbal; o interlocutor, por sua vez, tenta identificar os objetivos do falante, identificando suas escolhas e estratégias, para compreender o sentido do texto; 5. O texto não é concebido como estrutura, mas como processo de verbalização orientado para os parceiros do ato de interação social.

É nesse terceiro momento que Charolles (1983) atualiza as próprias ideias, apresentando uma nova concepção de coerência, que passa a ser entendida como um princípio de interpretação do discurso. Nesse sentido, admite-se que a coerência de um texto não está

dada, pois ela se constitui no momento da interação. Esse posicionamento leva a outra revisão: passa-se a aceitar que a coesão não determina a coerência, ou seja, não traduz condição necessária, tampouco suficiente para o estabelecimento da coerência textual. Isso porque a produção, a recepção e a interpretação textual envolvem uma série de fatores que se ligam ao contexto pragmático (condições externas ao texto) e aos conhecimentos partilhados pelos participantes dos atos de interação verbal.

Representativa desse momento é a proposta de Beaugrande & Dressler (1992) de uma abordagem procedural para o estudo da língua e das formas nas quais ela se manifesta: os textos. Nessa proposta, os referidos autores sugerem que o estudo da língua deve englobar, de forma inter-relacionada, questões sintáticas, semânticas e pragmáticas. Por isso, tomam o texto como uma ocorrência comunicativa na qual convergem sete padrões de textualidade: coesão e coerência, centradas no texto; intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, centradas nos usuários¹. Nessa proposta, esses padrões tornam-se responsáveis por atribuir o caráter de texto a uma sequência linguística.

Assim sendo, os sentidos do texto resultam de uma convergência de ações sociais, desenvolvidas por meio de usos e finalidades pretendidos pelos interlocutores. Tem-se, então, a proposta de uma semântica processual e situada, pois os sentidos do texto também dependem de aspectos relacionados às intenções e atitudes dos interlocutores, que se manifestam em um contexto pragmático (situacional) específico. Por isso, Beaugrande e Dressler (1992, p. 84) definem coerência como continuidade de sentido que, para se concretizar, depende das intenções, das estratégias e dos conhecimentos mobilizados pelo autor para se fazer entender; como também das intenções, das estratégias e dos conhecimentos mobilizados pelo leitor/ouvinte para compreender os sentidos do texto.

Isso significa dizer que a continuidade de sentido por meio da qual se funda a coerência é uma possibilidade de compreensão que se desenvolve durante a interação autor-texto-leitor. Uma possibilidade que se assenta em diversos níveis da língua (sintático-semântico e pragmático). Nessa ótica, até mesmo a coesão, tradicionalmente entendida como um aspecto formal do texto, não se restringe aos elos tecidos na superfície textual, pois a operacionalização de processos coesivos requisita conhecimentos diversos (de mundo, enciclopédicos etc.), e não apenas aqueles ativados no contexto. Isto é: a construção dos

¹ Koch (2009b, p. 43) discorda da divisão proposta por Beaugrande & Dressler (1992), entre padrões centrados no texto (coesão e coerência) e padrões centrados nos usuários (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade), por considerar que, numa perspectiva pragmático-cognitiva, os interactantes participam ativamente do processo de textualização, inclusive da constituição da coerência e da coesão textuais.

processos coesivos também depende a interação autor-texto-leitor, haja vista que os sentidos indicados por esses processos são calculados pelo leitor durante a interação verbal.

As pesquisas desenvolvidas durante o terceiro momento de evolução da LT contribuíram para uma compreensão mais global do fenômeno textual, abarcando a sua complexidade constitutiva e funcional. Para isso, foi fundamental a adoção de uma nova concepção de língua, amplamente diversa daquelas adotadas nos momentos anteriores; pois, em vez de conceberem língua como uma estrutura determinativa (primeiro e segundo momentos da LT), os estudos desse terceiro momento adotaram a percepção de língua como fenômeno social que se institui na interação humana; ou seja, a língua surge, desenvolve-se e se mantém em constante atualização por meio das interações verbais realizadas por sujeitos sócio-historicamente situados (BAKHTIN, 2006).

Além disso, cumpre-nos ressaltar que, durante esse terceiro momento, as pesquisas não se propuseram a descrever a competência textual do falante (base empírica do segundo momento da LT), mas sim compreender como o falante desenvolve uma competência comunicativa que o torna apto a empregar a língua(gem) nas diversas situações de interação social de que participa cotidianamente. O foco passa a ser a atuação verbal dos sujeitos, daí a relevância dada ao contexto pragmático (situação de comunicação e entorno sócio-histórico e cultural), aos textos (formas de ação social) e à compreensão (constituição da coerência), entendida como atividade intersubjetiva.

Koch (2009b) afirma que, a partir da década de 80 do século XX, os estudos textuais assumiram uma nova orientação, intitulada por esta autora de “A virada cognitivista”. É que os estudiosos do textos (ou textualistas) assumiram um posicionamento sociocognitivo-interacionista no estudo da língua(gem) e, por conseguinte, do texto. Por essa orientação, assumiu-se que “todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, [pois] quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e de tipos de operações.” (KOCH, 2009b, p. 21, **grifo nosso**).

Convém esclarecer que essa “virada cognitivista” não representa o alinhamento da Linguística Textual com as ciências cognitivas clássicas, que previam a separação entre mente e corpo, como se fossem entidades estanques, separadas; sendo a mente representativa dos conhecimentos interiorizados pelo homem, e o corpo a representação dos fatores externos captados pela mente. Na verdade, a LT passa a manter constante diálogo com o sociocognitivism, que, nas palavras de Koch e Cunha-Lima (2005), representa uma agenda de investigação na Linguística atual que propõe aproximações entre as ciências cognitivas e as ciências sociais. Com isso, toma-se cognição como um fenômeno situado, desencadeado pelas

interações realizadas pelos sujeitos, cujo resultado é um conjunto de várias formas de conhecimento.

No campo da Linguística, o sociocognitivismo pressupõe que “as ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação [...]” (KOCH, 2009b, p. 31). Nessa linha de raciocínio, concebe-se o texto como “o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.” (KOCH, 2009b, p. 33). Temos, portanto, uma perspectiva de estudos que pressupõe língua(gem) como atividade constitutiva dos sujeitos e das relações e saberes por eles desenvolvidos. Essa nova perspectiva, chamada de “virada cognitivista” por Koch (2009b) ou de “quarta fase da linguística textual” por Heine (2008), suscita novas perspectivas de estudo, respaldadas em uma abordagem “textual-interativa de língua” (MARCUSCHI, 2008).

Nessa abordagem a coerência textual é entendida como resultado do processo de interação mediado pela língua(gem), cuja construção depende da cooperação dos interlocutores. Por isso, não se postula que a coerência seja uma qualidade *apriorística* do texto, mas uma possibilidade de sentido(s) que surge no momento da interação. Com isso, a questão ser ou não ser coerente, no que tange aos textos, deve ser relativizada, haja vista que, a depender dos interlocutores, um mesmo texto pode ser compreendido como coerente ou não. Esse é o posicionamento hodierno da Linguística Textual sobre a questão da coerência textual, com o qual iniciamos esse capítulo.

Um posicionamento que sugere novos rumos para o processo de ensino-aprendizagem da língua na escola, sobretudo no que se refere à adoção do texto como eixo central desse processo. Para isso, o professor necessita compreender que o texto não representa produto de sentidos *aprioristicamente* definidos, não traduz a vontade individual de um sujeito autor dono absoluto de seu dizer e não se configura meramente pela ordenação lógica dos elementos visíveis na sua superfície linguística. O texto compreende, segundo esse novo posicionamento, processo de interação em que ações e conhecimentos distintos convergem, colocando autor e leitores em atividade, o que propicia negociações constantes de projetos e formas de dizer, bem como de possibilidades de sentidos.

Daí a necessidade de que o texto chegue à sala de aula com o respaldo de práticas pedagógicas que valorizem a atuação conjunta dos sujeitos do acontecimento aula (GERALDI, 2010) e, por conseguinte, a construção colaborativa e intersubjetiva dos sentidos do texto. Nesse tipo de prática, não se pode respaldar o mito da leitura única, como forma de fixação de dizeres (GERALDI, 2010). É necessário, sobretudo, estimular que os estudantes

atuem como coconstrutores do texto e de seus sentidos, articulando os conhecimentos ativados pelo texto com aqueles que possuem armazenados na memória, para construir leituras e produções que evidenciem como, intersubjetivamente, compreendam os eventos de linguagem por meio dos quais negociam sociocognitivamente saberes e informações.

2.2 COERÊNCIA E INTERAÇÃO PELA LINGUAGEM

A percepção de um texto como (in)coerente não depende apenas do modo como se combinam os elementos linguísticos (itens da língua, seus valores e usos) que o constituem. Apoiando-se nessa constatação, Koch e Travaglia (2012, p. 10) deixam evidente que a construção de sentidos por meio de um texto e a consequente percepção de sua coerência envolvem um conjunto variado de fatores, que dizem respeito aos diversos conhecimentos acionados pelos interlocutores para produzir/compreender uma configuração mediadora de sentidos.

Para ilustrar essa constatação, os referidos autores argumentam que uma sequência linguística que não apresente ligação sintática entre seus constituintes, ou não explicita qualquer tipo de relação entre eles, pode ser caracterizada como coerente, desde que produtor e receptor percebam nela uma unidade de sentido. Isso porque, além dos elementos linguísticos, os conhecimentos compartilhados entre o autor e seus leitores contribuem para o cálculo de sentido de um texto, tornando-o coerente em determinada situação de comunicação.

Nesses termos, salientam que, embora a coesão – que diz respeito ao modo como os itens da língua se relacionam na superfície textual – seja relevante para a produção do texto e sua compreensão, ela não é necessária nem suficiente para o estabelecimento da coerência textual; pois há exemplos de textos que não apresentam elementos coesivos em sua superfície, mas que são coerentes, porque produtor e receptor identificam neles unidade de sentido capaz de possibilitar o estabelecimento de relações entre suas partes constituintes, tornando-o coerente para quem o lê ou o ouve.

Em contrapartida, há sequências linguísticas que, mesmo apresentando elementos coesivos em suas superfícies, não favorecem a construção de uma unidade de sentido que as tornem compreensíveis, inteligíveis para quem as lê ou as ouve. Isso costuma ocorrer quando o uso inadequado dos elementos de coesão se dá de forma demasiada, gerando incoerências locais que comprometem o sentido global do texto. Por essa razão, Koch e Travaglia (2012, p.

14) enfatizam que “o cálculo do sentido de um texto, estabelecendo a sua coerência, pode ser auxiliado pela coesão, mas esta não é uma condição necessária”.

Salientamos que, quando comentam sobre a questão da coesão textual, os autores supracitados referem-se à coesão superficial, ou seja, aos itens da língua que mantêm relações semânticas (de referência, de conexão, de substituição etc.) na estrutura sintática do texto. No entanto, nem sempre as relações coesivas são tecidas na cotextualidade, pois uma pista linguística pode se relacionar com outros segmentos textuais por meio de inferenciações construídas mediante o acionamento do conhecimento de mundo dos interlocutores e/ou de aspectos situacionais; ou seja, o fenômeno da coesão textual extrapola os limites da superfície do texto, conforme comprova Mondada (1994) com a teoria da referenciação (os referentes textuais são objetos de discurso intersubjetivamente e contextualmente construídos).

Koch e Travaglia (2012, p. 21) não propõem o entendimento do que seja coerência por meio da formulação de um conceito para o termo, mas pela apresentação “de vários aspectos e/ou traços que, em seu conjunto, permitem perceber o que esse termo significa”. Nessa apresentação, destacam duas características fundamentais da coerência textual: ela é global, pois se refere ao cálculo de sentido do texto como um todo; e é um princípio de interpretabilidade, pois diz respeito à possibilidade de o texto favorecer a compreensão entre produtor e receptor durante a interação verbal. Noutros termos:

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 21)

Partindo do pressuposto de que a coerência textual tem a ver com o sentido (ou sentidos) que o texto assume na interlocução, ou seja, na interação entre dois usuários numa dada situação comunicativa, os pesquisadores em tela defendem que a coerência não pode ser compreendida como uma característica do texto, ou de seus usuários, mas sim do processo de interação verbal “que coloca o texto e usuários em relação numa situação comunicativa” (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 61). Nessa linha de raciocínio, argumentam que a construção da coerência textual envolve os seguintes fatores:

a) Elementos linguísticos: as palavras que compõem um texto, constituindo a estruturação sintática do mesmo, não são os únicos elementos responsáveis pela apreensão dos sentidos, uma vez que outros fatores também são relevantes para a construção da coerência textual. Mas não se pode ignorar que as palavras fornecem, na superfície textual, uma série de pistas linguísticas que contribuem para a constituição da coerência. Por isso, a

forma como as palavras se inter-relacionam para produzir sentidos representa fator relevante para a compreensão do texto.

b) Conhecimento de mundo: os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, por meio do contato com experiências e fatos diversos, exercem papel fundamental para construção da coerência textual. Isso porque, ao entrar em contato com o texto, o leitor tende a acionar conhecimentos armazenados na memória, a fim de lhe atribuir sentidos. É necessário dizer que esses conhecimentos não são arquivados aleatoriamente na memória, mas sim por meio de blocos (modelos cognitivos), que podem ser de tipos diversos:

a) os *frames* – conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um certo “rótulo”, sem que haja qualquer ordenação entre eles; ex: *Carnaval* (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas, etc.), *Natal*, *viagem de turismo*;

b) os *esquemas* – conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou causal; ex: como pôr um aparelho em funcionamento, um dia na vida de um cidadão comum;

c) os *planos* – conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; por exemplo, como vencer uma partida de xadrez;

d) os *scripts* – conjunto de conhecimentos sobre modos de agir estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; por exemplo, os rituais religiosos (batismo, casamento, missa), as fórmulas de cortesia, as praxes jurídicas;

e) as *superestruturas* ou *esquemas textuais* – conjunto de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles. (KOCH E TRAVAGLIA, 2012, p. 72 e 73)

Esses modelos cognitivos são assimilados na convivência em sociedade, através das experiências cotidianas dos sujeitos, e se diferem do conhecimento científico, que é geralmente apreendido por intermédio dos livros e das escolas. O conhecimento de mundo possibilita ao leitor construir modelos sobre o mundo representado no texto (universo textual), que, em alguns casos, pode se diferir do mundo real ou do conhecimento científico, haja vista que o mundo criado no texto segue a ótica e o ponto de vista do produtor do texto, que escreve ou fala conforme suas convicções e propósitos, para atingir determinados objetivos comunicativos.

A construção da coerência depende da correspondência entre os conhecimentos de mundo do leitor, os conhecimentos científicos assimilados por ele e os conhecimentos ativados no texto (universo textual). Nessa lógica, se o leitor entrar em contato com um texto que acione conhecimentos totalmente diversos daqueles ele tem armazenados na memória, esse texto pode lhe parecer sem sentido (sem coerência), devido ao grande contingente de informações novas com as quais o leitor terá que lidar. Isso sugere que a construção da coerência se relaciona ao equilíbrio entre informações dadas (já conhecidas pelo leitor) e

informações novas (trazidas pelo texto), aspecto relacionado ao próximo fator de coerência descrito por Koch e Travaglia (2012), o conhecimento compartilhado.

c) Conhecimento compartilhado: os conhecimentos armazenados na memória vão se acumulando a partir das experiências pessoais de cada ser humano, por isso “é impossível que duas pessoas partilhem o mesmo conhecimento de mundo.” (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 77). Mas isso não impede que pessoas diferentes compartilhem conhecimentos comuns. É justamente esse conhecimento compartilhado que facilita a interação entre os sujeitos, favorecendo a construção da coerência textual. Esse tipo de conhecimento tem a ver também com o nível de explicitude do texto, pois, quanto mais conhecimentos produtores e leitores tiverem em comum, menor será a necessidade de explicitar informações, fatos etc., já que algumas lacunas textuais podem ser preenchidas por inferências, uma operação que costuma ser realizada durante os atos de interação verbal.

d) Inferências: representam um fator do processamento textual por meio da qual o leitor ou o ouvinte, apoiando-se em seu conhecimento de mundo, estabelece relações não explícitas entre diferentes segmentos do texto. É considerada um tipo de operação necessária para a construção da coerência textual, pois os textos sempre apresentam sentidos implícitos, que precisam ser desvendados pelo leitor, para que a compreensão seja consumada.

e) Fatores de contextualização: os textos costumam apresentar um conjunto de informações referentes à situação de comunicação em que se ancoram, como data, local, assinatura, elementos gráficos, timbre etc.; e ao conteúdo que abordam, como título, autor e início (primeira sentença do texto). Essas informações são consideradas fatores de contextualização, porque indicam a situação de comunicação da qual o texto faz parte e sugerem expectativas sobre o conteúdo do texto. Para Marcuschi (2012, p. 39), embora não sejam necessários para a constituição da textualidade (aquilo que faz com que um conjunto de palavras assumam o aspecto de texto), os fatores de contextualização “contribuem para equacionar alternativas de compreensão”, sendo, pois, úteis à construção da coerência textual.

f) Situacionalidade: A noção de situacionalidade parte do princípio de que a coerência é “uma construção ‘situada’ dos interlocutores” (KOCH, 2009b, p. 47), ou seja, afirma-se na ideia de que a construção de sentidos no texto também se relaciona à posição social dos interactantes (autor e seus leitores), à situação de comunicação em que o texto se insere como processo mediador da compreensão, aos contextos de interação (o mediato e o sociopolítico-cultural), ao mundo representado no texto, aos interesses envolvidos nas atividades textuais de produção, leitura e compreensão, bem como aos propósitos e convicções de quem produz e de quem lê os textos.

Com base nisso, Koch e Travaglia (2012, p. 84 e 85) propõem que a situacionalidade seja compreendida em duas direções: da situação para o texto e do texto para a situação. A primeira envolve a necessidade de compreender em que medida o contexto imediato (a situação comunicativa propriamente dita) e o contexto sociopolítico-cultural interferem na maneira como o texto é construído, uma vez que esses aspectos situacionais são relevantes para a adequação do texto a uma situação de comunicação específica, condicionando as escolhas do produtor textual acerca do nível de linguagem adotado, das opções linguístico-discursivas e da abordagem temática. A segunda direção corresponde aos reflexos que o texto exerce sobre a situação de comunicação. A respeito disso, é preciso lembrar que, ao construir um texto, o produtor não reproduz o mundo real, mas o recria, de acordo com suas intenções, convicções e propósitos. Assim sendo, o universo textual sempre aciona referentes que não são idênticos aos do mundo real, mas recriações feitas conforme a ótica de seu produtor, estabelecendo a necessidade de mediação entre mundos distintos (o real e o textual), para a compreensão dos sentidos textualmente indiciados. Por tudo isso, a situacionalidade é extremamente relevante para a construção da coerência textual.

g) Informatividade: Todo texto aciona certo número de informações, que podem ser percebidas como dadas (previsíveis) ou novas (não previsíveis) por seus leitores. Isso diz respeito ao nível de informatividade do texto. Um texto altamente previsível, que apenas acione informações já conhecidas, terá um baixo nível de informatividade e, provavelmente, será facilmente compreendido pelo leitor; no entanto, pode não lhe despertar a atenção. Por outro lado, um texto no qual toda informação por ele acionada seja imprevisível, por fazer referência a conhecimentos totalmente desconhecidos pelo leitor, terá um grau máximo de informatividade, “podendo, à primeira vista, parecer incoerente por exigir do receptor um grande esforço de decodificação” (KOCH e TRAVAGLIA, 2012, p. 86).

Para a construção da coerência, talvez o mais recomendado seja que o texto faça convergir, de forma equilibrada, informações dadas e novas, a fim de que se crie uma expectativa para entendimento do mesmo, apresentando um nível de informatividade que não o torne muito óbvio, nem excessivamente informativo. Com esse equilíbrio, o leitor pode relacionar as informações acionadas pelo texto para compreender o propósito comunicativo com o qual foi escrito e lhe atribuir sentidos. Vale ressaltar que o nível de informatividade textual depende do propósito comunicativo do locutor, da situação de comunicação da qual o texto faz parte e do gênero no qual esse texto se apresenta.

h) Focalização: quando se produz ou se lê um texto, os interlocutores podem se concentrar em apenas uma parte do conhecimento acionado no universo textual, adotando

uma perspectiva a partir da qual veem esse conhecimento. Isso é o que se convencionou a chamar de focalização, um fator que contribui para a construção da coerência, haja vista que, ao focalizar o conhecimento acionado no texto sob certa perspectiva de compreensão, o produtor fornece pistas sobre o que se está focalizando, levando o leitor a “recorrer a crenças e conhecimentos compartilhados, para entender o texto (e as palavras que o compõem) de modo adequado.” (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 88).

Uma vez que produtor e receptor costumam agir cooperativamente, construindo a coerência textual – por isso que ela é abordada como um princípio de interpretabilidade, ou seja, como algo que se constrói na interação -, ambos tendem a focalizar, de forma semelhante, o conhecimento acionado no mundo textual. Quando isso não ocorre, problemas de compreensão podem surgir, dificultando a construção da coerência textual. Além disso, cumpre destacar que focalizações diferentes podem suscitar diferentes sentidos para um mesmo texto. É o que pode acontecer quando pessoas distintas, possuidoras de conhecimentos de mundo diversos, leem o mesmo texto, atribuindo-lhe sentidos divergentes.

i) Intertextualidade: os conhecimentos prévios adquiridos por meio leitura de textos diversos também são relevantes para a construção da coerência, pois, geralmente, “para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos.” (KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 92). Essa recorrência pode se dar em termos de forma e de conteúdo, configurando o que a Linguística Textual chama de intertextualidade, isto é, semelhanças, diálogos entre textos. Marcuschi (2008, p. 129) afirma que se tornou consenso admitir “que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual [...]”, por isso, também considera que a intertextualidade seja importante para a construção da coerência.

Os linguistas do texto costumam distinguir dois tipos de intertextualidade: a de forma e a de conteúdo. A primeira pode ser percebida quando um texto se apropria de aspectos presentes na superfície de outro texto, recorrendo a expressões, enunciados, estrutura etc.; ou também quando se inspira no estilo de um determinado autor. A segunda resulta da aproximação entre os conhecimentos acionados em textos distintos, como matérias jornalísticas que noticiam o mesmo fato, letras de música sobre o mesmo assunto ou argumentações distintas de um mesmo tema. Neste segundo tipo, a aproximação de conteúdo não significa que os textos precisem apresentar o mesmo ponto de vista ou ideias sintonizadas, pois, em alguns casos, ocorre o que Romano de Sant’Anna (*apud* KOCH & TRAVAGLIA, 2012, p. 95) denomina “intertextualidade das diferenças”, que, diferentemente da “intertextualidade das semelhanças”, não manifesta adesão ao posicionamento assumido no

texto original, mas propõe uma abordagem diferente ou contrária, focalizando uma nova perspectiva para o conteúdo acionado, o que, inevitavelmente, suscita uma nova leitura.

j) Intencionalidade e aceitabilidade: quando alguém produz um texto, o faz com alguma intenção, visando a atingir algum objetivo; por isso tenta produzir um texto coerente, fornecendo pistas que permitam ao receptor construir o sentido desejado. Segundo Koch e Travaglia (2012, p. 97), “o modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados” refere-se ao que a Linguística Textual convencionou a chamar de intencionalidade. Se quem produz um texto busca ser compreendido, faz-se então necessário mobilizar estratégias para se fazer compreender. Assim, a intencionalidade pode ser entendida como a mobilização de conhecimentos diversos, relacionados aos objetivos pretendidos pelo autor, à situação de comunicação e ao gênero de texto.

A aceitabilidade, por seu turno, representa a “contrapartida da intencionalidade” (KOCH e TRAVAGLIA, 2012, p. 98); ou seja, diz respeito às ações realizadas pelo leitor para entender o texto, pois leitor/ouvinte também tende a mobilizar estratégias para, cooperativamente, atribuir sentidos ao texto. Isso ocorre porque a comunicação humana é regida por um princípio de cooperação que pressupõe atuação conjunta dos interlocutores para o desenvolvimento da compreensão textual, para o “cálculo” dos sentidos sugeridos pelo texto.

Koch e Travaglia (2012, p. 98) destacam ainda que a intencionalidade mantém estreita relação “com o que se tem chamado de *argumentatividade*”. Esta é entendida como princípio por meio do qual o produtor imprime ao texto suas crenças, convicções e pontos de vista, fornecendo, na superfície textual, marcas ou pistas para orientar os sentidos dos enunciados, sugerindo determinadas orientações argumentativas e algumas conclusões, conforme a perspectiva adotada durante a atividade de produção textual. Os tempos verbais, os operadores e conectores argumentativos, bem como os modalizadores, são exemplos de marcas desse tipo, que direcionam a leitura dos enunciados para a conclusão desejada pelo produtor do texto.

k) Consistência e relevância: R. Giora (*apud* Koch e Travaglia, 2012, p.99) afirma que há dois requisitos básicos, que são imprescindíveis à construção da coerência textual: a consistência e a relevância. A consistência exige que os enunciados que compõem o texto sejam verdadeiros no mundo representado. Assim, um texto científico, por exemplo, não pode afirmar que galinhas são mamíferos, porque, no mundo representado pelo discurso científico, essa afirmação é falsa. Mas, se essa mesma afirmação for posta num texto de ficção, ela

assume consistência (proposição verdadeira), porque o texto de ficção reinventa o mundo. A relevância, por seu turno, é um critério segundo o qual os enunciados de um texto devem ser relevantes para o tópico discursivo subjacente ao texto, ou seja, os enunciados devem se referir ao mesmo tema.

Os diversos fatores supra comentados, que Koch e Travaglia (2012) relacionam à atividade de construção da coerência textual, evidenciam como conhecimentos e sujeitos distintos influenciam o processamento textual. Por essa razão, a coerência é entendida por esses autores como uma construção que se dá em interação, e não como uma qualidade imanente do texto. Assim sendo, o texto pode tornar-se coerente mediante a atuação dos sujeitos que o acionam para interagir socialmente e devido à influência de fatores variados que contribuem para o processamento textual, uma atividade dinâmica, sociocognitiva e interacional.

2.3 COERÊNCIA TEXTUAL: UMA ATIVIDADE INTERPRETATIVA

Marcuschi (2008, p. 121) entende que a coerência textual não é uma propriedade imanente do texto, ou seja, não traduz uma qualidade que pode ser diagnosticada em alguns exemplares de texto, e em outros, não. Por essa razão, a concebe como o resultado de uma atividade interpretativa do receptor (leitor ou ouvinte), que “atua sobre a proposta do autor”, para atribuir sentido ao texto. Com esse posicionamento, o referido autor alinha-se à proposta de Charolles (1983), para quem a coerência é um princípio de interpretabilidade do discurso.

Mas o que se pode entender por “princípio de interpretabilidade do discurso”? Charolles (1983) concebe a coerência como algo pertinente a todas as ações humanas, um princípio considerado pelo homem no desenvolvimento de suas atividades cotidianas, como algo que o faz pensar nas suas ações como integrantes de um todo, pois na vida as ações humanas se sucedem, o que torna muito difícil pensá-las de forma isolada. Isto é: quando atua no mundo, o homem não realiza ações isoladas, mas sim sucessivas, fato que o leva a pensar, por exemplo, nas relações entre as ações realizadas, nas funções e consequências de cada uma delas, nas intenções e propósitos que as motivam.

Imaginemos, a título de exemplificação, uma situação cotidiana, como o preparo de um prato para o almoço. É lógico que a pessoa responsável pelo preparo desse prato terá que realizar ações sucessivas até atingir o objetivo desejado. Cada uma dessas ações terá uma representatividade dentro do todo (o alimento preparado, servido à mesa). Então é preciso pensar em coisas diversas, como no tipo de prato a ser feito, nos ingredientes, na preparação do alimento, na forma de servir etc. Tudo isso levará a realização de ações sucessivas,

norteadas por um princípio de atuação cuja função é possibilitar a continuidade dessa experiência humana.

No tocante ao discurso, que é entendido por Charolles (1983) como o resultado de uma série de atos de enunciação, a coerência medeia o relacionamento entre esses atos, favorecendo a articulação dos mesmos no âmbito da discursividade. Noutros termos: cada ato de enunciação assume significado em conformidade com o contexto de interação em que ele se realiza. Assim sendo, um pedido, por exemplo, só pode ser compreendido como um pedido durante a enunciação, pois é por meio dela que o ato enunciado encontra um coenunciador que o interpreta como um pedido, e não como uma ordem ou uma ameaça.

Nesse sentido, a coerência (ou construção de sentidos) é algo que se realiza no processo, durante a enunciação, entendida como o momento em que dois ou mais enunciadores interagem por meio da linguagem. Ela não está no discurso em si, mas se constrói pelo entendimento a que se chega por meio do discurso; ou seja, é pertinente ao processo de compreensão, e não algo próprio do que se diz. Isso significa dizer que coerência é ação que se realiza junto, em cooperação, e não uma característica pré-fabricada, que se constata objetivamente nos textos.

No âmbito da Linguística Textual, Koch (2007b) também assume essa ideia, pois considera que a coerência não constitui uma característica do texto em si. Para ela, a coerência representa uma construção feita pelo interlocutor, que relaciona elementos diversos (presentes ou não na superfície do texto), a fim de percebê-lo como uma configuração veiculadora de sentidos. Nesses termos, a construção da coerência representa uma ação processual, que se dá no momento da interação e depende do modo como o ouvinte ou o leitor percebe o texto. Para assumir esse ponto de vista, a autora concebe a linguagem:

[...] como “*forma de ação*, ação inter-individual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. Trata-se, como diz W. Geraldí (1991), de um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. (KOCH, 2007b, p. 7 e 8)

Em Koch (2007b), podemos ver a adoção de uma visão sociointeracionista de linguagem, assumida *a priori* por Bakhtin (2006), que, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, apresenta uma teoria sobre a língua, concebendo-a como resultado da interação humana. Com isso, o linguista russo defende que a relação entre linguagem e sociedade é indissociável, pois a língua se constrói, se desenvolve e se mantém viva por meio da interação verbal entre sujeitos sócio-historicamente situados. Sujeitos que dialogicamente se constroem,

entendendo a si, ao outro e ao mundo por meio da palavra, termo metaforicamente usado para dizer que, por meio da interação, é que se constituem linguagem, sentidos, sujeitos e processos de compreensão.

Marcuschi (2008, p. 61) atualiza a proposta de Bakhtin (1992), adotando uma perspectiva “textual-interativa” de língua. Essa atualização possibilita-lhe formular concepções de língua, de sujeito, de texto e de sentido que justificam a opção, já aqui assinalada, por conceber a coerência como uma atividade interpretativa que se dá na interlocução, no processo de compreensão mediado pelo texto. Um processo que, na perspectiva marcuschiana, também é social, pois traduz um esforço dialógico de entendimento conjunto, “que se dá na relação com o outro.” (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Entender a língua numa perspectiva textual-interativa significa concebê-la como atividade que envolve aspectos sociais, históricos, cognitivos, interacionais e intersubjetivos. Portanto, ela não denota um sistema subjetivo, que emerge da mente dos falantes; tampouco abstrato, que resulta de um conjunto de normas *aprioristicamente* definidas. A língua é um fenômeno que se constitui no seio de práticas sociais historicamente situadas e sensíveis à realidade, por isso é heterogênea, variada e variável. Então, o interesse sobre a língua não deve se circunscrever à imanência de suas possíveis formas, pois se faz necessário, sobretudo, visar ao seu funcionamento na sociedade, possibilitando a análise de textos e de discursos.

E visar ao funcionamento da língua em sociedade suscita outra necessidade: a de compreender a relação que se entremeia entre ela e os sujeitos que a acionam no dia a dia de suas interações verbais. Como esses sujeitos produzem/compreendem sentidos? Essa é, por exemplo, uma preocupação que se deve ter em qualquer trabalho com a linguagem. A perspectiva em tela não os vê como indivíduos de carne e osso que manuseiam, de forma intencional e consciente, a língua, porque a linguagem não é transparente; também não admite a proposta de assujeitamento do sujeito, segundo a qual, o indivíduo age sempre como um porta-voz de *outrem*; nem concorda que o sujeito seja apenas fruto de sua inscrição na história e no inconsciente.

Consoante essa perspectiva, o sujeito é clivado, posto que se divide entre linguagem e história. Não possui liberdade plena, mas também não é simplesmente o resultado de determinações externas. Ele é intersubjetivamente constituído, melhor dizendo, define-se na relação com o outro. Isso significa dizer que “o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua.” (MARCUSCHI, 2008, p. 70). Por isso, sempre produz sentidos situados, dependentes do lugar que ocupa no discurso, das formas e dos projetos do

dizer, das relações que tece com o outro e do funcionamento sociocognitivo e histórico da língua.

A partir dessas concepções de língua, sujeito e sentido, Marcuschi (2008) propõe que o texto seja entendido como unidade máxima de funcionamento da língua, de natureza funcional, haja vista que se presta às interações estabelecidas pelos sujeitos em contextos sócio-historicamente definidos. Não se trata de um produto configurado a partir de critérios de boa formação textual, e sim de “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72). Se é um evento, então é uma realidade linguística, porém possui uma característica peculiar: a sua constituição se dá em processo, durante o qual as decisões são conjuntas.

A textualidade, então, não é concebida como uma qualidade do texto, ou como aquilo que faz de uma sequência linguística um texto, mas sim como o resultado da interação. Isto é: para que um artefato linguístico funcione como texto (assuma textualidade), é preciso que alguém o processe com essa finalidade. E é durante esse processo (textualização, ou ação de textualizar) que a proposta de sentido pode se completar: “Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte.” (MARCUSCHI, 2008, p. 94). A completude dessa proposta dependerá da discursividade, da inteligibilidade e da articulação que ela puser em cena.

Por essa razão, a perspectiva marcuschiana aborda coerência como uma atividade interpretativa, e não como uma qualidade intrínseca do próprio texto. Uma atividade interpretativa que se realiza pelo acionamento de algumas ações conjuntas: providencia a continuidade de sentido no texto; relaciona tópicos discursivos favorecendo um entendimento global; relaciona conhecimentos sociais, linguísticos e contextuais para promover a construção situada de sentidos; proporciona a cooperação entre sujeitos sócio-historicamente definidos; inscreve o texto na cultura, na história e na sociedade; possibilita a discursividade, a textualização e, por conseguinte, a compreensão.

Além disso, cumpre-nos dizer que a coerência constrói sentidos de maneira global, relacionando aspectos diversos. É uma atividade realizada, sobremaneira, pelo ouvinte ou leitor, que, a partir das pistas deixadas pelo autor, tenta compreender o texto. Nessa tentativa, as operações de coesão textual costumam ser acionadas “como primeiros indicadores interpretativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 121). No entanto, não se deve entender que a coesão seja responsável pela coerência do texto, ou que os recursos de coesão usados no texto sejam necessários ou suficientes para a construção da coerência textual. Esses recursos, quando

existem, podem facilitar a compreensão, mas eles não são definidores da coerência, tampouco da textualidade.

2.4 COERÊNCIA E GÊNEROS TEXTUAIS

Os usos da língua sempre se dão por meio de textos, pois, cotidianamente, ninguém interage usando palavras ou frases isoladas (MARCUSCHI, 2008). Os textos, objetos empíricos construídos com a língua, são, na visão de Bakhtin (2003, p. 264), enunciados concretos (escritos e orais), realizados para cumprir objetivos interacionais em diversas esferas da atividade humana. Para o linguista russo, os enunciados constituem a “*unidade real da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2003, p. 269), e cada esfera de atividade humana desenvolve “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2003, p. 262), denominados gêneros discursivos (ou textuais).

Ao admitir que os usos da língua se concretizam na forma de enunciados, Bakhtin (2003) elaborou subsídios teóricos, fornecendo categorias amplas de análise, que impulsionaram diversos estudos² sobre a natureza e a funcionalidade dos inúmeros gêneros textuais que acionamos, nos mais diversos campos de atividade humana, para interagir socialmente, visando a atingir nossas finalidades comunicativas. Não nos interessa aqui abordar as inúmeras perspectivas assumidas por esses estudos, pois esta seção não se presta a uma revisão bibliográfica do assunto. Na realidade, a nossa intenção é evidenciar relações entre gêneros textuais e coerência, a fim de exemplificar como os aspectos sociointeracionais, que condicionam a materialização de um texto, podem interferir no desenvolvimento da atividade interpretativa que torna possível a compreensão textual (a constituição da coerência).

Para tanto, consideramos, à maneira de Bakhtin (2003, p. 261), que um gênero textual apresenta um conteúdo (temático), um estilo de linguagem (seleção lexical, recursos fraseológicos e gramaticais da língua) e uma construção composicional característicos. Convém dizer que tais características atuam como traços distintivos, que nos possibilitam, por exemplo, distinguir uma carta pessoal de um artigo de opinião. Elas não predizem normas rígidas de configuração textual, porque os gêneros não representam entidades estanques, eles são maleáveis; e uma de suas principais marcas é a dinamicidade (MARCUSCHI, 2011).

² Atualmente, os estudos sobre gêneros textuais ou discursivos são bastante variados, envolvendo diversas perspectivas de análise, dentre as quais, citamos: a sócio-histórica e dialógica, influenciada pelas propostas de Bakhtin (2003); a interacionista sociodiscursiva, desenvolvida por Bronckart (2012); a sistêmico-funcional, proposta por Halliday & Hasan (1989); e as propostas didáticas formuladas por Dolz e Schneuwly (2004).

Dizendo de outro modo: os gêneros, assim como a língua, são variáveis. Eles se constituem na relação com a sociedade, com a cultura e com as características sociocognitivas dos sujeitos que os acionam para interagir verbalmente, pois são formas de ação social situadas e motivadas (MILLER, 2012). Isso significa assumir que, embora tenham uma forma socialmente negociada, os gêneros definem-se, sobretudo, pela função que exercem em determinado campo da atividade humana. A funcionalidade traduz, portanto, o principal aspecto definidor de um gênero textual. É a partir dos objetivos pretendidos com a ação verbal (aspecto funcional) que o enunciador opera escolhas (formais, lexicais, ideológicas e linguísticas), configurando o texto, que se constituirá “objeto” real, empírico, mediador do diálogo entre os sujeitos (autor e leitor/ouvinte).

Assumir que os gêneros textuais são determinados por suas funcionalidades não implica ignorar que eles possuem uma identidade. Essa posição objetiva deixar evidente que os gêneros não são “modelos estanques” (MARCUSCHI, 2008), mas sim formas de cognitivas de ação social, que se configuram de acordo com as intenções de quem diz, com o lugar discursivo ocupado pelo produtor do texto e com os “rituais” da instituição na qual eles circulam. É por isso que Bakhtin (2003, p. 265) não despreza as implicações dos estilos individuais na produção dos gêneros discursivos. Para o referido filósofo da linguagem, as variações estilísticas, associadas à individualidade do falante, dependem das condições negociadas no domínio discursivo no qual o gênero se insere. Assim sendo, há gêneros, como os literários, que são mais propícios ao reflexo da individualidade na linguagem; e outros, como os documentos oficiais, nos quais os reflexos dessa individualidade são monitorados.

Com base nisso, podemos assegurar que os gêneros não representam modelos rígidos de articulação da linguagem. Logo, concordamos com Marcuschi (2003, p. 20), para quem os gêneros “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.”. Com esse alinhamento, enfatizamos que questões pertinentes às ações praticadas por meio dos gêneros, aos meios de circulação sócio-histórica dos textos e às funcionalidades pressupostas nos atos de linguagem, aliadas aos aspectos apontados por Bakhtin (2003) – conteúdo temático, estilo e estrutura composicional - influenciam a configuração dos diversos gêneros textuais usados para a interação verbal, seus meios e formas de produção, como também as estratégias mobilizadas pelos interlocutores para produzirem compreensão.

A fim de evitar confusões teóricas entre termos constantemente acionados no âmbito dos estudos textuais, Marcuschi (2003) explicita distinções entre gêneros, tipos textuais e domínios discursivos. Os gêneros são concebidos como formas de ação social, com finalidades práticas, que se realizam em textos circulantes em determinados domínios

discursivos. São bastante variados, pois se adaptam às várias atividades humanas. Os tipos textuais representam sequências tipológicas – determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbais – que integram o gênero, geralmente de maneira heterogênea (num mesmo gênero podem ser identificadas diferentes tipologias), e são tipificadas em número limitado: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. A expressão “domínio discursivo”, por sua vez, é acionada para “designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana.” (MARCUSCHI, 2003, p. 23).

As esferas de atividade humana (ou domínios discursivos) imprimem características específicas aos discursos por elas legitimados (discurso jurídico, jornalístico, religioso, educacional, político etc.). Esses domínios dão origem a um conjunto de práticas discursivas, nas quais podemos identificar vários gêneros textuais. Isto é: não devemos confundir domínios discursivos com gêneros textuais, pois, na verdade, os domínios “não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles.” (MARCUSCHI, 2003, p. 24). Quando originam os gêneros, tais domínios condicionam escolhas sobre os usos da língua; por essa razão, alguns gêneros são menos suscetíveis aos reflexos da individualização na linguagem (BAKHTIN, 2003).

Além disso, não podemos perder de vista que, conquanto sejam formas de ação social definidas pela funcionalidade discursiva, os gêneros possuem uma identidade, que condiciona nossas escolhas, tanto no contexto de produção quanto na atividade de compreensão textual. Tais escolhas são direcionadas pelos traços que distinguem um gênero de outro. Para Bakhtin (2003), as distinções são norteadas pelo conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional de cada gênero. Na ótica de Marcuschi (2003), além dos aspectos apontados pelo linguista russo, há de se considerar que os gêneros põem em prática ações sociais específicas, que circulam em contextos sócio-históricos determinados, privilegiando a natureza funcional e interativa da língua.

Por representarem enunciados concretos, por meio dos quais empiricamente os textos se apresentam como unidades de “produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário” (MACHADO, 2005, p. 241); os gêneros textuais necessitam de um suporte para a sua veiculação. Assim, por exemplo, um telefonema (gênero textual oral) necessita de uma linha telefônica para se concretizar; um artigo de opinião comumente é veiculado socialmente por meio de suportes jornalísticos (revistas, jornais, blogs e sites da internet); e um e-mail, para chegar ao destinatário, requer um canal de mediação possibilitado por um provedor de internet.

Tais suportes também costumam imprimir algumas características aos gêneros, condicionando as escolhas do produtor do texto e fornecendo pistas úteis à compreensão textual. Imaginemos, por exemplo, que duas revistas semanais de informação veiculem, na mesma semana, artigos de opinião sobre um mesmo tema. É óbvio que as características assumidas por esses textos serão diferenciadas, não somente por causa de questões estilísticas adotadas por seus produtores, mas, sobretudo, pelo direcionamento seguido pelos articulistas para cumprir as diretrizes editoriais de cada revista. Nesse caso, fica evidente que o gênero também é influenciado por uma ideologia, haja vista que funciona como indicador das “relações de poder” e como “fator de hierarquização do poder” (MARCUSCHI, 2003, p.27).

Como fato social, e não apenas linguístico (BAZERMAN, 1994 *apud* MARCUSCHI, 2011), os gêneros são formas de linguagem que se inscrevem em determinada organização social, direcionando a produção e os efeitos de sentido por eles mediados. Eles agem como reguladores e como produtos das atividades de linguagem (MACHADO, 2005, p. 249). Ou, como diz Marcuschi (2008, p. 160), “[...]cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Assim sendo, os gêneros orientam nossas ações de produção oral e escrita, condicionando nossas escolhas (linguísticas, temáticas, ideológicas, composicionais e estilísticas). Por tudo isso, influenciam as atividades cooperativas de compreensão textual (de constituição da coerência).

Carolyn Miller (2012), professora de retórica e de comunicação na North Carolina State University, trabalha com uma noção de gênero que pressupõe uma perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural de funcionamento dos gêneros textuais que circulam socialmente. Em suas investigações sobre os gêneros textuais, busca investigar “[...] a maneira como encontramos, interpretamos, criamos e reagimos a textos particulares.” (MILLER, 2012, p. 22). Para isso, considera que os gêneros representam formas de ação social, que possuem historicidade e engendram relações de poder. Essa perspectiva de análise sugere que os gêneros congregam um conjunto de traços formais e substantivos (conteúdos, intenções, finalidades etc.) que influenciam nossa compreensão quando interagimos verbalmente.

Se entendermos compreensão como ação de produzir sentidos, ou, noutros termos, se admitirmos que “[...] compreender é saber como produzir sentido, é perceber intenções[...]” (CRISTOVÃO & NASCIMENTO, 2011, p. 41), torna-se pertinente afirmar que a constituição da coerência textual depende também do gênero de texto que medeia nossa relação com o outro; pois todo gênero é motivado (materializa uma intenção) e possui uma forma particular de produzir sentido. Para demonstrar a pertinência dessa afirmação, passaremos a análise de dois exemplares de textos, concretizados em formas particulares de

enunciado (em gêneros distintos). São textos que, embora acionem o mesmo tema, suscitam efeitos de sentido diferenciados, em conformidade com a funcionalidade de seus gêneros.

Vejam os:

Texto 1



Disponível em: <http://www.umquedemarx.com.br/2013/12/charge-democracia.html>

Acesso: 25/04/2014.

Na tirinha, a personagem Mafalda reage ironicamente ao ler a definição da palavra “democracia” no dicionário. Essa reação evidencia que o conhecimento de mundo da personagem acerca do regime democrático contrasta com a formulação conceitual do termo. Ou seja: o que se vê, em boa parte dos países no mundo contemporâneo, é que, em termos práticos, o povo não exerce soberania alguma, haja vista a contaminação dos regimes democráticos por práticas de corrupção, que privilegiam uma minoria em detrimento da grande massa populacional. Com isso, o produtor da tirinha manifesta criticamente a sua opinião sobre a forma como se entende/pratica democracia nos países do ocidente.

Obviamente, essa compreensão nos é facultada mediante uma negociação de sentidos com o produtor do texto, para a qual contribuem alguns conhecimentos acerca do gênero textual em questão – conhecimento metagenérico (KOCH & ELIAS, 2011, p. 195). Uma tirinha funciona como um texto de humor que busca ironizar questões contemporâneas. Geralmente se configura de forma multimodal, convergindo linguagens distintas (verbal e não-verbal). No exemplar em voga, ocorre ainda a intergenericidade, ou seja, um gênero (a tirinha) retoma outro gênero (o verbete de dicionário), para sugerir novas compreensões.

É preciso destacar também que o gênero tirinha composicionalmente se assemelha às Histórias em Quadrinhos (HQs), mas com algumas particularidades: são mais curtas e funcionalmente servem para criticar algum aspecto sociopolítico do mundo real, que é referenciado no universo textual, mediante a construção de objetos de discurso. Um leitor que supostamente não conheça as características desse gênero pode não perceber a crítica social ali materializada, ou não associar as linguagens que o constituem; o que, ou impossibilita, ou pode dificultar a negociação de sentidos por meio da qual se constitui a coerência de um texto.

Além disso, cumpre salientar que as tirinhas costumam circular socialmente por meio de suportes como jornais e revistas de informação, ou sites e blogs da internet, funcionando

em “bloco temático” (BONINI, 2011, p. 63), isto é, complementando a abordagem feita em outros gêneros, como notícias, reportagens, artigos de opinião etc. Se é veiculada em bloco temático, a leitura da tirinha deve se relacionar à leitura dos outros textos a ela associados, de modo a compreender a proposta de sentido sugerida pelo domínio discursivo no qual esses textos estão sendo veiculados. Pelo exposto até este ponto, é possível afirmar que a compreensão de uma tirinha (a construção de sua coerência) requisita o acionamento de conhecimentos metagenéricos, o que põe em evidência a relação entre gêneros textuais e coerência. Isto é: o próprio gênero fornece informações necessárias à atividade interpretativa da coerência textual, pois o leitor formula estratégias diferenciadas de compreensão em virtude do gênero no qual o texto que lê/ouve se manifesta.

Vejamos, agora, o segundo texto:

Texto 2

A necessidade, a intensidade e a abrangência da democracia representa uma construção, a realização de uma crítica da estruturação da ordem vigente de democracia – liberal, neoliberal – de sua concepção de democracia regulada pelo capitalismo, no sentido da sua superação, assumindo e construindo no interior do sistema do capital, para se alcançar uma sociedade de caráter superior ao que se encontra atualmente posto e implementado pelo *status quo*.

O exercício da democracia é um aprendizado, uma prática constante e educativa, um instrumento que deve ser constantemente exercitado, ampliado, aprofundado, recriado em todas as esferas da sociedade civil.

Desfrutar e criar a liberdade dentro da ordem conservadora, ascendendo o seu limite e modelo vigente tanto de liberdade como de democracia, não esquecendo jamais da necessidade, histórica e real, de uma dimensão libertária do homem e do mundo, daqueles condenados da terra, que vivem sobre o manto da prisão de ferro do capital.

Apropriando da locução de Max Weber utilizada em seu livro “*A ética protestante e o espírito do capitalismo*”, em outro contexto daquele empregado por Weber, afirmamos: a jaula de ferro do capitalismo nos açambarca, nos mortifica, nos aprisiona, nos manipula, nos transforma, nos aliena.

Isto é uma espécie – utilizando um enunciado de Lukács – de inquietação demoníaca – que o capital conduz sua sanha de desenvolvimento constante e acelerado das forças produtivas, onde porta-se como uma máquina diabólica, tomando de assalto tudo o que pode e possa extrair lucro e acumulação.

É necessário e condição fundamental que a democracia seja o desenvolvimento amplo de uma democracia social. Essa forma de democracia representa o contrário da democracia indireta, parlamentar, em que o poder (representativo) está vinculado a especialistas, a profissionais da política, a administradores e burocratas.

Isso que alguns autores chamam de democracia social, “supõe que os indivíduos se associem livremente, sob formas diversas e apropriadas a cada tipo de projetos ou atividades, determinando por si próprios as finalidades e regras de organização das atividades coletivas que são objetos de sua associação. É, então, uma forma de democracia direta e de autogestão em que o exercício efetivo do poder é coletivamente compartilhado e que abole, assim, a separação entre ‘quem decide’ e ‘quem executa’.”

A democracia social implica, portanto, o exercício associado dos indivíduos, de cada pessoa, atuando concretamente em todas as esferas de suas vidas; no trabalho, nas relações sociais, nos movimentos populares, nos bairros, associações, no contexto familiar, escolar, enfim na vida cotidiana de todos nós. Na democracia social, o exercício da cidadania não separa e nem coloca de lado o que é individual do que é social, é uma forma de exercitar, superando o que se encontra fechado e

restrito à esfera do privado. Alguns podem dizer que esta forma de democracia não é possível nem viável dentro do sistema do capital, o que refutamos, pois ela é possível, viável e deve ser implementada em toda a sua amplitude. Enfim é a execução de fato da construção e efetivação do poder democrático libertador, construindo, efetivamente, o que chamaremos de coletivo-popular-democrático.

Talvez isso represente o rompimento com “todo” tipo de exercício democrático existente; que vai necessariamente reestruturar amplamente toda formulação, teórica e prática, de democracia formal a que estamos acostumados a ver e realizar. As formas tradicionais como partidos políticos, sindicatos etc., serão certamente profundamente reformulados, reconfigurados. As relações dos poderes constituídos como: o Executivo, o Judiciário e o Legislativo também sofrerão profundas modificações e transformações.

A necessidade da construção de uma nova sociedade historicamente possível já está concretamente amadurecida, e se faz primordial, imperioso e concebível realizá-la antes que seja tarde. (ZENHA, 2014, p. única)

O segundo exemplar de texto aqui analisado é um artigo de opinião, intitulado “Aprofundar e ampliar as relações democráticas”, veiculado na página da internet da revista “Caros Amigos”. Nele se manifesta uma opinião acerca da necessidade de pensar criticamente a estruturação das democracias ocidentais, para propor a superação da ordem vigente (liberal, neoliberal), que, segundo o articulista, é respaldada pelo sistema capitalista e aliena os cidadãos para manter uma estrutura social desigual e injusta. Ao emitir opinião crítica sobre a estrutura democrática privilegiada pelo capitalismo, o articulista propõe a sua superação, sugerindo uma forma de democracia constituída pelo exercício associado dos indivíduos (a democracia social).

A produção desse texto foi motivada por uma intenção: emitir opinião sobre um tema de relevância social – a noção de democracia. Trata-se de uma produção situada, pois remete à análise do modo como as sociedades capitalistas contemporâneas pensam/praticam democracia. A concretização do texto segue as possibilidades deliberadas por um domínio discursivo específico, o jornalismo, e atende à linha editorial (respaldada em uma ideologia) do suporte que o veicula, a revista “Caros Amigos”, que comumente apresenta um posicionamento crítico acerca do sistema capitalista, alinhando-se ao pensamento de uma esquerda socialista. Assim, na atividade de compreensão desse texto, os efeitos do gênero e o conhecimento de seu suporte de veiculação são elementos fundamentais para a constituição da coerência. A partir deste ponto, limitamo-nos a comentar os efeitos do gênero, devido à intenção que nos leva a essa análise (relacionar gênero e coerência).

Dóris Cunha (2003, p. 170) afirma que o artigo de opinião é um gênero de texto que concretiza o ponto de vista de um jornalista ou de um colaborador do jornal, assumindo caráter eminentemente argumentativo. Isso não quer dizer que um texto concretizado por esse gênero apresente apenas sequências tipológicas argumentativas, pois num mesmo artigo outros tipos de sequência podem estar presentes, como no exemplar em voga, no qual

sequências expositivas inserem citações de outros autores (intertextualidade) e sequências descritivas servem para definir o que se entende por “democracia social” - a alternativa sugerida no texto para superar o silenciamento das massas, posto em prática pelos atuais regimes democráticos de cunho (neo)liberal. Quando se diz “eminente argumentativo”, é porque um artigo de opinião necessariamente precisa apresentar fatos e argumentos para sustentar a opinião assumida por seu autor.

Se funcionalmente serve para emitir opinião, então é preciso sustentá-la com argumentos, a fim de cumprir seu principal objetivo: convencer o leitor. Esse aspecto funcional do gênero direciona as escolhas do produtor do texto, em busca de exercer influência sobre os seus leitores. Por isso, ao escrever um artigo de opinião, o jornalista precisa selecionar um assunto de relevância social, elaborar opinião sobre esse assunto e construir argumentação, acionando fatos, exemplos, ideias, citações, ilustrações, demonstrações etc. que convençam o leitor acerca da plausibilidade da opinião apresentada. O leitor, por seu turno, para cooperar com a atividade de construção de sentidos intermediada pelo texto, precisa conhecer as características do gênero. Desse modo, ele poderá perceber intenções, identificará ideias e fará inferências que o auxiliarão a compreender os sentidos do texto.

Todo “texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão.” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). No entanto, o pesquisador citado nos alerta para que evitemos equívocos, pois assumir que não há uma única proposta de sentido possível para o texto não representa dizer que todo tipo de compreensão seja possível. Há algumas evidências presentes na superfície textual que não podem ser ignoradas, embora a falta dessas evidências também não signifique impossibilidade de compreensão. O certo é que a atividade de construção de sentidos é uma ação social, por isso pressupõe a interação autor-texto-leitor, por meio da qual cada um dos elementos dessa tríade contribui para que a atividade interpretativa se realize.

O autor não aciona a linguagem ingenuamente. Ele sempre possui uma intenção, uma finalidade discursiva a ser alcançada, um projeto de dizer (e de poder), propostas sociocognitivas etc. Então, a partir de suas motivações, seleciona um, entre os vários gêneros disponíveis em seu campo de atuação, a fim de produzir um texto empírico, concretamente realizado, que intermedeia ações de linguagem de sujeitos distintos (autor e seus leitores). O gênero escolhido exercerá efeitos sobre o texto produzido e sobre os sentidos construídos, pois representa uma ação social significativa, que se relaciona com a cultura e manifesta um propósito específico (MILLER, 2012).

O leitor, por sua vez, também não entra num jogo de linguagem por acaso. Ele busca cumprir intenções, por isso participa ativamente do processo de construção de sentidos mediado pelo texto. Se, durante esse processo, for conhecedor dos aspectos distintivos do gênero no qual se apresenta uma das peças do jogo (o texto), poderá mais facilmente perceber as evidências impressas pelo gênero, para interagir, construindo sentidos. Noutros termos: o gênero fornece evidências que auxiliam o leitor na atividade de compreensão. Por isso, a atividade interpretativa da coerência também depende dos conhecimentos metagenéricos arquivados na memória do sujeito leitor.

Perini (2012) argumenta que, no processo de interação mediado pelo texto, o alvo é a compreensão. “Mas é preciso considerar que o alvo muda conforme o gênero do texto em questão” (PERINI, 2012, p. 149). Se admitirmos que compreender é atividade que se processa em cooperação, com o objetivo de atribuir sentidos, possibilitando a construção da coerência (uma atividade interpretativa, e não uma qualidade intrínseca do texto), então torna-se pertinente relacionar gênero e coerência, haja vista os efeitos que o primeiro elemento dessa relação imprime ao processo de interação verbal, condicionando as escolhas e os “olhares” de produtores e leitores de textos. Noutros termos: cada gênero textual representa um modo de dizer que inevitavelmente influencia as possibilidades interpretativas ativadas durante a interação verbal.

2.5 COERÊNCIA E COESÃO: É POSSÍVEL RELACIONAR?

São distintas as interpretações acerca da relação entre coerência e coesão, conforme evidenciamos na primeira seção deste capítulo. De um lado, temos o posicionamento de Halliday e Hasan (1976), que, no momento sócio-histórico em que construíram suas proposições acerca da textualidade, estudando os tipos de coesão textual marcados na superfície textual, tomaram-lhes como determinantes da coerência. Por outro lado, temos Charolles (1983), que, atualizando suas ideias acerca da noção de coerência, concebendo-a como um “princípio de interpretabilidade do discurso”, propôs que a coesão não determina a coerência, ou seja, não traduz requisito necessário nem suficiente para a atividade cooperativa de construção dos sentidos de um texto.

Vários pesquisadores brasileiros buscam explicitar essa não-correlação proposta por Charolles (1983), evidenciando que a presença (ou não) de recursos de coesão na materialidade linguística do texto não constitui requisito ou empecilho para a atividade colaborativa de constituição da coerência. Para comprovar essa proposição, citamos:

O dia segue normal. Arruma-se a casa. Limpa-se em volta. Cumprimenta-se os vizinhos. Almoça-se ao meio dia. Ouve-se rádio à tarde. Lá pelas 5 horas, inicia-se o sempre.) (KOCH E TRAVAGLIA, 2011, p. 30)

O gato comeu o peixe que meu pai pescou. O peixe era grande. Meu pai é alto. Eu gosto do meu pai. Minha mãe também gosta. O gato é branco. Tenho muitas roupas branca. (KOCH E TRAVAGLIA, 2011, p. 30)

Segundo os autores supracitados, o primeiro texto quase não apresenta elementos coesivos, mas é coerente, pois é possível atribuir-lhe um sentido global: o leitor entende que se trata da narração de fatos que se sucedem durante um dia na vida de uma pessoa. Já o segundo texto seria incoerente, uma vez que, mesmo apresentando várias ocorrências coesivas (remissão predicativa, reiteração de itens lexicais, elipse etc.), não constitui uma unidade de sentido recuperável, o que impossibilita ou dificulta a sua compreensão por parte do leitor.

Os comentários acerca dos textos destacados acima podem sugerir a ideia de que a coerência seja uma qualidade intrínseca dos textos, o que, por conseguinte, leva a pressuposição de que os textos podem ser classificados como (in)coerentes. Esta não é a intenção dos autores em voga, os quais não assumem que a coerência condiga uma característica do texto. Na verdade, eles defendem que a coerência seja um fenômeno que se instaura no processo “*que coloca texto e usuários em relação, numa situação dada*” (KOCH E TRAVAGLIA, 2011, p. 39). Por conseguinte, defendem a seguinte posição: “*não existe o texto incoerente em si, mas [...] o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa.*” (KOCH E TRAVAGLIA, 2011p. 38).

Ademais, é preciso destacar que, ao comentarem sobre os elementos coesivos, Koch e Travaglia (2011) ainda se prendem a um tipo de coesão que se verifica entre elementos presentes na superfície textual. Trata-se de uma concepção que não é ratificada pela Linguística Textual contemporânea, “de tendência sociocognitiva e interacional” (PINHEIRO, 2012, p. 793), cujos estudos sobre a progressão referencial e a progressão tópica demonstram que as relações coesivas (ou cadeias referenciais) podem ser construídas envolvendo associações e inferenciações entre elementos diversos, e não apenas entre os itens da língua presentes no cotexto. Mas, antes de explicarmos essa nova visão acerca da coesão textual, consideramos pertinente acionar outro exemplo, que foi usado por Antunes (2005), para argumentar sobre a relação entre coesão e coerência:

Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz.
Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...
(AUTOR ANÔNIMO. In: ANTUNES, 2005, p. 174)

Atuando como interlocutora, isto é, como leitora do texto em voga, Antunes (2005, p. 175-6) percebe-o como coerente e afirma que, embora as palavras estejam numa arrumação linear aparentemente sem sentido, é possível “[...] recuperar uma unidade de sentido, uma unidade de intenção”. Isso porque há informações contextuais e sociocognitivas, sugeridas pelo cotexto “Tudo porque/Ele me deu um beijo de boa noite”, que possibilitam ao leitor compreender o texto como a manifestação dos sentimentos experimentados pelo eu-poético após o recebimento de uma carícia, um beijo, da pessoa amada; e sociocognitivamente sabemos que as pessoas enamoradas costumam vivenciar sentimentos que as fazem experimentar sensações diferentes acerca das coisas do mundo, ou, como nos diz Antunes (2005, p. 175):

[...] o “sentido” do poema não está nos “sentidos” do que está explicitado. Está *na forma* como as coisas foram ditas; melhor dizendo, está na desorganização da forma como as coisas foram ditas. Tudo isso, para que se conseguisse dizer, de um jeito bem particular, que os amantes veem para além das aparências das coisas; que os amantes perdem o sentido unívoco das coisas; veem numa outra ordem; enxergam os significados mais obtusos; subvertem a ordem natural das coisas.

Com a análise do poema aqui transcrito, Antunes (2005) argumenta que a coerência textual tem a ver com intenções, com conhecimentos de mundo, com modos de dizer particulares (o projeto de dizer influencia a constituição da coerência), por isso não depende da gramática apenas. Isto é: não depende apenas da coesão superficial. Mas a referida autora também não deixa de considerar a relevância que a coesão exerce para a construção da coerência, pois é preciso ter em mente que, embora a coerência diga respeito a possibilidade de o texto mediar intenções entre interlocutores, favorecendo a comunicação, “[...] ela é, em primeira mão linguística.” (ANTUNES, 2005, p. 176)

Com essa posição, Antunes (2005) defende que a coesão auxilia a atividade interpretativa da coerência. Concordamos com esse posicionamento, mas consideramos que ele deve ser interpretado com cautela, a fim de evitarmos os seguintes equívocos: o linguístico não deve ser entendido como expressão de uma concepção imanente de língua, e a coesão textual não pode ser vista como uma propriedade que se manifesta tão somente pelas relações tecidas entre os elementos presentes na superfície textual, entre os itens da língua que compõem o texto.

Numa perspectiva sociocognitiva-interacionista, concebemos a língua como uma atividade social, intersubjetiva e *ad hoc*, que envolve operações lógico-semânticas, pragmáticas, sociocognitivas e intencionais, motivadamente desenvolvidas e cooperativamente situadas. Assim, atuar com a língua não pressupõe apenas a manipulação de um código previamente estabelecido; mas, sobretudo, convergir uma rede complexa de

atividades, que engloba conhecimentos diversos. Por isso, não entendemos coesão como propriedade “presa” à superfície do texto: as relações coesivas também dependem do contexto, de conhecimentos sociocognitivos diversos, de atividades de inferenciação, de associações complexas entre pistas textuais e modelos cognitivos (*frames*, esquemas, cenários) etc.

Vejamos, a título de exemplo, a função coesiva exercida pelo pronome “Tudo” no poema analisado por Antunes (2005). Trata-se de uma forma pronominal neutra que anaforicamente remete ao que foi dito antes. Contudo não executa apenas a retomada de um segmento prévio do texto, pois, ao fazer remissão ao conjunto de coisas ditas previamente postas na superfície textual, o pronome sumariza as informações, encapsulando-as; e concomitantemente as recategoriza³; ou seja, sugere novos sentidos para o dito, mediante a associação das informações dadas “Subi a porta e fechei a escada./Tirei minhas orações e recitei meus sapatos./Desliguei a cama e deitei-me na luz” com as informações novas “Tudo porque/Ele me deu um beijo de boa noite...”.

O acionamento do pronome “Tudo” sugere, portanto, o envolvimento de questões contextuais e sociocognitivas nos procedimentos de coesão textual. No texto em voga, a forma anafórica não apenas retoma um item (ou uma sequência de itens) anteposto na superfície textual, pois indica também a expressão de uma opinião sobre o dito, recategorizando-o como “coisas absurdas”; isto é, o locutor demonstra consciência de que as coisas ditas são aparentemente “sem sentido”, e o pronome indica esse tipo de apreciação, inserindo-se como síntese das coisas ditas “absurdas”, para associá-las a sua provável justificação. Noutros termos: o pronome, ao encapsular as informações precedentes, opera uma reconstrução de objetos-de-discurso, sociocognitiva e contextualmente construída, formando uma cadeia referencial (cadeia coesiva) que contribui para a construção dos sentidos do texto.

É nessa perspectiva que a tendência sociocognitiva e interacionista da LT vê a relação entre coerência e coesão - ambas concebidas como processos que envolvem o cotexto, o contexto, os sujeitos e os conhecimentos sócio-historicamente construídos - favorecendo um conjunto de atividades propiciadoras da construção textual do(s) sentido(s). Nessa relação, destacam-se as funções exercidas pela progressão referencial e pela progressão tópica para a atividade interpretativa da coerência.

³ Koch (2008) argumenta que os pronomes neutros atuam como expressões anafóricas, criando novos objetos-de-discurso, por meio da sumarização/encapsulamento de segmentos textuais.

Por isso, concordamos com Marcuschi (2008, p. 102), assumindo que “a coesão explícita não é uma condição necessária para a textualidade.”. Mas, como nem sempre a coesão é explícita, pois, em muitos casos, exige atividades inferenciais para relacionar elementos do texto ao contexto e/ou a conhecimentos de mundo; admitimos que a coesão é relevante para a constituição da coerência, haja vista que envolve processos de referenciação e de progressão tópica que contribuem para a atividade interpretativa da coerência. São processos que engendram o autor e seus leitores em atividades de coconstrução de sentidos, por isso, também se dão em interação, contribuindo, por conseguinte, para a atividade interpretativa da coerência textual.

3 COESÃO TEXTUAL: “DECIFRA-ME OU TE DEVORO”

Por que acionar, como subtítulo de um capítulo sobre a coesão textual, um trecho dito pela Esfinge a Édipo, personagem de um mito grego? A inspiração vem da leitura do livro “Fomos maus alunos”, de Gilberto Dimenstein e Rubem Alves (2010). Nesse livro, o trecho “Decifra-me ou te devoro!” é acionado a fim de proporcionar reflexões sobre o processo de conhecer um objeto e curiosamente apreendê-lo, pois, segundo os autores, o *modus operandi* que leva o estudante a aprender é similar ao enfrentamento de um desafio: o aprendiz precisa se sentir desafiado a fazer uma travessia, construindo caminhos próprios (testando hipóteses) que o levem a se apropriar de um objeto do conhecimento.

O objeto até pode se impor ao sujeito, mas é este quem constrói os caminhos que lhe permitem “decifrar” aquilo que pode ser conhecido. No nosso caso, o desafio consiste em compreender os significados da coesão textual, indagando:

- O que os estudos sobre o texto dizem sobre o fenômeno da coesão?
- Como a coesão se manifesta na tessitura textual?
- Quais aspectos textuais relacionam-se à coesão?

Para construir compreensões a partir dessas indagações, realizamos leituras diversas, que nos possibilitaram compreender que a coesão textual é um fenômeno textual mais complexo do que pensávamos, e que a concepção que o professor tenha desse fenômeno pode influenciar suas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual em sala de aula.

Salientamos que algumas abordagens da coesão concebem o texto como produto, como algo construído com os recursos oferecidos pela língua, e que a sua significação depende da forma de organização desses recursos, os quais, supostamente, evidenciam elos, na superfície textual, determinantes da coerência (vista como unidade de sentidos que o texto deve apresentar). Outras, no entanto, pressupõem o texto como processo, como algo em permanente construção, pois os sentidos não estão dados, prontos, definidos; eles emergem no momento da interação (a coerência como atividade interpretativa). Nesse sentido, defendem que a coesão pode envolver fatores diversos, que extrapolam os limites demarcados pelos itens da língua presentes na superfície textual.

Por essa razão, apresentamos nesse capítulo algumas abordagens sobre a coesão textual, aqui evidenciadas pelo diálogo com estudos sobre o tema realizados por Halliday & Hasan (1976), Koch (2007a), Antunes (2012), dentre outros. São estudos que definem e caracterizam a coesão textual de forma diversa, pois emergem de concepções de texto e de sentido suscitadas por perspectivas variadas de estudo da língua, que influenciaram as

pesquisas sobre o texto durante os diversos momentos de desenvolvimento da Linguística Textual, como o funcionalismo, o interacionismo linguístico, o sociointeracionismo e o sociocognitivismo-interacionista (estudos textuais-discursivos em que se incluem as pesquisas mais recentes sobre os processos de referência que integram a cadeia coesiva dos textos).

3.1 ABORDAGEM FUNCIONALISTA DE HALLIDAY E HASAN

Halliday & Hasan (1976, p. 1) concebem o texto como “[...] a unit of language in use”¹, definida pelo seu conteúdo semântico; diferente, pois, de uma unidade de forma, como frases, orações e sentenças. Uma diferença que não se respalda em aspectos relacionados à extensão dessas unidades, mas nos seus modos de realização e nas suas funções linguísticas. Nessa linha de raciocínio, frases e sentenças são consideradas unidades gramaticais, que servem ao linguista para pesquisar a competência do falante de organizar estruturalmente os enunciados; já os textos são unidades “[...] of a different kind” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 2)², que evidenciam a funcionalidade da língua em uso, atestando a competência do falante para fazer a língua funcionar e, com isso, interagir verbalmente.

Com base nisso, desenvolvem um estudo funcional³ do texto, evidenciando suas características distintivas, a fim de elucidar como os recursos linguísticos são funcionalmente acionados para conferir textualidade a um conjunto de palavras. Notadamente, assumem que a principal característica do texto é a sua natureza semântica, definindo-o como um todo unificado em torno de um significado que propicia o entendimento entre os usuários da língua. Por essa razão, o foco dos referidos autores é o estudo da língua em uso, do texto em função, deixando de lado a preocupação central da Linguística até então, que era o estudo da competência do falante “para a organização gramatical de frases” (NEVES, 2011, p. 18).

Os autores de *Cohesion in English* argumentam que os falantes de uma língua são capazes de perceber a diferença entre um texto – “a unified whole” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 1)⁴ – e um não texto – “a disconnected sequence of sentences” (HALLIDAY &

¹ “[...] uma unidade da língua em uso.” (Tradução nossa)

² “[...] de um tipo diferente.” (Tradução nossa)

³ Segundo Neves (2011, p. 17), os modelos funcionalistas de estudo da língua priorizam os “fins a que servem as unidades linguísticas, o que é o mesmo que dizer que o funcionalismo se ocupa, exatamente, das funções dos meios linguísticos de expressão”. A autora salienta que, em Halliday (1995 *apud* NEVES, 2011, p. 18), o termo “função” assume um sentido particular, a saber: “o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo aos muitos e variados tipos universais de demanda”.

⁴ “um todo unificado” (Tradução nossa)

HASAN, 1976, p.1)⁵. Essa percepção advém dos conhecimentos que os falantes desenvolvem, ao longo da vida, sobre a língua e sobre as funções que o sistema linguístico desenvolve nas interações verbais cotidianas, favorecendo a comunicação interpessoal. Por isso, sugerem que existem fatores objetivos que tornam possível distinguir um texto de um não-texto (palavras reunidas aleatoriamente sem um sentido unificado). Esses fatores são assegurados pela funcionalidade que os itens e outros aspectos da língua exercem textualmente, considerando o contexto e a situação comunicativa, para constituir textura (textualidade).

Dentre esses fatores, destaca-se a coesão textual, que é definida da seguinte forma: “The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text.” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 4)⁶. Essas relações de sentido são tecidas textualmente quando a interpretação de um item da língua presente na superfície textual depende de outro item nela presente, isto é, um item (pressuposto) integra-se a outro (ao seu pressuposto), que fornece o sentido para a interpretação do primeiro. Noutros termos: as relações coesivas evidenciam elos visíveis na superfície do texto, que são criados por itens da língua unidos por um sentido comum. Em decorrência disso, consideram que a noção de elo representa adequadamente a natureza das relações coesivas, porque os itens dessas relações unem-se em torno de um significado comum, compartilhado entre eles.

O conceito de textura (textualidade) expressa, nessa abordagem, a propriedade daquilo que é textual; ou seja, um conjunto de palavras configura-se texto quando apresenta textualidade; ou seja, quando funciona como um todo unificado, pleno de sentido, que se relaciona a um contexto e serve à comunicação interpessoal. A coesão exerce função essencial nesse processo, sendo um dos principais fatores responsáveis pela textualidade e, portanto, um aspecto definidor daquilo que é textual. É ela que garante o estabelecimento de relações semânticas entre diversas partes do texto, tanto no nível da estruturação interna da sentença, quanto no relacionamento entre sentenças distintas de um mesmo parágrafo, e até mesmo entre parágrafos diversos de um mesmo texto.

Para Halliday & Hasan (1976, p. 5), “Cohesion is part of the system of a language”⁷, pois se expressa nos estratos de codificação desse sistema: no semântico, que viabiliza as relações de significado entre itens da língua presentes no texto; no léxico-gramatical, que

⁵ “uma sequência desconectada de sentenças” (Tradução nossa)

⁶ “Um conceito semântico que diz respeito às relações de sentido que existem dentro do texto e que o definem como tal” (Tradução nossa)

⁷ “A coesão faz parte do sistema da língua” (Tradução nossa)

materializa as formas da língua indiciadoras das relações de significado pretendidas; e no fonológico-ortográfico, que permite a expressão dessas formas em modalidades distintas de uso da língua (na oral e na escrita). Nessa lógica, a organização por estratos do sistema linguístico possibilita a realização de elos coesivos no texto, pois os significados (nível semântico) são codificados como formas (nível léxico-gramatical), que se recodificam como expressões (nível fonológico-ortográfico).

Os autores dão ênfase à característica semântica da coesão, na tentativa de que esse aspecto da textualidade não seja confundido com questões estruturais implicadas na organização de frases, orações, períodos e parágrafos presentes na superfície textual; uma vez que, se essas questões estruturais são importantes para a organização dos constituintes internos do texto, não menos importantes são as possibilidades semânticas advindas dos elos coesivos que consubstanciam uma gama de relações no intratexto, tornando-lhe um todo unificado, possível de viabilizar o entendimento entre os falantes. Dizendo de outro modo: são as relações coesivas que possibilitam ao texto funcionar como unidade semântica, porque vão além dos limites estruturais de frases, orações, períodos e parágrafos, integrando os sentidos do texto como um todo, o que lhe garante unidade e possibilita a sua interpretação pelos falantes.

Nessa tarefa, os itens da língua (palavras e expressões) exercem função precípua; por essa razão, os autores consideram que “Cohesion is expressed partly through the grammar and partly through the vocabulary.” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 5)⁸, fato que os leva a admitir que a coesão pode ser gramatical e/ou lexical. Com essa distinção, não pretendem enfatizar que a coesão seja um aspecto formal do texto, pois sua principal característica está ligada à semanticidade que imprime à tessitura textual.

Trata-se de uma distinção que se alinha à própria natureza do componente semântico da língua, que se manifesta por intermédio do componente léxico-gramatical; isto é, os sentidos são emitidos por palavras gramaticalmente organizadas para um determinado fim. Portanto, tanto as palavras quanto as suas formas de organização no texto são responsáveis pelas possibilidades semânticas que dele emanam, daí ser pertinente considerar a coesão como um aspecto da textualidade que se manifesta léxico-gramaticalmente. Em decorrência disso, o estudo da coesão textual deve levar em conta as diferentes possibilidades ofertadas pelo sistema da língua para criar recursos semânticos no interior do texto, mediante a construção

⁸ “A coesão é realizada em parte pela gramática e em parte pelo léxico.” (Tradução nossa)

de laços coesivos que podem ser categorizados em cinco tipos diferentes: a coesão por referência, por substituição, por elipse, por conjunção e a coesão lexical.

A coesão por referência, por substituição e por elipse são considerados tipos coesivos que tecem elos de natureza gramatical, pois expressam sentidos mais gerais. A coesão lexical, como o próprio nome já sugere, é considerada um tipo específico de elo coesivo, em que o léxico torna possível a emissão de significados mais específicos, criando associações entre palavras que possuem algum tipo de aspecto semântico comum. A coesão por conjunção realiza-se na fronteira entre gramática e léxico, haja vista que organiza a textualidade, proporcionando ligações estruturais entre partes do texto, tecidas por coordenação ou por subordinação, e aciona elementos do léxico para explicitar as relações de sentido existentes entre as partes interligadas.

A coesão por referência costuma ocorrer quando a interpretação de um item da língua presente na superfície do texto não depende do sentido autônomo deste item, mas da sua relação com outro elemento (com o seu referente), visível no texto ou compreendido pelo contexto. Isto é: o termo coesivo não pode ser interpretado semanticamente por si próprio, sendo necessário recorrer a outro termo (ao seu referente) para que a interpretação semântica do elemento coesivo seja possível.

Dependendo do lugar onde se encontre o elemento que fornece a interpretação ao item coesivo, a referência pode ser exofórica (situacional) ou endofórica (textual). Ela é exofórica quando o referente está fora do texto, no seu contexto situacional; e endofórica, quando o referente pode ser encontrado no intratexto, entre os itens que compõem a superfície textual. Assim sendo, os referentes sinalizam ao leitor o sentido dos itens coesivos, evidenciando laços indiciadores de relações semânticas entre diferentes termos presentes no texto.

Neste tipo de coesão, o leitor é levado a realizar movimentos de idas e vindas no texto, para recuperar o sentido da forma coesiva. Na referência endofórica, tais movimentos podem ser retrospectivos, quando o referente encontra-se anteposto à forma coesiva (elemento anafórico); ou prospectivos, quando o referente encontra-se posposto à forma coesiva (elemento catafórico). Na referência exofórica, o item referencial não leva o leitor a outro elemento ou informação presente na superfície do texto, mas sim a uma referência do contexto situacional, que deve ser interpretada pelo leitor para assegurar a unidade de sentido ao texto, um requisito para a sua textualidade. Halliday & Hasan (1976) salientam ainda que a referência pode ser pessoal (exercida por pronomes), demonstrativa (realizada por pronomes demonstrativos e advérbios de lugar) e comparativa (efetuada por similaridades, identidades e diferenças).

A substituição e a elipse são consideradas tipos coesivos similares. A substituição realiza-se pela retomada de um termo por outro, tecendo, dessa forma, elo entre termos; diferentemente do que ocorre com a coesão por referência, em que o elo se dá entre significados. A elipse, por seu turno, permite a omissão de um termo que pode ser facilmente identificado na superfície textual. Para Halliday & Hasan (1976, p. 89), tanto a substituição quanto a elipse envolvem o mesmo processo de tessitura de elos coesivos; por isso a elipse pode ser considerada uma forma de substituição por zero. No entanto, ambas acionam mecanismos distintos para se realizarem textualmente.

A substituição realiza-se pelo estabelecimento de uma relação gramatical entre o termo substituído e o seu substituto, o que evidencia uma reformulação da forma de dizer, e não uma alteração de sentido. De acordo com a função exercida pelo termo substituído no texto, a substituição pode ser classificada em subtipos: nominal, verbal ou sentencial. O mecanismo gramatical envolvido na coesão por elipse difere-se daquele envolvido na coesão por substituição, pois, quando se trata da elipse, o locutor deixa de dizer algo, omitindo-o; exigindo do leitor a pressuposição do não-dito. Pelo mecanismo da elipse, pode-se omitir um termo nominal, um verbo, ou locução verbal, e até mesmo uma sentença, sem comprometer a unidade de sentido do texto.

A coesão por conjunção, que envolve a gramática e o léxico da língua, cria elos entre partes do texto (entre orações, períodos e parágrafos) pelo acionamento de elementos de ligação (as conjunções); as quais, por si mesmas, não atribuem sentidos aos trechos que interligam, mas explicitam as relações de sentido que há entre esses trechos. Tais relações podem ser semanticamente variadas, indicando adição, adversidade, causa, tempo, condição etc. Na visão funcionalista de Halliday & Hasan (1976, p. 321), a coesão por conjunção diferencia-se dos demais tipos de coesão porque não pressupõe relações fóricas entre as partes que conectam, ou seja, não suscitam a recuperação de outra informação presente no texto. Além disso, não se pode evidenciar identidade referencial nem de significação entre os trechos ligados pelos conectores.

A coesão lexical materializa-se textualmente pela seleção do vocabulário com o qual se produz o texto. Esse tipo de coesão envolve dois mecanismos: a reiteração e a colocação. A reiteração consiste na repetição da informação semântica de um termo pelo acionamento de um item lexical de sentido mais geral (termos genéricos), de um sinônimo, quase sinônimo ou hiperônimo. A colocação diz respeito à associação de itens lexicais que possuem identidade entre si, como palavras de um mesmo campo lexical, por exemplo.

Os cinco tipos de coesão textual estudados por Halliday & Hasan (1976) demonstram a preocupação dos autores com as funções exercidas pelos itens na língua na consubstanciação de relações semânticas que atribuem unidade de sentido a um texto, tornando-lhe um todo unificado, possível de mediar o entendimento entre os falantes da língua. Em síntese, revelam a percepção desses pesquisadores acerca das funções que os itens da língua exercem nos usos (textos em funções) por meio dos quais o sistema linguístico viabiliza as interações verbais entre os falantes.

Com esse estudo, os autores contribuíram, significativamente, para o avanço das pesquisas sobre o texto, fornecendo um aparato teórico-analítico minucioso acerca dos aspectos linguísticos responsáveis pela tessitura de relações coesivas. Como a preocupação central incide na funcionalidade da língua, ainda vista como sistema, a abordagem da coesão textual em voga, embora considere as relações entre contexto, pragmática e sistema linguístico, prioriza as relações visíveis na superfície material do texto. Dizendo de outra forma: as relações coesivas estudadas por Halliday & Hasan (1976) priorizam os componentes visíveis na superfície textual.

3.2 DUAS GRANDES MODALIDADES DE COESÃO TEXTUAL

Apoiando-se sobretudo em trabalhos desenvolvidos por pesquisadores alemães, Koch (2007a) contesta a classificação proposta por Halliday & Hasan (1976) para o fenômeno da coesão textual. O primeiro ponto em que se funda essa contestação diz respeito à inconsistência dos limites entre referência e substituição. A autora recorre às teorias de Harweg (1968 *apud* KOCH, 2007a), bem como às propostas de Kallmeyer, Meyer-Hermann *et al* (1974 *apud* KOCH, 2007a), para refutar a distinção entre dois dos tipos de coesão estudados pelos autores de *Cohesion in English*.

Harweg (1968 *apud* KOCH, 2007a, p. 23) pautou seus estudos no seguinte conceito de texto: “[...] sucessão de unidades linguísticas constituída por uma ‘cadeia pronominal ininterrupta’[...]”. Para a formulação desse conceito, acionou uma noção ampla de pronome, qual seja: num texto, toda palavra ou expressão que retoma uma forma linguística previamente posta na superfície textual exerce função pronominal, pois substitui um referente (seres, objetos, lugares, fatos etc.) já previamente nomeado.

Assim sendo, quando uma expressão linguística (*substituens*) textualmente faz remissão à outra (*substituendum*), está cumprindo função de pronome, pois substitui um nome na cadeia textual. A teoria de Harweg (1968 *apud* KOCH, 2007a) respalda a abordagem representacionista da linguagem humana, segundo a qual os referentes textuais representam

coisas do mundo; e legitima uma “visão ‘substitucionalista’ da coesão referencial” (KOCH, 2007a, p. 23), que foi criticada por muitos autores, dentre os quais se incluem Kallmeyer, Meyer-Hermann *et al* (1974 *apud* KOCH, 2007a), formuladores da “Teoria da Referência Mediatizada”.

A Teoria da Referência Mediatizada diz que a relação de referência (ou de remissão) não se restringe aos elementos visíveis na superfície do texto, isto é, não diz respeito apenas à identificação sintática de uma forma remissiva com o seu referente textualmente posto. Elementos contextuais também influenciam essa relação, pois, às vezes, a associação entre a forma remissiva e o seu referente depende de predicções previamente apresentadas, possíveis de serem recuperadas pelo cotexto linguístico ou pelo contexto situacional. É o que se pode notar no seguinte exemplo: “O porteiro facilitou a entrada do estudante que se locomovia apressadamente para não perder o horário da prova. Ele chegou no último minuto e estava bastante ofegante”⁹.

No excerto em evidência, a forma pronominal “ele” apresenta identidade de gênero e de número com dois referentes previamente postos: “O porteiro” e “o estudante”. Se a relação de referência dependesse apenas da identidade sintática entre o pronome “ele” (terceira pessoa do singular) e os sintagmas de terceira pessoa do singular que o antecedem, seria criada uma duplicidade de sentido impossível de ser resolvida. Mas, como tal relação também se constrói com base em informações fornecidas pelo cotexto e/ou com respaldo em interpretações permitidas pelo contexto, o leitor não deve encontrar dificuldades para interpretar o pronome “ele” como uma forma coesiva que leva ao referente “o estudante”.

No trecho que nos serve de exemplo, o cotexto fornece-nos a informação de que quem se locomovia apressadamente para não perder o horário da prova era o estudante; aquele, portanto, que exerce a ação de chegar, informada na oração subsequente. Pelo contexto, que remete a uma situação cotidiana, é possível inferir que quem se locomove apressadamente costuma apresentar cansaço; então, o predicativo “ofegante” pode ser associado ao estudante. Com isso, fica evidente que a forma remissiva não apenas substitui, por identificação sintática, um referente posto; mas também atua como elemento mediador de outras relações que se tecem entre o referente e sua forma remissiva.

Koch (2007a) também discorda de Halliday & Hasan (1976) no que diz respeito à coesão por elipse e à coesão lexical. A pesquisadora brasileira salienta que, se a elipse representa uma “substituição por zero” (KOCH, 2007a, p. 27), não faz sentido incluí-la em

⁹ Exemplo produzido, durante a redação deste capítulo, para ilustrar a relevância das predicções para a associação entre formas remissivas e seus referentes.

um tipo diferente de coesão. Propõe, então, que a elipse seja considerada um subtipo da substituição. Argumenta, ainda, que não faz sentido considerar a coesão lexical um tipo específico da coesão textual, pois os itens do léxico podem exercer funções remissivas e sequenciadoras, já contempladas nos outros tipos de coesão.

Essas discordâncias influenciam a elaboração de uma nova abordagem do fenômeno da coesão textual, na qual Koch (2007a) propõe que seja considerada a existência de duas grandes modalidades desse fenômeno:

- a coesão remissiva ou referencial, que ocorre quando um elemento da superfície do texto remete a outro(s) elemento(s) nele presente(s) ou faz remissão a informações interpretáveis por inferência a partir do universo textual;

- e a coesão sequencial, que ocorre quando procedimentos linguísticos viabilizam relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais).

3.2.1 Coesão referencial

Essa primeira grande modalidade de coesão textual respalda-se numa visão ampla do fenômeno da referência, não restrito à superfície textual (correferência), nem circunscrito a uma concepção representacionista da linguagem humana; haja vista que o referente é (re)construído textualmente¹⁰, isto é, incorpora traços à medida que o texto vai sendo desenvolvido; e pode ser representado por itens linguísticos bem diversos: um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. Ademais, nessa visão de referência, a relação de remissão não depende apenas da (ou não se restringe à) identificação sintática entre o referente e sua forma remissiva, pois contempla também “os contextos que envolvem ambos” (KOCH, 2007a, p. 31).

No processamento da coesão referencial, a remissão pode ser prospectiva (catafórica) ou retrospectiva (anafórica). No primeiro tipo, a forma referencial faz remissão a um referente que aparece depois, exigindo do leitor um movimento para frente, a fim de que compreenda as relações sintático-semânticas entre ambos. No segundo tipo, a forma referencial remete ao que lhe foi anteposto, levando o leitor a voltar ao que foi dito antes, para recuperar o referente do recurso coesivo. Com o texto a seguir, exemplificamos esses dois tipos de remissão:

Sabe quando você se apaixona por **um livro** logo nas primeiras linhas, antes de virar a primeira página? Pois foi o que aconteceu com *Breve História de Um Pequeno*

¹⁰ Para sustentar essa posição, a autora dialoga com Blanche-Benveniste (1984 *apud* KOCH, 2007a, p. 31), afirmando: “o referente se constrói no desenrolar do texto, modificando-se a cada novo ‘nome’ que se lhe dê ou a cada nova ocorrência do mesmo ‘nome’.”.

Amor, da escritora Marina Colasanti e da ilustradora argentina Rebeca Luciani. **O livro** venceu recentemente o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) deste ano nas categorias Criança Hors-Concours e recebeu o selo de Altamente Recomendável. (Bia Reis, Blog Estante de Letrinhas, 10/07/2014, **grifos nossos**).

No texto em questão, o sintagma nominal indefinido “um livro” introduz textualmente um referente que só se torna conhecido depois, quando o leitor prossegue com a leitura e encontra, *a posteriori*, informações sobre o título e a autoria do livro de que se fala: Breve História de Um Pequeno Amor, da escritora Marina Colasanti”. Nesse caso, tem-se uma relação remissiva catafórica, pois as informações que servem de elemento de referência para a construção do referente aparecem depois do sintagma indefinido que o introduz no texto. Convém salientar que tais informações incorporam traços a esse referente, tornando-o mais definido; ou seja, mais conhecido para o leitor. Após essa incorporação, o referente continua sendo textualmente construído e passa a ser representado pela forma remissiva “O livro”, um sintagma nominal definido, que exerce remissão anafórica, já que remete ao que foi dito antes.

Além de assumir que o referente é uma construção textual, realizada à medida que o texto se desenvolve, Koch (2007a, p. 32) contesta os estudos sobre coesão referencial que admitem a existência de “identidade de referência entre a forma remissiva e seu referente textual”, pois, segundo a autora, nem sempre há correferencialidade entre ambos. Noutros termos: a forma remissiva nem sempre recupera todo o conteúdo do sintagma nominal ao qual faz remissão, nem sempre apresenta identidade de categoria e/ou função com o seu referente, nem sempre remete a um elemento particular do texto. Para justificar essa posição, transcrevemos a seguir alguns exemplos utilizados pela autora:

1. A gravata do uniforme de Paulo está velha e surrada. A *minha* é novinha em folha. (KOCH, 2007a, p. 32)
2. Perto da estação, havia uma pequena estalagem. *Lá* costumavam reunir-se os trabalhadores da ferrovia. (KOCH, 2007a, p. 33)
3. No quintal, as crianças brincavam. O prédio vizinho estava em construção. Os carros passavam buzinando. *Tudo isto* tirava-me a concentração. (KOCH, 2007a, p. 33)

No primeiro exemplo, o possessivo “minha” atua como forma remissiva que não recupera todo o sentido do sintagma nominal ao qual faz remissão, que é “A gravata do uniforme de Paulo”. Na verdade, extrai deste apenas o seu elemento de referência “gravata”, modificando-o; ou seja, não se fala mais sobre a gravata do uniforme de Paulo, e sim daquela que pertence ao enunciador.

No segundo exemplo, a forma adverbial “Lá” faz remissão ao sintagma nominal “uma pequena estalagem”, que exerce função sintática de objeto direto da oração antecedente; não

há, portanto, identidade categorial entre referente (sintagma nominal) e forma remissiva (forma adverbial), nem identidade de função entre ambos: o referente exerce sintaticamente a função de complemento do verbo (objeto direto), e a forma remissiva exprime uma ideia circunstancial de lugar (adjunto adverbial).

No terceiro exemplo, a forma remissiva “Tudo isto” não faz referência a um elemento particular do texto, mas a todo o cotexto que a precede. Atua como elemento coesivo anafórico que sintetiza o conteúdo de tudo que foi dito antes, encapsulando um conjunto de informações previamente postas.

Koch (2007a, p. 34) destaca ainda que as principais formas remissivas (ou referenciais) em português podem ser gramaticais ou lexicais. As gramaticais apresentam similaridades de concordância (gênero e número) com os referentes aos quais remetem, geralmente não lhes acrescentando instruções de sentido. As lexicais, por sua vez, além das semelhanças de conexão (concordância de gênero e número) com os referentes, agregam-lhes instruções de sentido. As formas remissivas gramaticais podem ser classificadas em presas ou livres. São presas¹¹ quando não possuem autonomia, apresentando-se sempre acompanhadas de um nome (o núcleo do sintagma do qual fazem parte). São livres¹² quando exercem função pronominal, podendo substituir o nome, funcionando, por isso, com autonomia.

Pelo exposto, fica evidente que as formas remissivas gramaticais (presas ou livres) exercem importantes funções na coesão referencial, fornecendo instruções de conexão acerca dos referentes a que se reportam. Mas as formas gramaticais não são os únicos recursos da língua disponíveis para o funcionamento dessa grande modalidade de coesão textual, pois a remissão textual também pode ser feita por itens do léxico (sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc.), quando estes fazem referência a um conteúdo posto ou pressuposto no universo textual. As formas lexicais notabilizam-se por fornecerem, além das instruções de conexão, instruções de conteúdo acerca do referente; contribuindo, assim, para o fenômeno da construção textual do referente.

¹¹ Os artigos definidos, os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos) e o pronome relativo “cujo” funcionam como formas remissivas gramaticais presas.

¹² Os pronomes pessoais, os pronomes substantivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos relativos), os numerais, os advérbios pronominais, as expressões adverbiais e as formas verbais remissivas funcionam como formas remissivas gramaticais livres.

3.2.2 Coesão sequencial

Assumindo, em consonância com Weinrich (1964 *apud* KOCH, 2007a, p. 53), a noção segundo a qual o texto é “uma ‘estrutura determinativa’ cujas partes são interdependentes, sendo cada uma necessária para a compreensão das demais.”, Koch (2007a) considera que a coesão sequencial envolve alguns procedimentos linguísticos responsáveis pela tessitura de relações variadas - de caráter semântico e/ou pragmático - entre diferentes segmentos do texto. Assim sendo, argumenta que coesão sequencial diz respeito à materialização de relações de interdependência entre enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais; o que auxilia a progressão textual.

Essa definição pressupõe que a coesão sequencial seja um fenômeno que se circunscreve às conexões existentes entre os elementos presentes na superfície do texto; ou melhor, refere-se aos modos como palavras, sentenças, parágrafos e blocos supraparagrafícos são interligados para construir uma unidade global de sentido (um texto coerente). Na ausência desses elementos de conexão (mecanismos de coesão sequencial), a construção da coerência fica sob a responsabilidade do leitor, que deve estabelecer “mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas” (KOCH, 2007a, p. 66) presentes no texto.

Nessa perspectiva de entendimento da coesão textual, os elementos coesivos de sequenciação contribuem para a interpretação do texto, favorecendo a construção da coerência pelos leitores. Por isso, durante os atos de produção textual, escritores e falantes devem considerar as convenções a respeito do uso dos elementos de coesão sequencial, bem como as funções que esses elementos podem assumir em um texto, a fim de evitarem incompreensões que dificultem a construção da coerência pelo leitor ou ouvinte.

A coesão sequencial viabiliza, portanto, as relações de interdependência entre segmentos textuais distintos, favorecendo a progressão textual, que pode se desenvolver com ou sem elementos de recorrência estrita. Quando são acionados elementos de recorrência no fluxo da progressão textual, tem-se a sequenciação parafrástica; ou seja, a retomada por paráfrase, pela alteração de sentido ou por comentário de algo já posto na superfície textual. Quando não são acionados elementos de recorrência no desenvolvimento da progressão textual, tem-se a sequenciação frástica; isto é, a emissão de sinais verbais que fazem avançar o tema, sem retomar o que já foi posto.

Na coesão sequencial parafrástica, a progressão textual ocorre devido ao acionamento dos seguintes procedimentos:

- Retomada de termos, em que se reitera uma mesma palavra ou expressão; não havendo, necessariamente, entre a primeira ocorrência do termo e suas repetições, identidade

total de sentidos, pois cada ocorrência nova acrescenta instruções de sentido ao termo antecedente.

- Repetição de estruturas sintáticas (paralelismo), quando enunciados diferentes do texto apresentam a mesma estruturada sintática, formulada com itens lexicais distintos, que expressam conteúdos semânticos não-coincidentes.

- Retomada de conteúdos semânticos (paráfrase), em que se reitera o mesmo conteúdo semântico, escrevendo-o ou falando-o de forma diferente; isto é, preserva-se um conteúdo já posto no texto, apresentando-o sob nova forma. Convém salientar que a paráfrase é um procedimento bastante comum na produção de textos orais e escritos, mas que não deve ser entendido como mera repetição do já dito; pois, “a cada reapresentação do conteúdo, ele sofre alguma alteração, que pode consistir, muitas vezes, em ajustamento, reformulação, desenvolvimento, síntese ou previsão maior do sentido primeiro.” (KOCH, 2007a, p. 56).

- Recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais, que consiste no reaparecimento de fones do alfabeto fonológico, como assonâncias e aliterações (recursos segmentais); ou no acionamento de elementos prosódicos, como metro, ritmo e rima (recursos suprasegmentais).

- Recorrência de tempo verbal, por meio da qual se fornecem informações ao leitor sobre: - a atitude comunicativa (mundo comentado ou mundo narrado) presente nas diversas sequências que compõem o texto; - as perspectivas temporais (tempos-zero, tempos retrospectivos e tempos prospectivos) das atitudes comunicativas assumidas no texto; - e a relevância das informações do mundo narrado (primeiro ou segundo plano).

- Recorrência de aspecto verbal, que, como fenômeno de sequenciação frástica, fornece ao leitor ou ouvinte informações sobre o tipo de estado ou processo representado pelo verbo, como também sobre a duração da ação verbal.

Na coesão sequencial frástica, a progressão textual ocorre pelo acionamento de procedimentos de manutenção e de progressão temática, como também pelo procedimento de encadeamento, em que sucessivas sequências textuais (palavras, enunciados ou conjuntos de enunciados) são conectadas, criando-se relações de sentido entre os constituintes do texto. O encadeamento de sequências textuais pode ocorrer por justaposição (com ou sem elementos sequenciadores) e por conexão (realizada por conectores interfrásticos).

O mecanismo da manutenção temática favorece a continuidade de sentidos de um texto pelo acionamento de palavras relacionadas ao tema que está em foco. A proximidade semântica entre os itens lexicais que compõem o texto tem a ver com o que Halliday & Hasan (1976) denominam de contiguidade semântica ou colocação; isto é, refere-se à escolha de

termos semanticamente próximos para que o locutor consiga desenvolver o tema sem interromper o fluxo de sentidos de um texto. Nessa visão, o uso de termos de um mesmo campo lexical constitui o principal procedimento do mecanismo da manutenção temática, por meio do qual o texto costuma progredir sem se desviar de seu tema principal.

A progressão temática também representa importante mecanismo de coesão sequencial. Se, por um lado, a manutenção do tema imprime ao texto uma unidade temática; por outro lado, a progressão temática possibilita que o texto se desenvolva, sem se repetir desnecessariamente. Noutros termos: a progressão temática torna possível dizer coisas distintas sobre o mesmo tema, sem comprometer a unidade de sentido.

A questão da progressão temática foi objeto de estudo da Escola Funcionalista de Praga (Danes, Firbas, Mathesius, Sgall etc.), que se ocupou, dentre outras coisas, “com a organização e hierarquização das unidades semânticas de acordo com seu valor comunicativo” (KOCH, 2007a, p. 63). Adotando o paradigma funcionalista para o estudo da língua, os linguistas de Praga formularam a teoria dos blocos comunicativos, segundo a qual a progressão temática se concretiza pela articulação entre tema (tópico dado) e rema (tópico novo). As concepções de tema e rema variam conforme a perspectiva (oracional ou contextual) de estudos adotada:

- a perspectiva oracional, que considera *tema* aquilo que se toma como base da comunicação, aquilo de que se fala, e *rema*, o cerne da contribuição, aquilo que se diz sobre o tema, não havendo, aqui, coincidência entre tema e dado, rema e novo;
- a perspectiva contextual, que vê no *tema* a informação contextualmente deduzível e, no *rema*, a informação nova, desconhecida, não deduzível. A esta última interessa, pois, a estrutura informacional do texto, particularmente, os meios linguísticos para a caracterização sintática superficial sob a perspectiva funcional da sentença. (KOCH, 2007a, p. 63)

Essas duas perspectivas influenciaram o trabalho de Danes (1970 *apud* KOCH, 2007a, p. 63), que assume a progressão temática como o aspecto que dá sustentação a um texto. Como integrante da Escola Linguística de Praga, o autor em voga investigou, sob a perspectiva funcional da sentença, diversas possibilidades de organização textual, propondo cinco tipos de progressão temática, que viabilizam a organização e hierarquização das informações presentes em um texto. Nessa perspectiva, de acordo com o desenvolvimento do tema abordado no texto, a progressão temática pode ser assim classificada:

- Progressão temática linear - a informação nova de um enunciado (o rema) torna-se tema do enunciado seguinte;
- Progressão temática com tema constante – os enunciados evidenciam informações novas para um mesmo tema, ou seja, mantém-se o mesmo tema em todos os enunciados, acrescentando-lhes informações novas (remas) à medida que o texto progride;

- Progressão com tema derivado – de um mesmo tema são derivados outros temas parciais, assim o tema principal do texto funciona como uma espécie de hipertema, ou seja, como um tema gerador de outros temas.

- Progressão por desenvolvimento de um rema subdivido – o rema de um enunciado fornece os temas dos enunciados seguintes, atuando, portanto, como um rema super-ordenado.

- Progressão com salto temático – o desenvolvimento temático do texto apresenta uma lacuna que pode ser preenchida por dedução a partir do contexto.

Cada um desses tipos de progressão temática pode ser acionado pelo produtor do texto como procedimento de coesão sequencial, para garantir a continuidade de sentido que, nessa proposta de análise da coesão, representa um critério para a construção da textualidade. A escolha de um, entre esses cinco tipos de progressão temática, fica condicionada às características do tema que está em foco, às opções do produtor do texto (seu projeto de dizer) e às especificidades do gênero textual a partir do qual se escreve e/ou fala.

Manutenção e progressão temáticas são, portanto, dois mecanismos de coesão sequencial que reúnem procedimentos ligados ao tratamento dado ao tema do texto: o primeiro envolve seleção lexical pertinente ao tema em foco, o que põe em destaque a relação entre léxico e semântica no ato de produção textual; o segundo reúne diferentes formas de garantir que o tema progrida, sem perder de vista o assunto principal de que trata o texto; o que põe em evidência o tipo de abordagem do tema priorizado durante o ato de produção textual.

O encadeamento, por seu turno, é um mecanismo de coesão sequencial que torna possível a construção de relações semânticas e/ou discursivas entre diferentes porções do texto (orações, períodos, parágrafos e sequências maiores). Envolve os procedimentos da justaposição e da conexão. No encadeamento por justaposição, partes do texto são justapostas (aproximadas) com ou sem o uso de elementos articuladores. No encadeamento por conexão, elementos conectores (conjunções, advérbios e outras palavras de ligação) unem sequências do texto, agregando alguns significados aos trechos conectados.

Para Koch (2007a), a justaposição sem elementos sequenciadores extrapola o âmbito da coesão textual, que “diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si *através de elementos linguísticos.*” (KOCH, 2007a, p.66)¹³. A

¹³ Esta concepção de coesão textual foi superada pelos estudos de referenciação, haja vista que, em alguns casos, não há conexão direta entre os elementos de uma cadeia coesiva (ou referencial), como acontece com as anáforas indiretas, cuja relação entre o referente e o seu substituto anafórico não é visível na superfície textual. A última seção deste capítulo é dedicada a essa questão.

justaposição com elementos sequenciadores interliga diferentes porções do texto, colocando, entre as porções interligadas, sinais de articulação que funcionam em diferentes níveis hierarquizados (metacomunicativo, inter-sequencial, conversacional).

No nível metacomunicativo, os sinais de articulação introduzem trechos que sintetizam informações já postas no texto, funcionando como “sinais demarcatórios e/ou sumarizadores de partes ou sequências textuais” (KOCH, 2007a, p. 66). É o que acontece quando se usam expressões do tipo “por consequência”, “em virtude do exposto”, “dessa maneira”, “essa posição”, entre outras, centrando a linguagem sobre o que se diz no próprio texto. No nível inter-sequencial, os sinais de articulação marcam a transição entre as etapas de um texto, como a sequência dos episódios de uma narrativa e a segmentação espacial de uma descrição. No nível conversacional, os sinais de articulação funcionam como marcadores conversacionais, assinalando “*introdução, mudança ou quebra do tópico*” (KOCH, 2007a, p. 67).

O encadeamento por conexão ocorre quando se acionam outros tipos de sinais de articulação (advérbios e palavras de ligação, como as conjunções), que são denominados, pela Linguística Textual, de conectores interfrásticos. Esses sinais realizam ligações entre diferentes porções do texto e foram estudados por Halliday & Hasan (1976) como elementos da língua que expressam indiretamente relações de coesão, pois não levam o leitor a movimentos retrospectivos ou prospectivos no texto, mas ao entendimento das relações de sentidos que unem os fragmentos textuais ligados pelos conectores.

No encadeamento por conexão, os conectores podem estabelecer relações do tipo lógico-semânticas ou discursivas (ou argumentativas). Os conectores lógico-semânticos viabilizam relações de sentido entre os conteúdos das orações que unem. São assim denominados porque, segundo Koch (2007a, p. 68), esses conectores apresentam “semelhanças com os operadores lógicos propriamente ditos, não se confundindo, porém, com estes, já que a ‘lógica’ das línguas naturais difere, em muitos aspectos, da lógica formal.”. Os conectores discursivos ou argumentativos encadeiam enunciados produzidos por atos de fala distintos¹⁴, construindo uma relação discursiva (ou argumentativa), pois o primeiro enunciado é “tomado como tema” do segundo. (KOCH, 2007a, p. 71-72).

Os conectores lógico-semânticos unem orações de um mesmo período exprimindo relações de condicionalidade, causalidade, mediação (ou finalidade), disjunção (com valor inclusivo ou exclusivo), temporalidade e modo. Os discursivos (ou argumentativos)

¹⁴ Podem unir períodos de um mesmo parágrafo, parágrafos distintos ou até mesmo grupos de parágrafos de um texto.

proporcionam o encadeamento de enunciados distintos, evidenciando relações de conjunção, disjunção argumentativa, contrajunção, explicação ou justificativa, comprovação, conclusão, comparação, generalização/extensão, especificação/exemplificação, contraste, correção/redefinição, dentre outras.

Os valores expressos pelos conectivos podem variar conforme o contexto. É o que acontece com o conectivo “e”, que pode indicar tanto conjunção quanto contrajunção. Quando se diz, por exemplo, “O aluno esforçou-se bastante e ganhou a competição”, o elemento que une as duas orações exprime valor de adição (conjunção). Diferente do que ocorre em “O aluno esforçou-se e não obteve aprovação”, em que o conectivo “e” possui valor adversativo, estabelecendo relação de contrajunção entre as orações que une. Por essa razão, o estudo das relações tecidas pelos conectivos deve levar em conta outros aspectos (contexto, intenção do autor, modalidade de uso da língua etc.), e não apenas as funções estabelecidas por convenção. No entanto, conforme salienta Koch (2007a, p. 77), as convenções sobre o uso dos conectivos não devem ser ignoradas, para que não se dificulte a construção da coerência pelo leitor ou ouvinte.

Pelo exposto até aqui, é possível admitir que a proposta de Koch (2007a) para o entendimento da coesão textual, embora tente marcar diferença com a classificação formulada por Halliday & Hasan (1976), sobretudo no que diz respeito à não-diferenciação entre referência e substituição, mantém intenso diálogo com as concepções assumidas pelos autores de “*Cohesion in English*”; o que obviamente decorre da forte influência que os estudos de Halliday e Hasan (1976) exerceram nas pesquisas sobre coesão textual, até a década de 1990 (a primeira edição do livro no qual a proposta de Koch é apresentada data de 1989).

Por essa razão, naquele momento de estudos, ainda se concebia coesão como um fenômeno restrito à superfície linguística, ao conjunto de palavras que compõem o texto. Mas essa ideia vai se modificar substancialmente, e a autora em questão passa a admitir que o fenômeno da coesão textual extrapola os limites da superfície textual, como veremos na última seção deste capítulo. Tal modificação é impulsionada pelo trabalho de Lorenza Mondada (1994), que, em sua tese de doutoramento, defende que o referente não é algo dado; ou seja, ele não precede o discurso, pois sua construção emerge durante o movimento de produção discursiva (ou textual).

3.3 COESÃO TEXTUAL E A ATIVIDADE SOCIAL DA ESCRITA

Antunes (2005) dedica-se ao estudo da coesão textual, a fim de fornecer a professores e estudantes uma exploração satisfatória acerca de questões pertinentes à produção textual

escrita, mais especificamente, coesão e coerência. Para isso, apresenta uma releitura da proposta de Halliday & Hasan (1976) sobre coesão e suas funções textuais; defendendo que, embora outros fatores (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade) possam contribuir para que um conjunto de palavras funcione e seja reconhecido como texto, não se deve esquecer da imprescindibilidade da coesão para a construção da textualidade.

A proposta de análise da coesão textual formulada por Antunes (2005) pressupõe que a língua seja uma atividade social. Isso significa assumir que a língua não é apenas gramática, ou seja, não se reduz às convenções fonológicas e morfossintáticas do sistema linguístico, nem a uma semântica desprovida de influências socioculturais. Ela representa um sistema simbólico por meio do qual os sujeitos intencionalmente constroem (ou apresentam) a realidade, de forma situada e contextualizada; por isso, envolve a história, a cultura e aspectos da vida da comunidade da qual os falantes fazem parte. Noutros termos:

[...] a língua não é um sistema de signos isolado do resto do mundo. Tudo o que acontece, tudo o que é pensado, que é previsto, que é concebido aparece refletido na linguagem. Não, como vimos, com a total fidelidade de um espelho ou uma fotografia. Tampouco como se a língua fosse uma espécie de nomenclatura disponível para que se possa simplesmente dar nomes corretos a todas as coisas. A língua envolve, conforme já disse, diferentes fatores em interação e seus usos nunca podem ser vistos, apenas como materiais linguísticos. (Falta a escola perceber isso!). (ANTUNES, 2005, p. 189)

Com o respaldo dessa visão de língua, a autora argumenta que o ato de escrever (de produzir textos) é uma prática socialmente relevante que se realiza com objetivos claros, visando à interlocução; portanto supõe sempre o outro (um leitor). É também uma atividade que envolve um querer dizer, fazendo-se compreensível (coerente); por isso pressupõe o acionamento de algum gênero de texto, escolhido em razão da situação de interação, dos objetivos do ato de comunicação e do tema abordado. Tudo isso implica compreensão dos mecanismos de textualização por meio dos quais um querer dizer assume uma proposta coerente de sentidos.

Dentre os mecanismos de textualização, destacam-se coesão e coerência. A primeira compreende uma “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.” (ANTUNES, 2005, p. 47). A segunda representa “uma propriedade que tem a ver com a possibilidade de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal.” (ANTUNES, 2005, p. 176). Nessa concepção, ambas são interdependentes, pois, segundo a autora, não há uma coesão que exista isoladamente; seu principal objetivo é auxiliar a construção da coerência, tornando o texto compreensível para os leitores.

No que diz respeito à interdependência entre coesão e coerência, Antunes (2005) contesta a visão predominante nos estudos textuais de que a coesão não é suficiente nem necessária para a construção da coerência. Segundo a autora, isso pode valer para alguns textos, produzidos em situações específicas, mais comuns em campos específicos da linguagem, como a literatura e a publicidade, por exemplo; mas não condiz com a realidade da grande maioria das interações verbais que realizamos cotidianamente, nas quais os recursos de coesão auxiliam a construção da coerência do texto. Por isso, sentencia que a coerência é:

[...] em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida. (ANTUNES, 2005, p. 176)

Levar em conta essa forma material implica em considerar a importância exercida pelos recursos da coesão na constituição dos sentidos, haja vista que esses recursos sinalizam várias ligações no texto, interligando segmentos; o que favorece a atividade de compreensão textual. A presença de recursos da coesão faz do texto uma produção de linguagem na qual as partes “não estão soltas, fragmentadas, mas ligadas, unidas entre si.” (ANTUNES, 2005, p. 47). Essa ligação é, segundo a autora, primordialmente semântica e viabiliza três tipos de relações textuais:

- a reiteração, que possibilita a retomada de informações postas ou pressupostas no texto;
- a associação, que se materializa pelo acionamento de vocábulos semanticamente próximos;
- a conexão, que promove a ligação sintático-semântica entre diferentes constituintes textuais.

A materialização dessas relações no texto ocorre pelo acionamento de procedimentos distintos, a saber:

- a reiteração pode ser viabilizada pelos procedimentos da repetição e da substituição;
- a associação é realizada pela seleção lexical;
- a conexão depende da constituição de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos.

Para se realizarem textualmente, os distintos procedimentos da coesão textual requisitam o acionamento de operações concretas, que Antunes (2005) denomina de recursos da coesão textual. Assim sendo, cada procedimento possui um repertório de recursos que auxiliam o produtor do texto a construir as relações de coesão desejadas. Os recursos da coesão reúnem itens da língua, como também modos de se operar as unidades do sistema

linguístico, possíveis de serem acionados durante o ato de produção textual, para consubstanciar procedimentos de retomada, de substituição, de seleção lexical e de conexão, que, por sua vez, asseguram as relações textuais que a coesão sinaliza em um texto.

O procedimento da repetição pode ser efetivado pelos recursos da paráfrase, do paralelismo e da repetição propriamente dita. O procedimento da substituição conta com os recursos da substituição gramatical (retomada por pronomes e advérbios), da substituição lexical (retomada por sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais) e da elipse (retomada por zero). O procedimento da seleção lexical aciona o recurso da seleção de palavras semanticamente próximas (uso de antônimos e de diferentes modos de relação parte/todo). O procedimento de constituição de relações sintático-semânticas é viabilizado pelo uso de diferentes conectores (preposições, conjunções, advérbios e suas respectivas locuções).

A fim de demonstrar esta proposta de análise da coesão textual, propomos a leitura do seguinte texto:

A VERDADE

Exercitando o poder de concentração um acrobata pode andar sob uma corda bamba. Mas, para trilhar o caminho da verdade e da não violência e avançar, o nível de concentração requerido é ainda maior, porque a menor falta de atenção pode provocar a queda. Para conquistar a verdade e permanecer nela, o esforço deve ser permanente. É lamentável para um país potencialmente rico, em época de eleições, ver os políticos, sem exceção, tentando equilibrarem-se sob a corda bamba da mentira, usando artimanhas para enganar o eleitor. O único caminho que pode resolver as questões que afligem a sociedade exige a busca permanente da verdade. Quando as autoridades embrenham pelo caminho da mentira e acreditam nela, como se fosse verdade, a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos torna-se impossível. A sociedade é o conjunto formado por todos os seus indivíduos. Para que a sociedade evolua é preciso que os seus membros evoluam. Para que o cidadão desenvolva, precisa seguir exemplos. Quando as autoridades não servem de exemplo, o indivíduo se perde e leva junto toda a sociedade. Sob essa ótica, JK e Itamar Franco foram políticos exemplares... (Eustáquio Costa, Pequenos Artigos, 09/08/2014)

O artigo de opinião intitulado “A verdade”, produzido pelo economista mineiro Eustáquio Costa e veiculado num suporte da rede mundial de computadores – o *blog* Pequenos Artigos, materializa opinião acerca das estratégias utilizadas por políticos para escamotear a verdade e, assim, conquistarem os votos dos cidadãos em época de eleições. Nele, a construção da coerência é facilitada pelo acionamento de recursos da coesão textual que viabilizam a concretização das relações textuais da reiteração, da associação e da conexão. Tais recursos funcionam como pistas textuais dos sentidos desejados pelo seu produtor (MARCUSCHI, 2008), levando o leitor a construir, de forma colaborativa, a compreensão textual; ou seja, a coerência do texto.

Para reiterar informações postas ou pressupostas no texto, o autor acionou os procedimentos da repetição e da substituição, viabilizando a relação de reiteração pela realização das seguintes operações concretas:

- A produção de paráfrases, que possibilita o reaparecimento de informações e argumentos, rerepresentados com uma formulação linguística diferente. No texto de Eustáquio Costa, esse recurso é acionado de forma criativa, haja vista que não se encontram paráfrases iniciadas por expressões introdutórias, como é comum nesse tipo de reformulação semântica; mas se pode notar que, no desenvolvimento do texto, algumas informações são retomadas sob novas formas, como acontece em “Para conquistar a verdade e permanecer nela, o esforço deve ser permanente.” (linhas 4 e 5), que reitera o conteúdo do período que o antecede no texto, reformulando sua forma de apresentação.

- A construção de paralelismos, que equivale à coordenação de segmentos cujos conteúdos são similares, é evidente em quatro períodos do texto, que formam pares com estruturas sintáticas e conteúdos semânticos equivalentes, conforme se pode notar nos trechos iniciados respectivamente, nas linhas 9 e 10, pelo conector “Quando”, e nas linhas 12 e 13 por “Para que”. Nos períodos iniciados por “Quando”, a repetição da estrutura (período iniciado com oração temporal seguida por oração principal) serve para alertar o leitor sobre as consequências sociais das inverdades difundidas pelos políticos. Nos períodos iniciados por “Para que”, a repetição da estrutura (período composto por oração final seguida por oração principal) indica ao leitor modelos de ação e comportamentos benéficos à sociedade.

- A repetição propriamente dita, que consiste no reaparecimento de um mesmo item lexical, é recorrente no texto, haja vista a retomada de termos ou expressões, como “verdade” (linhas 4, 9 e 10), “corda bamba” (linhas 6 e 7), “mentira” (linha 9), “caminho” (linhas 7 e 9) e “sociedade” (linhas 11 e 12). Antunes (2005) argumenta que a repetição de um item lexical é um importante recurso da coesão e possui funções textuais variadas, podendo servir para marcar ênfase ou contraste, fazer correções, expressar quantificações e, principalmente, “marcar a continuidade do tema que está em foco” (ANTUNES, 2005, p. 74). Além disso, convém salientar que a relação de sinonímia nunca é perfeita; então, em algumas ocorrências, a fim de evitar incompreensões, o produtor do texto deve optar pelo reaparecimento de um item do léxico.

- A substituição gramatical, que pressupõe a substituição de um termo ou de um segmento do texto por um pronome ou advérbio, pode ser verificada no texto de Eustáquio Costa nas duas ocorrências da forma pronominal “nela” (contração da preposição *em* com o pronome *ela*): na linha 4, essa forma pronominal substitui o sintagma “a verdade”, e na linha

10, substitui outro sintagma, “da mentira”, efetuando uma substituição por retomada. Antunes (2005, p. 86) destaca que os pronomes representam uma classe particular de expressões referenciais, pois servem para fazer referência a informações distintas (pessoas, coisas, argumentos, informações etc.). Além disso, destaca que a substituição pronominal pode ser anafórica ou catafórica: é anafórica quando o item substituído aparece primeiro e, em seguida, vem o seu substituto pronominal; é catafórica quando o substituto pronominal aparece primeiro, e o termo ao qual o pronome se refere vem depois.

- A substituição lexical, que viabiliza a retomada de um item do léxico por um sinônimo, hiperônimo ou por caracterizadores situacionais, apresenta algumas ocorrências no texto em análise: na linha 2, o verbo “avançar” substitui por sinonímia o verbo “andar” (linha 1); e na linha 9, a expressão definida “as autoridades” substitui outra expressão desse tipo, “os políticos”, que aparece na linha 6.

Como não há relação de sinonímia perfeita, a substituição de “andar” por “avançar” acrescenta informação nova, isto é, substitui-se um termo por outro, que lhe é textualmente equivalente, mas, ao realizar essa substituição, não se mantém completa identidade semântica entre os termos: “andar” está mais relacionado à locomoção física, já “avançar” indica progresso, desenvolvimento e pode ser atribuído a várias ações, não necessariamente ligadas à ideia de locomoção.

Na substituição de “os políticos” por “as autoridades” também se nota uma relação de sinonímia e, mais uma vez, comprova-se que não há identidade total de conteúdo entre termos sinônimos: nem todo político é uma autoridade, haja vista que, para sê-la, a pessoa precisa ocupar um cargo público. No entanto, textualmente a expressão “as autoridades” serve como substituta de “os políticos”, possivelmente por generalização: numa eleição, tanto políticos que são autoridades, porque já legitimamente eleitos, quanto políticos que ainda desejam ocupar um cargo público usam a mentira como recurso para convencer o eleitor.

- A elipse, que compreende a retomada de termos possíveis de serem identificados pelo contexto, representa, nas palavras de Halliday & Hasan (1976), uma substituição por zero. Antunes (2005) argumenta que essa definição pode não ser adequada, haja vista que há outros aspectos sinalizados pela elipse, “além da falta que ela representa” (ANTUNES, 2005, p. 117). Nem sempre, por exemplo, a elipse é operacionalizada por retomada, pois ela pode ocorrer também por remissão. Há casos de elipse que englobam estratégias inferenciais, requisitando que o leitor acione conhecimentos de mundo para relacionar componentes não explícitos do texto, como se pode interpretar na relação, possível de ser construída pela

compreensão textual, entre o acrobata e o sujeito indefinido a que intencionalmente o texto de Eustáquio Costa faz remissão.

No trecho “[...] um acrobata pode andar pela corda bamba. Mas, para trilhar o caminho da verdade e da não violência e avançar, o nível de concentração requerido é ainda maior [...]”, a elipse do sujeito, na primeira oração do segundo período, leva o leitor à construção de inferências, para construir compreensão sobre o referente de “para trilhar o caminho da verdade e da não violência e avançar [...]”. Tal referente não está explicitamente posto no texto, mas pode ser compreendido pelo leitor mediante o acionamento de alguns conhecimentos prévios, tais como: - há alguém que precisa trilhar o caminho sugerido no texto; - como esse alguém não está posto, supõe-se que seja indefinido, como meio de generalizar essa necessidade; - a generalização é comum em textos de opinião quando se pretende sugerir ações e comportamentos condizentes com a ideia que se defende. Pelo acionamento desses conhecimentos, o leitor compreende que a elipse do sujeito, neste caso, cumpre a função de atribuir caráter impessoal ao enunciado, generalizando o seu conteúdo.

Quanto ao recurso da elipse, outro ponto que merece ser comentado diz respeito à distinção proposta por algumas gramáticas entre elipse (omissão de um termo que pode ser recuperado pelo contexto) e zeugma (omissão de um termo previamente posto na superfície textual). Para Antunes (2005), tal distinção se conforma ao rigor metalinguístico adotado pelas gramáticas normativas, mas não representa grande diferença em termos de funções textuais que o ocultamento de um termo pode exercer; por isso, sugere que a zeugma deve ser considerada um caso particular de elipse. Ademais, convém destacar que as gramáticas normativas não abordam a função coesiva da elipse, que é um importante recurso da coesão, haja vista que auxilia o encadeamento textual e indicia alguns sentidos no texto.

A análise dos recursos da repetição e da substituição no texto em voga demonstra que paráfrases, paralelismos, repetições de itens do léxicos, substituições gramaticais, substituições lexicais e elipses são modos de operação do linguístico que promovem a interligação de partes do texto, tornando-o coeso e que, por isso, auxiliam a efetivação da unidade e da continuidade de sentido, contribuindo para a construção da coerência. Esses recursos são responsáveis pela relação textual de reiteração, retomando segmentos prévios; haja vista que, pela reiteração, o texto desenvolve-se num movimento contínuo “de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto.” (ANTUNES, 2005, p. 52)

No entanto, a coesão textual, conforme já foi dito aqui, não se restringe à reiteração, pois viabiliza também outros tipos de relações textuais, como a associação e a conexão. No

que tange à associação, possibilita a “ligação de sentido entre as diversas palavras presentes” no texto (ANTUNES, 2005, p. 53), criando elos semânticos e coesivos; ou seja, construindo cadeias coesivas pelo acionamento de vocábulos semanticamente próximos, condizentes com o tema que está em foco. No texto de Eustáquio Costa - cujo núcleo temático focaliza “a verdade”, com desenvolvimento de opinião acerca do comportamento lastimável de políticos que, em época de eleições, costumam inventar ou ocultar fatos e informações, recorrendo à mentira, para angariar a simpatia dos eleitores - há três cadeias coesivas principais, tecidas pela aproximação semântica de palavras relacionadas aos três tópicos que se inter-relacionam no texto: concentração, verdade e sociedade.

O tópico “concentração” é acionado para estabelecer comparação entre a atividade do acrobata, que costuma se equilibrar na corda bamba, e a construção da verdade. Essa comparação insere uma metáfora no texto ao transferir características da corda bamba, suporte inseguro onde o acrobata desenvolve seu labor, para a ação de produzir mentiras, que pode submeter o sujeito a uma queda (outra metáfora, para expressar possíveis dissabores e contratempos que o contador de mentiras pode enfrentar). Este tópico, além de fornecer a metáfora de um dos argumentos desenvolvidos no texto, é assumido como o principal aspecto suscitador da verdade. Desse modo, argumenta-se que o exercício da concentração, com esforço e persistência, leva à verdade, que, ao contrário da mentira, faz a sociedade evoluir com base em bons exemplos.

Uma análise dos recursos da associação presentes no texto evidencia o uso de palavras convergentes aos sentidos que elas expressam, inter-relacionando subtópicos (concentração, verdade e sociedade), a fim de consubstanciar crítica sobre as mentiras que os políticos contam para angariar a simpatia do eleitor. Por essa convergência, as palavras formam cadeias coesivas que contribuem para a construção de unidade de sentido do texto - o que, para Antunes (2005, p. 125), representa “uma das condições de sua coerência”. Essas cadeias coesivas reúnem ocorrências significativas, isto é, palavras semanticamente próximas que promovem a continuidade e o desenvolvimento do núcleo temático do texto, seu principal eixo de sentido, a saber: a verdade como uma virtude resultante de concentração e esforço persistentes, que suscitam exemplos motivadores do desenvolvimento social.

A comparação entre a atividade do acrobata e o exercício da verdade aproxima palavras relacionadas a esses dois subtópicos, promovendo um movimento de transferência de atributos, viabilizado pela metáfora da corda bamba. É por intermédio dessa transferência que algumas palavras e expressões - como “trilhar o caminho”, “avançar”, “falta de atenção”,

“queda”, “esforço” – relacionadas à ação de se equilibrar na corda bamba, ora são associadas à prática da verdade, ora ao seu antônimo (a mentira).

Como o texto situa a discussão sobre a verdade num campo específico da atividade humana (a esfera política), palavras relacionadas a esse campo (políticos, autoridades, eleições, problemas sociais, econômicos etc.) entram em cena, delimitando o conteúdo do texto. Essa delimitação aciona um novo subtópico, haja vista que argumentar sobre as mentiras produzidas por políticos em época de eleições implica abordar as consequências dessas atitudes para a sociedade da qual esses políticos fazem parte. Dessa forma, relações semânticas do tipo parte/todo são construídas e, sob o eixo temático sociedade, convergem palavras como “conjunto”, “indivíduos”, “membros”, “cidadão” e “autoridades”.

Os recursos da associação aqui analisados dão conta de exemplificar a importância da seleção lexical para a produção de um texto, um procedimento por meio do qual são selecionadas palavras semanticamente próximas, para promover uma das relações textuais viabilizadas pela coesão textual. Para abordar, de forma mais abrangente, a proposta elaborada por Antunes (2005), passamos agora à apreciação de alguns recursos da conexão presentes no texto de Eustáquio Costa, que é, mais uma vez, transcrito a seguir, a fim de destacar os conectivos analisados:

A VERDADE

Exercitando o poder de concentração um acrobata pode andar sob uma corda bamba. **Mas, para** trilhar o caminho da verdade e da não violência e avançar, o nível de concentração requerido é ainda maior, **porque** a menor falta de atenção pode provocar a queda. **Para** conquistar a verdade e permanecer nela, o esforço deve ser permanente. É lamentável para um país potencialmente rico, em época de eleições, ver os políticos, sem exceção, tentando equilibrarem-se sob a corda bamba da mentira, usando artimanhas **para** enganar o eleitor. O único caminho **que** pode resolver as questões **que** afligem a sociedade exige a busca permanente da verdade. **Quando** as autoridades embrenham pelo caminho da mentira e acreditam nela, **como se** fosse verdade, a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos torna-se impossível. A sociedade é o conjunto formado por todos os seus indivíduos. **Para que** a sociedade evolua é preciso **que** os seus membros evoluam. **Para que** o cidadão desenvolva, precisa seguir exemplos. **Quando** as autoridades não servem de exemplo, o indivíduo se perde e leva junto toda a sociedade. Sob essa ótica, JK e Itamar Franco foram políticos exemplares... (Eustáquio Costa. Pequenos Artigos, 09/08/2014, **grifos nossos**)

Destacamos algumas preposições, conjunções e pronomes relativos acionados pelo autor, com o intuito de evidenciar como os recursos da conexão auxiliam na promoção da continuidade do texto, evidenciando algumas relações semânticas. Na segunda linha, por exemplo, a conjunção “Mas”, que articula períodos distintos, sinaliza relação de oposição entre o que foi dito antes e o que é defendido no texto a partir do ponto em que a conjunção aparece, conduzindo o leitor para uma orientação argumentativa distinta daquela criada até

então: se o equilíbrio do acrobata, para evitar a queda, depende de concentração; o nível de concentração exigido para o exercício da verdade é ainda maior, pois pressupõe esforço e atenção persistentes, não suscetíveis às incertezas de uma corda bamba.

Posposta à conjunção em análise, tem-se a preposição “para”, que manifesta relação de finalidade, iniciando um propósito distinto daquele que é almejado pela atividade do acrobata. A oração que materializa este novo propósito é posta, de forma intercalada, entre o conectivo “Mas” e a ideia que este elemento de ligação inicia. Dessa forma, o período iniciado pelo “Mas” cumpre a função de se opor à ideia aludida no primeiro período, apresentando uma finalidade, iniciada pela preposição “para”, que explicita o objetivo dessa oposição. Ainda neste período, destacamos os conectivos “e” e “porque”, que, nesse contexto, destacam respectivamente as relações de adição e de explicação existentes entre as orações que ligam.

A relação de finalidade é reiterada mais quatro vezes no texto, marcada pelo acionamento da preposição “para”, que inicia um período na quarta linha e conecta a última oração do período encerrado na sétima linha; e também pelo uso da locução “Para que”, com a qual são iniciados os períodos escritos nas linhas de números 12 e 13. Nessas ocorrências, os conectivos iniciam orações, indiciando relações semânticas e contribuindo para a organização sintática dos períodos.

O uso do pronome relativo “que” na oitava linha do texto evidencia outro tipo de relação semântica que pode ser viabilizada pelos conectivos: de delimitação ou restrição. Segundo Antunes (2005, p. 153), esse tipo de relação “se manifesta quando uma oração delimita ou restringe o conteúdo de outra”. Nessa perspectiva, as orações “que pode resolver as questões” e “que afligem a sociedade” produzem efeitos de restrição. É importante salientar que o uso dos pronomes relativos costuma exercer, textualmente, uma dupla função: a de sequencialização de distintos segmentos que compõem o texto e a reiteração do que foi anteposto. As ocorrências aqui analisadas ilustram essa dupla função, pois o relativo “que” imprime relação de restrição e, ao mesmo tempo, reitera os termos que restringe (caminho e questões).

A relação de tempo também se faz evidente no texto e se encontra marcada pelo uso da conjunção “Quando” (linhas 9 e 14), iniciando orações que expressam ideias de simultaneidade temporal, pressupostas respectivamente: - entre as ações das autoridades e a solução dos problemas sociais; - entre os exemplos emitidos pelas autoridades e aqueles seguidos pelos cidadãos. Com esse tipo de relação temporal, o autor ratifica a orientação argumentativa assumida no início do texto, indiciada pela conjunção “Mas” (já comentada aqui); ou seja, confirma que as mentiras produzidas pelos políticos para conquistar o voto dos

eleitores produzem consequências sociais indesejáveis, pois afetam o comportamento das pessoas e comprometem o desenvolvimento da sociedade.

Além das relações supra analisadas, há no texto também exemplos de conectores cujas funções são assinalar relações de conformidade e condicionalidade. No trecho “**Quando** as autoridades embrenham pelo caminho da mentira e acreditam nela, **como se** fosse verdade”, os conectores “como” e “se” expressam, respectivamente, ideias de conformidade e de condicionalidade. O interessante é que, nesse caso, os elementos de ligação aparecem juntos (o condicional sucede imediatamente o de conformidade), indicando que a conformidade entre mentira e verdade se dá numa relação hipotética, apenas possível para aqueles que não conhecem ou não valorizam os atributos da verdade.

Assinalamos também, na análise do texto em questão, a relação de complementação, viabilizada pelo conectivo “que” (uma conjunção integrante), visível no seguinte período: “**Para que** a sociedade evolua é preciso **que** os seus membros evoluam.”. Trata-se de um período construído pela anteposição de uma oração com valor final a uma oração principal que necessita de outra para complementar o seu sentido. A complementação da oração principal é feita pela oração “**que** os seus membros evoluam”, iniciada por um conectivo cuja função é ligar orações interdependentes, tanto sintática quanto semanticamente, haja vista que a oração iniciada pelo conector informa o referente de que se fala, e a oração principal indica uma característica desse referente.

Com essa análise, não pretendemos esgotar o tema da coesão por conexão, pois as ocorrências de conectivos em textos, orais ou escritos, são bastante diversificadas e dependem de fatores variados, tais como: as intenções e propósitos pretendidos com o ato de interação verbal, os gêneros textuais a partir dos quais se escreve ou fala, a extensão dos textos e os conhecimentos do produtor do texto sobre itens da língua que podem ser acionados para ligar diferentes segmentos textuais. Por isso, buscamos apenas evidenciar como os recursos da conexão notabilizam as relações semânticas construídas entre segmentos diversos do texto, a fim de ilustrar a proposta de análise da coesão textual em textos escritos, elaborada por Antunes (2005), que assume a relação de conexão como um dos três tipos de relações textuais operacionalizadas pela coesão.

Um tipo de relação que, segundo essa autora, se cria e se sinaliza pelo uso de conectores de diversos tipos: conjunções, preposições, pronomes, locuções conjuntivas, locuções preposicionais, alguns advérbios e locuções adverbiais. São palavras que tornam possível promover a sequencialização de segmentos específicos do texto: entre duas ou mais

orações de um mesmo período, entre períodos de um mesmo parágrafo, entre parágrafos distintos dos textos, e até mesmo entre blocos supraparágraficos.

3.4 ESTUDOS DE REFERENCIAÇÃO

Os estudos sobre os processos de referenciação pautam-se numa concepção interacionista e discursiva de língua (MONDADA & DUBOIS, 2014), que é concebida como meio de negociação de sentidos entre sujeitos produtores de práticas discursivas, cognitivas e socioculturalmente situadas. Por essa razão, as autoras em tela argumentam que as construções de linguagem são fabricadas em cooperação, pois sempre são negociadas durante as interações realizadas por sujeitos sócio-historicamente situados, que, no curso de suas atividades discursivas, produzem representações para as coisas e estados de coisas do mundo.

Segundo Cavalcante (2013, p. 125), “é da inter-relação entre língua e práticas sociais que emergem os referentes, ou ‘objetos-de-discurso’, por meio dos quais percebemos a realidade que, por sua vez, nos afeta”. Nessa perspectiva, a língua não representa um código de etiquetagem de ideias, objetos, seres etc., nem de atribuição de rótulos aos protótipos criados pela psicologia individual dos falantes. Não se admite, portanto, que exista ligação direta entre as palavras e as coisas, haja vista que os processos de referenciação (ou de produção de referentes) emergem de atividades discursivas por meio das quais sujeitos em interação constroem entidades constitutivamente instáveis, que podem ser reelaboradas ao longo da interação verbal.

Os processos de construção e reconstrução de referentes nas atividades de discursivação e textualização do mundo evidenciam a instabilidade constitutiva entre as palavras e as coisas, haja vista que um mesmo referente pode sofrer modificações (recategorizações) ao longo do texto, para se adequar ao projeto de dizer do locutor, conforme se pode ver no seguinte trecho:

Em nossa cultura intelectual e jornalística surge **uma nova forma retórica**. Trata-se da **arte de escrever para idiotas** que, entre nós, tem feito muito sucesso. Pensávamos ter atingido o fundo do poço em termos de **produção de idiotices para idiotas**, mas proliferam subformas, subgêneros e subautores que sugerem **a criação de uma nova ciência**.

Estamos fazendo piada, mas quando se trata de pensar **na forma assumida atualmente pela “voz da razão”** temos que parar de rir e começar a pensar. (TIBURI, Márcia; CASARA, Rubens. A arte de escrever para idiotas. **Revista Cult**, versão *online*, abril de 2015, **grifos nossos**)

Os trechos em destaque constituem os dois primeiros parágrafos do artigo de opinião intitulado “A arte de escrever para idiotas”, no qual Márcia Tiburi e Rubens Casara criticam a forma como os articulistas da grande mídia escrevem, polarizando o debate público, a fim de

produzirem, segundo os autores, confrontos entre cidadãos alinhados a formas diferentes de pensamento (direita e esquerda, desenvolvimentistas e ecologistas, governistas e opositoristas, machistas e feministas).

Como a intenção de possibilitar aos leitores acesso à realidade reconstruída no texto, os autores introduzem-na com a expressão referencial “uma nova forma retórica”. Tal expressão designa o objeto de discurso construído pelos autores para negociar sentidos com seus interlocutores. Para fazerem o texto progredir, esse objeto vai sendo transformado (recategorizado) e, a cada retomada anafórica, novos sentidos são agregados ao referente inicialmente introduzido no texto.

Por essa razão, ainda que as expressões referenciais “a arte de escrever para idiotas”, “produção de idiotices para idiotas”, “a criação de uma nova ciência” e “na forma assumida atualmente pela ‘voz da razão’” retomem um mesmo referente, a cada retomada o objeto é modificado por processos de recategorização, construindo referenciações anafóricas que sugerem novas interpretações para o objeto de discurso introduzido no texto pela expressão referencial “uma nova forma retórica”. Tais alterações indiciam o modo como os locutores (re)elaboram a realidade, apresentando-a ao leitor sob um ponto de vista crítico, convidando-lhe a aderir a essa referencialidade.

A recategorização referencial insere-se na progressão textual como uma atividade de negociação de sentidos e interpretações. Constitui estratégia discursiva de convite à adesão ao ponto de vista consubstanciado no texto. A compreensão e/ou aceitação desse ponto de vista depende também da atividade interpretativa realizada pelos leitores, de suas convicções, crenças e conhecimentos de mundo. Por isso, os estudos de referenciação consideram que os objetos de discurso resultam de compreensões intersubjetivas desenvolvidas pelos atores participantes dos atos de interação verbal.

Isso significa que a língua é uma prática social exercida pelos sujeitos para construir significações sobre o mundo, fundadas em suas percepções/cognições da realidade. Em outras palavras: “[...] a significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação linguística com que o recortamos: os significados já vão sendo desenhados na própria percepção/cognição da realidade.” (BLIKSTEIN, 1995, p. 17). Nesses termos, os referentes – objetos de discurso construídos com a língua para representar as percepções/cognições dos sujeitos sobre o mundo – são entidades cognoscíveis que mantêm vinculações com a significação linguística, pois representam aquilo que o locutor deseja sugerir ao ouvinte/leitor (BLIKSTEIN, 1995, p. 45).

A atividade de referenciação constitui um processo dinâmico e criativo que emerge das práticas discursivas, nas quais linguagem e realidade exercem uma relação mutuamente constitutiva; o que, segundo Mondada (2013), pressupõe a construção *ad hoc* dos referentes. Isto é: os referentes não preexistem às práticas de linguagem, pois são instaurados durante o desenvolvimento das atividades discursivas. São, portanto, objetos sociocognitivos e discursivos (objetos de discurso), intersubjetivamente negociados durante as práticas de interação verbal. Cientes disso, alguns pesquisadores afirmam que a “referenciação é um processo em permanente elaboração, que, embora, opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias.” (CAVALCANTE et al., 2010, p. 234).

Em seus estudos sobre referenciação, Koch (2009a) considera que língua e sujeito são categorias indissociáveis, pois são os sujeitos - seres ativos e dinâmicos, (re) construtores de sentidos – que mobilizam a língua para (re)elaborar suas versões de mundo. Essa (re)elaboração se dá em eventos discursivos nos quais modelos sociocognitivos, percepções e contingências históricas intervêm nas representações construídas para designar as entidades no fluxo da interação verbal. Essas entidades não são concebidas como objetos do mundo, mas sim como objetos de discurso; uma vez que suas formulações dependem de reelaborações linguístico-cognitivas, discursivas e interacionais, consubstanciadas visando à compreensão dos fatos, fenômenos, ideias, objetos etc. referenciados no texto; como também do próprio texto, que é visto como evento propiciador da compreensão entre os interlocutores. Nessa linha de raciocínio, argumenta:

[...] a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes todavia não são estáticos, (re)constroem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos -, situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos. (KOCH, 2009a, p. 56 e 57)

Essa visão não-referencial de língua e a concepção de referente como um objeto de discurso põem em xeque a ideia de Halliday & Hasan (1976) sobre coesão referencial. Para esses pesquisadores, apenas a referência endofórica seria coesiva, haja vista que possibilitaria a interligação, por retomada, de diferentes porções da superfície textual. Os estudos de referenciação não respaldam essa ideia, pois consideram que a noção de referência não se restringe aos elos visíveis entre diferentes constituintes da superfície textual.

Com base nisso, as pesquisas sobre referenciação extrapolam o âmbito do significante, priorizando, sobretudo, a significação, que é entendida como produto da interação sociocognitiva humana; por isso, uma construção social, intersubjetiva e historicamente situada. Nesses termos, propõem um alargamento da noção de anáfora. Cavalcante, Custódio Filho e Paiva Brito (2014) inserem-se entre aqueles que evidenciam que o fenômeno da anáfora é mais complexo e dinâmico do que propunham os estudos de Halliday & Hasan (1976), sugerindo-nos distinção entre as anáforas correferenciais (endofóricas) e as não correferenciais.

As primeiras representam processos por meio dos quais retomamos um referente já previamente introduzido no texto. Costumam ser caracterizadas como anáforas diretas, uma vez que evidenciam ligações explícitas entre a forma anafórica e o seu referente textual. As segundas não retomam um referente explícito, pois “remetem ou a outros referentes expressos no cotexto, ou a pistas cotextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 68). As anáforas não correferenciais recebem a designação de anáforas indiretas, pois a compreensão do processo referencial que indiciam depende de interpretações associativas ou inferenciais que requisitam a ativação de conhecimentos não explícitos no cotexto.

Para exemplificar a distinção entre anáforas diretas e indireta, citamos:

Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. [...] Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. (MARCUSCHI, 2013, p. 53)

Nesse trecho, a primeira ocorrência da expressão referencial “o barco” é um caso representativo de anáfora indireta, uma vez que não retoma um referente explícito. A introdução desse referente na progressão textual apoia-se sociocognitivamente no conhecimento de mundo dos interlocutores, qual seja: para se chegar a uma ilha, os seres humanos necessitam de um meio de transporte marítimo. Há, portanto, uma associação inferencial entre “ir a uma ilha passar férias” e “barco”, que pode ser recuperada pelos conhecimentos armazenados na memória dos interlocutores. É, portanto, uma anáfora indireta, pois, a partir de informações indiciadas na cotextualidade, o locutor realiza uma interpretação inferencial, a fim de ativar um novo referente no universo textual; fato que, segundo Marcuschi (2013, p. 59), distingue a anáfora indireta da direta.

Já a segunda ocorrência da mesma expressão referencial – “Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o **barco** não estava lá” – é um caso típico de anáfora direta, pois retoma um objeto já posto na superfície textual. Nesse

caso, a retomada ocorre por repetição de um item lexical, mas poderia ter sido feita por um pronome, se o texto tivesse sido escrito da seguinte forma: “Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que **ele** não estava lá”. A identidade referencial entre o pronome de terceira pessoa e o sintagma “o barco” possibilitaria ao leitor calcular a referência da forma anafórica, associando-a ao referente anteposto no cotexto.

Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Paiva Brito (2014), a retomada anafórica pode ser realizada por expressões de estruturas linguísticas diversificadas, como os pronomes substantivos, os sintagmas nominais, os sintagmas adverbiais etc. A escolha pelo tipo de expressão referencial que exerce textualmente uma função anafórica depende das intenções do locutor e da natureza do seu projeto de dizer. Em alguns casos, a retomada ocorre por elipse, ou seja, pela ausência de expressão referencial que a indique. É o que alguns pesquisadores denominam de substituição por zero (ANTUNES, 2005) e que pode ser visto no seguinte texto:

Um beco. Estado inerte. A neblina vasta e densa que envolve pensamentos adormecidos em outras outroras. É o estrangeiro que reside, entre o amontoado de carnes distorcidas, pele e espasmos. O que somos? O que fomos? De repente, a máscara cai. Aquele olhar no espelho é fome? ânsia? descontentamento? Deveria ser uma nota musical. Deveria ser o canto de um encanto rimado e ritmado. Mas parece ser ego ferido. Apenas um negativo cifrão. O desenho no espelho é fosco. Linhas retas meio tortas. Parece você. Se reafirma você. Mas não rima com teu nome.

E você diz: “mas esse sou eu”. Ainda assim, não rima com teu nome. (MARTINZ, 2015)

Na crônica em destaque, o enunciador constrói um objeto de discurso para falar do estranhamento de alguém diante da imagem de si, de como as transformações sofridas com o tempo projetam no ser humano mudanças profundas, tornando-o, algumas vezes, irreconhecível a si mesmo, sem identidade; por isso, com um nome próprio que não combina com o olhar refletido no espelho. Para a construção desse objeto, referentes são alternados ao longo do texto – “Um beco”, “A neblina”, “o estrangeiro”, “passado”, “presente”, “a máscara” – até que se chega a “Aquele olhar no espelho”, um dos poucos referentes que, na superfície textual, é retomado por um processo anafórico correferencial.

O enunciador demonstra intenção de levar o coenunciador a refletir sobre o estranhamento de si, apresentando objetos que fabricam no universo textual o estado de espírito daquele que não se reconhece, pois apresenta identidade neblinada, dividida entre o que se foi e o que se é. Daí a opção por introduzir referentes no texto e, logo em seguida, desativá-los, introduzindo um novo objeto de discurso que passa a ocupar o foco de atenção na mente do coenunciadores. Esse procedimento se repete no texto até a introdução do referente “Aquele olhar no espelho”, por meio do qual o enunciador busca demonstrar como

as contradições entre aquilo que se é e o que se desejaria ser afeta o estado de espírito do ser humano.

Para apresentar essas contradições, o referente “Aquele olhar no espelho” é retomado algumas vezes pelo procedimento da elipse, conforme destacamos na transcrição a seguir:

Aquele olhar no espelho é fome? Ø ânsia? Ø descontentamento? Ø Deveria ser uma nota musical. Ø Deveria ser o canto de um encanto rimado e ritmado. Mas Ø parece ser ego ferido. Ø Apenas um negativo cifrão. O desenho no espelho é fosco. Linhas retas meio tortas. Parece você. Se reafirma você. Mas não rima com teu nome. (MARTINZ, 2015, **grifos nossos**)

Assim, o enunciador retoma um referente previamente posto na superfície textual, sem necessitar de uma nova expressão referencial para designá-lo, pelo menos até a retomada operada por “O desenho no espelho”, um caso de anáfora direta recategorizadora. Destacamos que nas anáforas diretas – seja por elipse, repetição lexical, uso de pronomes ou construção de recategorizações - o mesmo referente costuma ser preservado no universo textual, garantindo a manutenção do tópico discursivo em foco.

Para Marcuschi (2013, p. 55), as anáforas diretas funcionam como substitutas dos elementos por elas retomados. Esse pesquisador enfatiza que, nos estudos clássicos sobre o fenômeno da referência textual, a noção de anáfora direta pressupunha correferencialidade, ou seja, identidade de referência (concordância de gênero e número entre a forma anafórica e o item retomado), e cossignificação (equivalência semântica entre a expressão anaforizante e o termo anaforizado).

Todavia os estudos de referenciação comprovam que, embora em muitos casos a identidade de referência seja necessária para evitar ambiguidades, nem sempre a expressão anafórica preserva o conteúdo semântico do termo retomado, uma vez que, como processo dinâmico, a referenciação possibilita a reconstrução dos objetos do discurso no fluxo do processo de textualização, conforme demonstramos com as retomadas anafóricas recategorizadoras presentes no texto de Márcia Tiburi e Rubens Casara, analisado no início desta seção.

As anáforas indiretas, por sua vez, não ratificam um referente já posto na superfície textual, uma vez que, no processo dinâmico e instável da referencialidade, esse tipo de processo anafórico torna-se responsável pela introdução de um novo objeto de discurso no processamento textual. Esse novo objeto costuma emergir a partir de pistas indiciadas na cotextualidade, mas a sua construção depende dos conhecimentos de mundo dos interlocutores e requisita o acionamento de estratégias interpretativas, como a associação

estereotípica entre unidades do léxico ou a produção de inferências a partir de conhecimentos ativados pelo contexto.

Koch (2009a, 2009b) propõe distinção entre os diversos tipos de anáforas que não retomam um referente específico presente na superfície textual, classificando-as em anáforas indiretas, associativas e encapsuladoras. As anáforas indiretas são mais inferenciais e recebem essa designação porque surgem a partir de pistas cotextuais que proporcionam a construção, por inferência, de um novo objeto de discurso. As associativas surgem de associações entre termos de um mesmo campo lexical, indiciando, por meronímia, a construção de um novo objeto de discurso. As anáforas encapsuladoras aparecem no cotexto como uma expressão referencial nova que sintetiza partes do texto. A fim de exemplificar as distinções entre esses tipos de anáforas não correferenciais, citamos:

(1) Administério

[...]
 Meia-noite, livro aberto
 Mariposas e mosquitos
 pousam no texto incerto
 Seria o branco da folha,
 luz que parece objeto?
 Quem sabe o cheiro do preto,
 Que cai ali como um resto?
 Ou seria que os insetos
 Descobriram parentesco
 Com as letras do alfabeto?

(Paulo Leminsky *apud* CAVALCANTE, 2013, p. 128)

(2) A rosa de Hiroxima

Pensem nas crianças
 Mudas telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas alteradas
 Pensem nas feridas
 Como rosas cálidas
 Mas oh não se esqueçam
 Da rosa da rosa
 Da rosa de Hiroxima
 A rosa hereditária
 A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
 A rosa com cirrose
 A antirrosa atômica
 Sem cor sem perfume
 Sem rosa sem nada

(Vinícius de Moraes *apud* CAVALCANTE, 2013, p. 129)

(3) Epigrama nº 8

Encostei-me a ti, sabendo bem que era somente onda.
 Sabendo bem que eras nuvem depus a minha vida em ti.
 Como sabia bem tudo isso, e dei-me ao teu destino frágil,
 Fiquei sem poder chorar, quando caí.

(Cecília Meireles *apud* CAVALCANTE, 2013, p. 140)

Os textos supracitados são acionados por Cavalcante (2013) para exemplificar distintos processos anafóricos não correferenciais. No primeiro, o referente “livro aberto” atua como âncora que possibilita a construção de outros objetos de discurso, a saber: “no texto incerto”, “o branco da folha”, “o cheiro do preto” e “as letras do alfabeto”. Esses novos objetos são construídos textualmente pelo procedimento da anáfora associativa, uma vez que há relação de ingrediência (meronímia) entre cada um desses novos objetos (partes de um todo) e a âncora “o livro”, que representa o todo.

No segundo texto, as expressões referenciais “crianças mudas telepáticas”, “meninas cegas inexatas”, “mulheres rotas alteradas” e “feridas como rosas cálidas” funcionam como anáforas indiretas, pois foram construídas, por inferência, a partir dos conhecimentos de mundo que são ativados pelo objeto de discurso recategorizado no título do poema, uma representação discursiva para a tragédia provocada pela bomba atômica lançada na cidade japonesa de Hiroxima, durante a segunda guerra mundial.

O terceiro texto evidencia um caso típico de anáfora encapsuladora, uma vez que a expressão referencial “tudo isso” sintetiza as informações esparsamente antepostas na superfície textual. Cavalcante (2013, p. 140) salienta que, nesse caso de encapsulamento, ocorre um encontro em anáfora e dêixis, pois a expressão referencial anafórica é formada por um dêitico discursivo, o pronome indefinido “isso”, que remete não ao tempo e espaço dos interlocutores, mas “a porções do discurso em andamento” (CAVALCANTE, 2000, p.53), a fim de fazer referência a informações ativadas no cotexto.

É importante salientar que algumas anáforas encapsuladoras promovem uma rotulação das informações que sintetiza. Isso costuma correr quando a expressão anafórica tem como núcleo um sintagma nominal que evidencia a intenção do locutor de emitir uma avaliação sobre o conteúdo que sintetiza, construindo um rótulo. Segundo Gill Francis (2014, p. 195), um rótulo sugere ao leitor como as informações sintetizadas pela anáfora encapsuladora devem ser interpretadas, “e isso fornece o esquema de referência dentro do qual o argumento subsequente é desenvolvido”. Por essa razão, a rotulação anafórica costuma cumprir uma

dupla função no processamento textual: conecta porções distintas do texto e organiza o discurso indicando-lhe uma orientação argumentativa. É o que podemos ver em:

[...] o sistema imunológico dos pacientes reconheceu os anticorpos do rato e os rejeitou. **Isto** significa que eles não permanecem no sistema por tempo suficiente para se tornarem completamente eficazes.

A segunda geração de anticorpos agora em desenvolvimento é uma tentativa de contornar **este problema** através da “humanização” dos anticorpos do rato, usando uma técnica desenvolvida por [...] (FRANCIS, 202014, p. 195, **grifos nossos**)

No trecho supracitado, destacamos dois exemplos de anáforas encapsuladoras. A primeira, materializada pelo demonstrativo “isto”, retoma um conjunto de informações esparsamente distribuídas no cotexto, cumprindo função coesiva, pois conecta porções distintas da superfície textual. A segunda, representada pela expressão referencial “este problema”, propõe que o leitor interprete “a rejeição aos anticorpos do rato como um problema” (FRANCIS, 2014, p. 196). Desse modo, além de encapsular informações precedentes, o sintagma nominal “este problema” rotula essas informações, indicando a avaliação que o locutor faz sobre os fatos reconstruídos no mundo textual.

Os diversos tipos de procedimentos anafóricos que podem ser acionados para promover a progressão textual – como as anáforas diretas, indiretas, associativas e encapsuladoras - demonstram que o referente não constitui “uma entidade congelada que herdamos e transferimos, mas uma instância de referencialidade constitutivamente indeterminada e efêmera” (CAVALCANTE, 2013, p. 125). Noutros termos: o referente é fabricado durante o processamento textual, mediante as escolhas operadas pelo locutor para negociar sentidos com seus possíveis interlocutores, e sua fabricação envolve a ativação de conhecimentos variados, desde aqueles indiciados no cotexto àqueles sociocognitivamente negociados pelos interlocutores.

Por essa razão, os estudos sobre os processos referenciais que integram a cadeia coesiva dos textos admitem que a atividade de referenciação é instável, pois, nos processos de introdução e de anaforização de referentes, o objeto do discurso vai sendo negociado e transformado para viabilizar a compreensão entre os sujeitos. Cinte disso, Lorenza Mondada (2013), uma das pioneiras nesse tipo de estudo, propôs a substituição da terminologia referência por referenciação, explicando:

Tal mudança de perspectiva, desenvolvida pelos que procuram superar os impasses causados pela forte distinção entre posições internalistas e externalistas no campo dos estudos linguísticos, é assinalada pela substituição do termo referência por referenciação, visto que passam a ser objeto de análise as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são, isto sim, interativamente e discursivamente constituídos em meio a práticas sociais, ou seja, são objetos-de-discurso. (MONDADA, 2013, p. 8)

Essa mudança de perspectiva desencadeou novos estudos sobre a coesão textual, que adotaram uma noção de referência mais ampla, não circunscrita à ligação entre termos visíveis na superfície textual, nem à abordagem endofórica de Halliday e Hasan (1976). Por conseguinte, a referenciação passou a ocupar lugar de destaque entre os “principais objetos de estudo da Linguística Textual” (KOCH, 2009a, p. 51), que hodiernamente assume a construção de referentes textuais como uma atividade sociocognitiva, intersubjetiva e contextualmente situada, pois envolve aspectos sociais, históricos e linguísticos propiciadores da interação humana, por meio da qual os sujeitos “estruturam e dão sentido ao mundo” (MONDADA & DUBOIS, 2014, p. 20).

Denis Apothéloz e Marie-José Reicher-Béguelin (1995, p.229) desenvolvem uma tese construtivista de referência, considerando que o referente não preexiste à atividade discursiva. Com isso, assumem que os sujeitos que interagem verbalmente são o centro do processo de criação de referentes, pois, durante o desenvolvimento de suas práticas discursivas, interagem para designar as coisas do mundo. Essas designações, suscitadas durante a interação verbal, não surgem de ligações diretas entre a linguagem e o mundo, mas das percepções e das sociocognições que os sujeitos em interação constroem para as coisas representadas no discurso. Com base nisso, propõem que a referência é construída pelos sujeitos, que as atividades discursivas fabricam as categorias às quais o discurso remete, e que os objetos de discurso sofrem modificações (recategorizações) ao longo das atividades discursivas. Isto é: a referência não é um atributo da língua em si, mas uma construção intersubjetiva de atores sociais que acionam a língua para construir suas versões do mundo e das coisas que nele existem.

Apoiando-se nas ideias de Apothéloz e Reicher-Béguelin (1995), Koch (2009a) considera que uma concepção não referencial de língua e linguagem engloba uma noção mais ampla de referência, o que pressupõe distinções entre categorias como referir, remeter e retomar. Tais categorias costumam ser vistas como sinônimas, mas as posições assumidas pelos estudos de referenciação reconhecem-nas como distintas, tecendo uma relação hierárquica entre elas: “ (a) a retomada implica remissão e referenciação; (b) a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada; (c) a referenciação não implica remissão pontualizada nem retomada” (KOCH, 2009a, p. 59).

Por essa distinção, a referenciação é entendida como “um caso geral dos elementos designadores, [pois] todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não.” (KOCH,

2009a, p. 59, grifo nosso). Isso significa que a progressão textual depende da re(construção) de referentes no desenvolvimento do texto. Essa (re)construção é feita por procedimentos de referenciação, que se distinguem de acordo com a natureza das relações que tecem no universo textual. As anáforas diretas, por exemplo, geralmente realizam retomadas de referentes já ativados no texto; as indiretas normalmente operam remissões, desencadeadas por ações interpretativas que introduzem um novo referente no universo textual.

A atividade de referir constitui ação discursiva por meio da qual os sujeitos constroem objetos de discurso, para representar suas interpretações do “real”. A remissão constitui procedimento que é indiciado pela co(n)textualidade, quer dizer, algum elemento semântico, cognitivo, pragmático etc. serve de âncora para o estabelecimento de uma relação de remissão a alguma informação do co(n)texto. A retomada promove a continuidade referencial, preservando ou não a identidade do referente retomado; isto é, um termo retoma outro posto na materialidade linguística do texto, preservando ou não a sua identidade referencial e a sua significação. Há casos em que a retomada recategoriza o referente, transformando-o; o que altera a sua significação.

Em razão disso, no âmbito dos estudos de referenciação, a coesão é um fenômeno que envolve, além dos itens da língua que compõem o texto, aspectos contextuais, pragmáticos, interacionais e sociocognitivos que se entrecruzam nas práticas sociais de uso da língua, porque textualmente os sentidos nem sempre são explícitos; o que exige do leitor a construção de inferências para compreender informações e conteúdos não explícitos na superfície textual. Nessa abordagem, a noção de sujeito remete a uma construção sociocognitiva definida por sua relação com o outro, com os discursos e com o mundo; e o texto é definido como uma proposta de sentido que “só se completa com a participação do interlocutor” (RONCARATI, 2010, p. 34).

Marcuschi (2000) salienta que a perspectiva da referenciação suscitou uma nova concepção de coesão textual, proporcionando a superação do entendimento de que os elos coesivos são acontecimentos restritos ao encadeamento de elementos postos na superfície textual, haja vista que processos referenciais, como os diversos tipos de anáforas e as ligações sequenciais, compreendem informações mais globais do que aquelas visíveis na materialidade linguística do texto. Essas informações mais globais envolvem esquemas conceituais implícitos, que podem ser sugeridos por expressões referenciais presentes no texto. É o que costuma ocorrer, por exemplo, com a construção de inferências, que auxiliam a compreensão dos sentidos propostos pelas relações associativas e indiretas tecidas entre os objetos de

discurso; como também com o relacionamento entre objetos de discurso e os tópicos discursivos textualmente acionados.

Koch (2009a) também considera que os estudos de referenciação propõem uma nova concepção de coesão textual, uma vez que o processamento da referência envolve manipulação simbólica da realidade e evidencia “as escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (KOCH, 2009a, p. 61). Esse querer-dizer materializa-se discursivamente na forma de referentes textuais que, quando fabricados em um texto, formam cadeias referenciais. Tais cadeias são proeminentemente coesivas, pois indiciam os diversos elos (cotextuais, contextuais, pragmáticos, interacionais e sociocognitivos) tecidos pelos referentes no universo textual.

As cadeias referenciais são responsáveis pela progressão referencial do texto e são construídas pelas operações de ativação, reativação e desativação dos referentes, que propiciam a (re)construção de objetos de discurso, favorecendo a compreensão entre os interlocutores. Para melhor esclarecer, destacamos a seguir o que diz Koch (2009b, p. 62) sobre essa questão:

Na constituição da memória discursiva, estão envolvidas, como operações básicas, as seguintes estratégias de referenciação:

1. Construção/ativação: pela qual um “objeto” textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceitual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse “objeto” fica saliente no modelo.
2. Reconstrução/reativação: um nóculo já presente na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco).
3. Desfocalização/desativação: ocorre quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), podendo voltar à posição focal a qualquer momento; ou seja, ele continua disponível para utilização imediata na memória dos interlocutores. Cabe lembrar, porém, que muitos problemas de ambiguidade referencial são devidos a instruções pouco claras sobre com qual dos objetos-de-discurso presentes na memória a relação deverá ser estabelecida.

A constituição da memória discursiva viabiliza, portanto, a textualização do mundo. Com isso, o texto configura processo de mediações diversas, nas quais convergem saberes linguísticos, de mundo, intencionais, pragmáticos e sociodiscursivos. Nesse processo, afirma Berredoner (1986 *apud* KOCH, 2009b, p. 61 e 62), os conhecimentos linguísticos funcionam como premissas que levam os interlocutores a desvendar outros conhecimentos e informações referenciados no texto. Assim sendo, ler e produzir textos devem ser entendidos como atividades complexas por meio das quais sujeitos não apenas elaboram ou “captam”

informações, mas, sobretudo, reconstruem o real de acordo com suas crenças, saberes, pontos de vista e convicções. Por isso, a referenciação é uma operação global presente em todos os processos de discursivação/textualização desenvolvidos pelos sujeitos.

As estratégias de ativação, reativação e desativação de referentes no modelo textual possibilitam a consubstanciação de memória discursiva (ou modelo textual), pela focalização de nódulos cognitivos que mantêm em destaque os conteúdos representados pelos objetos de discurso estrategicamente (re)fabricados. Com isso, as estratégias de referenciação originam “cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto” (KOCH, 2009b, p. 67), possibilitando a compreensão entre os sujeitos participantes dos atos de interação verbal. Para ilustrar como essas estratégias contribuem para a progressão textual, destacamos:

Por que seriados têm fundo sonoro de risadas?

Porque nos primórdios da TV, nos EUA, a audiência preferia cenas com gargalhadas disparadas após cada piada. A trilha de risadas, ou claque, surgiu no programa de rádio de Bing Crosby dos anos 40. Na época, era comum que humorísticos rolassem em teatros, com plateia. A gravação em **fitas magnéticas** tornou possível adicionar efeitos sonoros e manipular a intensidade das reações do público. Nos anos 50, a claque tomou conta das comédias de situação (sitcoms) na TV. A primeira atração a utilizar o recurso, *The Hank McCune Show*, em 1950, nem tinha plateia. De lá para cá, as trilhas de risadas dominaram os humorísticos, mas, hoje em dia, há sucessos com claque (*The Big Bang Theory* e *2 Broke Girls*) e sem claque (*Modern Family* e *30 Rock*). Para inserir as risadas artificiais, há grandes pausas nos diálogos das sitcoms [...]

(Tiago Jokura. **Revista Mundo Estranho**, nº 140, julho de 2013, versão *online*, **grifos nossos**)

O texto em destaque foi publicado pela revista Mundo Estranho, um suporte jornalístico de divulgação científica que tem como público-alvo leitores adolescentes. Nele, o articulista divulga informações sobre um objeto de discurso que possivelmente faz parte do cotidiano de jovens leitores: o “fundo sonoro de risadas” presente nos seriados de humor transmitidos pela televisão. Esse objeto é ativado no título por uma forma nominal indefinida predicativa, como um referente novo que se apresenta ao interlocutor, para indiciar o principal tópico abordado no texto.

Formulado sob a forma de uma pergunta direta, o título já evidencia a intenção do locutor de fazer o leitor compreender certo estado de coisas do mundo, que é representado no texto sob a forma instável de um objeto de discurso que se transforma durante o processamento textual. Assim, logo no início do texto, o referente indicado no título é desativado, a fim de que o foco de atenção dos interlocutores se centre em outro referente: “cenas com gargalhadas disparadas logo após as piadas”.

Essa desativação ocorre devido à exposição histórica que é feita no texto, sugerindo-nos que, para entender um estado de coisas do tempo presente (os efeitos sonoros dos seriados de humor), é preciso voltar ao passado, buscando entender as origens e funções desse estado de coisas. Para isso, um novo objeto é introduzido no texto, por um processo anafórico indireto que remete a conhecimentos históricos ainda não presentes no cotexto. Desse modo, a anáfora indireta “cenas com gargalhadas disparadas após cada risada” passa a ocupar posição central, e a introdução referencial “fundo sonoro de risadas” sai momentaneamente de foco.

Mas esse processo de desativação não apaga definitivamente o referente introduzido no título. Ele o mantém em estado de espera, para, em seguida, possibilitar a sua retomada por anáforas diretas recategorizadoras (A trilha de risadas, ou claque; efeitos sonoros; trilha de risadas; as risadas artificiais), por uma anáfora direta realizada com repetição de sintagma nominal (a claque) e por um rótulo encapsulador (o recurso). Isso possibilita a formação de uma cadeia referencial coesiva que auxilia a progressão textual e fornece informações para a interpretação do principal objeto de discurso construído no texto, mantendo-o presente na memória dos interlocutores.

As cadeias referenciais geralmente são compostas por referentes que, linguisticamente, costumam ser representados pelo uso de pronomes, de expressões nominais definidas e de expressões nominais indefinidas. Alguns referentes podem ser ancorados ou não por informações presentes no próprio texto, no contexto ou em informações inferíveis pelos interlocutores; haja vista que a progressão referencial pode ser “multilinear e não direta” (MARCUSCHI, 2013, p. 54) e que o processo referencial é bastante complexo, pois envolve muitas possibilidades não lineares de referenciação (CUSTÓDIO FILHO; SILVA, 2013, p. 61).

Roncarati (2010) aprofunda o debate sobre a relação entre referenciação e coesão textual, argumentando que há interdependência entre ambas, pois “a coesão textual é realizada através de expressões referenciais, designadoras de entidades.” (RONCARATI, 2010, p. 59); o que implica assumir, na análise da coesão de um texto, os princípios básicos e a perspectiva teórica em que se funda a teoria da referenciação. Como, segundo esta pesquisadora, o texto nem sempre explicita todas as informações que dele podem ser compreendidas, as cadeias referenciais (ou coesivas) atuam como “processos auxiliares para a compreensão do texto.” (RONCARATI, 2010, p. 33), pois, ao facilitarem o acesso aos sentidos, viabilizam a construção da coerência textual.

Os estudos de referenciação legitimam, portanto, uma concepção de coesão cujos elos de significação nem sempre se dão de forma explícita e pressupõem uma ressignificação da

ideia de coerência, não mais concebida como “um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa formação textual” (MARCUSCHI, 2013, p. 58); ou seja, não uma qualidade do texto em si, mas “uma construção sociocognitiva, manifestada na interação e dependente do contexto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 23).

4 COMO UM ARTESÃO INTELLECTUAL EM BUSCA DE COMPREENSÕES

Kaufmann (2013, p. 33) define artesão intelectual como um sujeito curioso que aprende a trabalhar com metodologias de pesquisa, personalizando métodos e teorias, para elaborar instrumentos e formatar um projeto concreto de investigação (um plano de atuação do pesquisador). Na pesquisa qualitativa de campo, essa postura de curiosidade é bastante produtiva, pois o objeto, as hipóteses (ou argumentos de pesquisa) e a problematização costumam ser enriquecidos durante o desenvolvimento do trabalho do pesquisador, que deve buscar atribuir maior importância aos sujeitos da pesquisa, e não se limitar às “amarras” dos métodos e técnicas difundidos pelos inúmeros manuais de metodologia científica que se proliferam por estantes de livrarias e bibliotecas.

Nesse sentido, o pesquisador, durante o trabalho de campo, deve desenvolver uma “escuta atenta” (KAUFMAN, 2013, p. 36), interagindo com os sujeitos da pesquisa, para construir compreensões sobre o objeto pesquisado. Compreensões que devem levar em conta os contextos de realização da investigação científica (sujeitos, suas histórias de vida, suas relações como saber, suas esferas de atuação profissional), para dialogicamente construir sentidos por meio dos achados da pesquisa (ou dados coletados). É nesta perspectiva que se instaura este trabalho de tese, pelo qual buscamos construir compreensões sobre as concepções de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio sobre questões centrais (coerência e coesão) nos estudos do texto e suas implicações para o uso do texto como unidade básica de ensino da língua. Noutros termos: buscamos compreender como as concepções docentes sobre coerência e coesão influenciam a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa.

Há três razões principais que nos levaram a definir coerência e coesão como questões centrais nas pesquisas e nas propostas de ensino sobre o texto:

- os estudos desenvolvidos por pesquisadores alinhados à Linguística Textual assumem coerência e coesão como fenômenos implicados nos processos de textualização e como aspectos integrantes das teorias sobre o texto;
- as propostas contemporâneas para o ensino da Língua Portuguesa nas escolas da educação básica sugerem que o texto assumam centralidade no processo de ensino e costumam apresentar os conceitos de coerência e coesão como fenômenos ligados ao texto e à sua compreensão como evento mediador da compreensão humana;
- os professores da educação básica normalmente fazem referências às noções de coerência e coesão quando constroem conceitos sobre o texto e quando avaliam as atividades de leitura e produção escrita desenvolvidas pelos estudantes nos contextos de sala de aula.

Por essa razão, consideramos que coerência e coesão textuais são fenômenos relacionados aos eventos de linguagem que precisam ser compreendidos por professores, sobretudo quando se pretende centrar o ensino da língua na unidade básica da interação humana (o texto), como propõem os Parâmetros (BRASIL, 1999; 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006), o interacionismo linguístico difundido no Brasil por Geraldí (1999), as “pedagogias interativas dos gêneros textuais” (BAWARSHI & REIFF, 2013) e as pesquisas desenvolvidas pelos linguistas do texto (ANTUNES, 2009; KOCH, 2014; MARCUSCHI, 2008; dentre outros).

Se, por exemplo, o docente entender coerência como uma qualidade textual, resultante de um conjunto de atributos que o texto deve manifestar, talvez sua prática de ensino se assente numa abordagem estruturalista do texto (BAWARSHI & REIFF, 2013), priorizando-o como forma, e não como possibilidade de sentidos. O mesmo pode ocorrer se a concepção docente acerca da coesão se limitar apenas aos recursos sintático-semânticos que realizam ligações entre termos da superfície textual, ignorando que o fenômeno da coesão vai além do cotexto (conjunto de palavras que compõem do texto).

No entanto, se os professores entenderem coerência conforme sugerem as pesquisas textuais contemporâneas, isto é, como “[...] uma espécie de condição discursiva, ou seja, um princípio” de acessibilidade aos sentidos do texto (MARCUSCHI, 2000, p. 65); possivelmente desenvolverão práticas de ensino que fomentem a interação dos estudantes com gêneros textuais diversos, a fim de que os aprendizes desenvolvam a habilidades para interpretar as possibilidades de sentidos suscitadas pelos atos de interação verbal e de que assumam o texto como processo mediador da intercompreensão humana, e não como produto *aprioristicamente* definido, pronto, acabado.

De forma análoga, se os professores compreenderem coesão, conforme propõem os estudos de referenciação, como fenômeno intersubjetivo que envolve escolhas linguístico-discursivas, sociocognitivas e interacionais realizadas pelos sujeitos para cumprirem seus projetos de dizer; buscarão priorizar, na abordagem do texto em sala de aula, os processos geradores de relações explícitas e implícitas entre informações, conhecimentos, sentidos e sujeitos que entram em cena durante os atos de leitura e produção textual; ou seja, trabalharão o texto como possibilidades de sentidos, que são coconstruídas pelos interlocutores durante o processamento textual (produção, leitura e compreensão).

Nesses termos, consideramos que os conhecimentos sobre coerência e coesão desenvolvidos por professores de Língua Portuguesa podem influenciar o tipo de prática de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual que esses sujeitos desenvolvem em sala

de aula, haja vista que, segundo Tardif (2012), os saberes docentes mantêm íntima relação com a prática pedagógica do professor, e que coerência e coesão são noções básicas nos estudos textuais que, possivelmente, influenciam o olhar do professor sobre o texto e sobre a sua inserção nas práticas pedagógicas de ensino da língua.

Por esse motivo, este trabalho de pesquisa está centrado na investigação sobre as concepções desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio acerca dos fenômenos da coerência e da coesão textuais, com o objetivo de evidenciar como essas compreensões influenciam as práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que esses sujeitos desenvolvem com seus alunos do Ensino Médio.

Por ter como objeto central de pesquisa as concepções assumidas por professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio sobre o que sejam coerência e coesão textuais, como também as influências que essas concepções exercem nas práticas de ensino de leitura e da produção de texto desenvolvidas por essas professoras, esta pesquisa envolve outros aspectos pertinentes à abordagem do texto em sala de aula, como as noções de língua, de ensino de língua, de sujeito, de texto, de gêneros textuais, de compreensão e de sentidos assumidas pelos sujeitos da pesquisa.

A inclusão dessas outras noções no desenvolvimento desta pesquisa se fez necessária porque coerência e coesão são questões centrais nas teorias sobre o texto e nas propostas de ensino de língua com base no texto. Isto é: não são concepções que se formulam isoladamente, mas em conjunto com outros fenômenos, conceitos e categorias relacionados ao processamento textual. Portanto, pesquisar concepções acerca da coerência e da coesão textual implica desvendar outros conceitos envolvidos nos estudos e nas proposições que se fazem sobre a língua e sobre a adoção do texto como processo em que as práticas de ensino-aprendizagem da língua devem se fundar.

4.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Marcuschi (2008, p. 51) afirma que, consensualmente, tanto linguistas teóricos como aplicados pressupõem que o ensino de língua “deva dar-se através do texto”, haja vista que as análises de palavras ou frases isoladas não representam os usos que os sujeitos fazem do multissistema verbal para realizarem suas interações sociais no cotidiano da vida em sociedade. Essa ideia encontra-se presente, inclusive, entre as proposições centrais dos Parâmetros (BRASIL, 1999) e das Orientações Curriculares da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002); documentos formulados pelo Ministério da Educação do

Brasil (MEC) para fornecer aos professores perspectivas teóricas e princípios básicos sobre ensino da Língua portuguesa e de outras linguagens.

No que se refere às questões centrais envolvidas no estudo do texto, tanto como objeto de interesse de pesquisas linguísticas quanto como processo privilegiado para o ensino-aprendizagem da língua, destacamos, para fins da pesquisa aqui relatada, coerência e coesão textuais. Isso porque consideramos que essas questões costumam influenciar as abordagens que se fazem do texto em sala de aula, como também as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas por professores sobre leitura e escrita; uma vez que coerência e coesão são conceitos geralmente acionados por professores quando esses sujeitos manifestam opiniões sobre o conceito de texto e quando realizam avaliações sobre os textos produzidos por seus alunos.

Respalhando a ideia de que o texto na sala de aula pode promover transformações na relação ensino-aprendizagem da língua, proporcionando o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes; o interacionismo linguístico de Geraldi (1999), o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), as pesquisas textuais de linha sociointeracionista (ANTUNES, 2009; KOCH, 2014) e textual-discursiva (BRANDÃO, 2001; MARCUSCHI, 2008), as pedagogias interativas dos gêneros textuais (BAWASRSHI & REIFF, 2013) e as proposições dos PCNs (BRASIL, 1999) recomendam que professores e alunos desenvolvam interações, nas práticas escolares de ensino de língua, pelo acionamento de grande variedade de gêneros textuais, para vivenciarem as formas de atuação linguística que circulam socialmente.

Bronckart (2012) considera que os textos empíricos que circulam socialmente são construídos sob a forma de algum gênero, escolhido pelos seres humanos para realizarem suas ações de linguagem, que são fundamentais para a socialização; ou seja, para a convivência social, tecida no diálogo com o outro. Na teoria interacionista e sociodiscursiva de Bronckart (2012), os gêneros textuais preexistem às nossas ações de linguagem; por isso, o uso consciente desses mecanismos de socialização pressupõe tanto o conhecimento da sua “modelagem” organizacional quanto dos contextos sociais, históricos e culturais de suas realizações como eventos de discursivação/textualização de ideias, pensamentos e relações intersubjetivas. Os gêneros possuem historicidade e integram uma cultura, por isso seus usos estão sempre associados a características contextuais dos atos de interação dos quais fazem parte.

Além disso, os gêneros manifestam-se como materialidade linguística que sempre dialoga com outros aspectos da interação verbal (sujeitos, contextos, outros textos,

conhecimentos sociocognitivos dos interlocutores etc.). Por isso, o acionamento dos gêneros textuais em sala de aula pressupõe formação *in fiere* do professor acerca das teorias sobre o texto, das concepções que se alinham à noção de texto assumida em sala de aula, como também consciência das metodologias e estratégias que podem respaldar o trabalho pedagógico do texto como evento de interação social, numa visão de língua como atividade sociointeracionista ou textual-discursiva, conforme propõem os estudos textuais mais recentes.

No entanto, alguns pesquisadores têm revelado (ANTUNES, 2005; KOCH, 2014; MARCUSCHI, 2008) que, embora seja consenso que o ensino de língua deve se dar através de textos, a realidade das nossas salas de aula ainda é outra: um ensino prescritivo, voltado para a transmissão de regras da gramática normativa, com raros momentos dedicados à leitura e à produção de textos. Isso tem sido abordado principalmente por estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Textual, que evidenciam a dificuldade apresentada por professores da educação básica para desenvolverem práticas de ensino de língua fundadas no texto, por causa da incompreensão de questões centrais relacionadas aos processos de textualização.

Segundo Antunes (2005), essa dificuldade decorre do fato de que muitos professores não tiveram a oportunidade de desenvolver, durante seus cursos de formação, conhecimentos acerca das teorias do texto; ou, se tiveram, não conseguiram acionar essas teorias em suas atuações docentes. Além disso, esta pesquisadora salienta que, devido às especificidades da comunicação científica, os estudos sobre o texto costumam ser apresentados em linguagem muito especializada; o que pode representar, para professores da educação básica, obstáculo à compreensão de questões centrais relacionadas aos processos de textualização, como coerência e coesão.

Por isso, consideramos que seja necessário aos professores de Língua Portuguesa desenvolverem formação continuada sobre as teorias do texto, compreendendo questões centrais relacionadas aos processos de textualização/discursivação do mundo, das ideias, dos pensamentos e conhecimentos; ou seja, devem compreender aquilo que torna o texto peça fundamental no jogo da comunicação humana. Talvez, assim, tenham condições de desenvolver práticas de ensino-aprendizagem nas quais o texto assuma centralidade no processo de mediação pedagógica sobre os usos da língua, suscitando reflexões sobre os processos intersubjetivos geradores de sentidos que consubstanciam a compreensão textual.

Marcuschi (2008) argumenta que a questão da produção textual parece ser uma prática comum na escola, haja vista que é orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999); mas o problema reside na forma como este trabalho é desenvolvido: muitos

professores afirmam que assumem o texto como unidade básica de ensino da língua em suas práticas docentes, porém o fazem como o respaldo de uma abordagem prescritiva, que trabalha o texto como ente, produto acabado; o que destoa da noção de texto-processo, abordada nos estudos mais recentes da Linguística Textual, para os quais, como processo, o texto não deve ser pedagogicamente trabalhado para referendar uma leitura única ou uma produção escrita sem projeto de dizer autêntico, criativo e dinâmico.

Assim, muitos professores podem imaginar que estão trabalhando eficientemente com o texto, mas, por desconhecerem aspectos centrais do processamento textual, ou por não acompanharem os caminhos trilhados pela Linguística do Texto na contemporaneidade, pautam suas aulas em noções intuitivas (MORTATTI, 2014) ou em concepções que já foram reformuladas pelos estudos textuais. Dentre essas questões, destacam-se coerência e coesão, que muito frequentemente são manifestadas por professores em suas considerações sobre o ensino de língua, mas numa visão que destoa das assumidas pelas pesquisas mais recentes sobre esses temas.

É comum, por exemplo, ouvirmos professores de Língua Portuguesa acionarem, de forma vaga, as noções de coerência e coesão (ANTUNES, 2005); o que denota falta de fundamentação sobre fenômenos textuais que podem influenciar as práticas de ensino de leitura e produção textual na escola. Geralmente em suas falas e atuações docentes, esses professores concebem coerência e coesão como fenômenos relacionados à estrutura do texto, e não às situações de interação, aos processos de referenciação intersubjetivamente negociados na tessitura textual e aos conhecimentos sociocognitivos partilhados pelos interlocutores, que contribuem para a construção de compreensões sobre o texto e para a atividade interpretativa da coerência textual.

Koch (2014) argumenta que a Linguística Textual pode fornecer esclarecimentos aos professores de língua materna para desenvolverem trabalho com o texto em sala de aula, haja vista que muitos desses professores encontram-se “ainda despreparados (embora, evidentemente, disso não lhes caiba culpa) para fazer frente às novas exigências dos documentos oficiais.” (KOCH, 2014, p. 183). Documentos que propõem o texto como unidade básica de ensino da língua, mas que apenas traçam diretrizes gerais, sem se aprofundar em questões que poderiam suscitar práticas de ensino centradas nas especificidades interacionistas, sociocognitivas e discursivo-textuais do texto como processo de ensino-aprendizagem da língua.

Então, considerando, em consonância com Koch (2014, p. 172), que “o professor precisa de subsídios que lhe permitam trabalhar com o texto em sala de aula, de maneira não

intuitiva”, o que pressupõe conhecimento acerca das concepções de coerência e coesão desenvolvidas pelos estudos textuais contemporâneos, uma vez que esses fenômenos são centrais para o entendimento do texto como evento de interação social, de mediação de saberes, e para o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita em sala de aula; esta pesquisa foi pautada pelas seguintes questões:

- o que propõem as pesquisas do âmbito da Linguística Textual sobre coerência e coesão?
- quais são as concepções que professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio desenvolvem sobre esses princípios/fenômenos ligados ao texto?
- quais as relações entre essas concepções e as práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual desenvolvidas pelos sujeitos desta pesquisa em suas atividades docentes?

4.2 ARGUMENTO DE PESQUISA

Os estudos contemporâneos desenvolvidos pelos linguistas do texto assumem uma visão não-referencial de língua (KOCH, 2009a; 2009b), entendida como meio de negociação de sentidos, de desenvolvimento de processos indiciadores de compreensões, de (re) construção do mundo e de produção de objetos discursivos para representar as interpretações que os falantes constroem acerca das coisas do mundo. Por isso, os usos da língua, que sempre ocorrem por meio de textos, pressupõem sujeitos em interação, que, intersubjetivamente e sociognitivamente, participam dos processos de linguagem, dos atos de interação verbal, realizando suas atividades pela leitura e produção dos gêneros textuais que circulam nas várias esferas da vida em sociedade.

Nessa perspectiva, a noção de coerência não diz respeito a uma “propriedade ou qualidade do texto” (KOCH, 2014, p. 183), pois o texto não é um produto pré-concebido, acabado. Ele se constrói como espaço de interação, em que sujeitos sociais realizam ações diversas (linguísticas, sociocognitivas, interacionais etc.), para participarem de eventos mediadores da compreensão intersubjetiva, que é sempre buscada pelos sujeitos quando participam de processos de textualização. Nesses termos, um texto interpretado como incoerente, numa dada situação de comunicação, pode não o ser em outra, porque a coerência não está no texto, ela é coconstruída pelos leitores durante a interação social. Em seus estudos sobre leitura e compreensão, Koch e Elias (2006, p. 184) ratificam essa ideia:

[...] a coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo de

interação com o autor do texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência.

As pistas e os conhecimentos a que se referem as autoras supra citadas advêm de fatores internos ao texto, como os itens da língua presentes na superfície textual; e de fatores externos, como o contexto sociopolítico e cultural em que se realiza a situação de interação verbal; o contexto sociocognitivo dos interlocutores, que envolvem conhecimentos, prévios, partilhados, enciclopédicos e de mundo; as especificidades da situação de interação (situacionalidade); conhecimentos sobre os gêneros de textos (conhecimento metagenérico), sobre outros textos (intertextualidade) e sobre os “movimentos cognitivo-discursivos que presidem à construção da trama textual” (KOCH, 2014, p. 182), como os processos de referenciação e sequenciação responsáveis pela coesão textual.

Como se vê, a construção da coerência depende do envolvimento do leitor com diversos aspectos alinhados ao texto, aos sujeitos da linguagem e às situações de interação em que processos de textualização medeiam as relações interpessoais. Não se trata de uma mera atividade de decodificação, mas de um processo amplo e complexo em que o leitor age como um “caçador de sentido” (DASCAL *apud* KOCH, 2014, p. 174), pois mobiliza componentes diversos para interpretar os significados do texto. Nessa linha de raciocínio, a construção da coerência depende da habilidade do leitor de relacionar texto, contextos e conhecimentos variados.

No que diz respeito à coesão, as pesquisas textuais contemporâneas desvendaram, por intermédio dos estudos de referenciação (MONDADA, 1994), novos processos de negociação de sentidos responsáveis por dois movimentos básicos na construção do texto: retrospectão e prospecção (KOCH, 2009b). Como os estudos de referenciação concebem o referente como uma construção discursiva, ou seja, um objeto de discurso que sintetiza a visão negociada dos sujeitos sobre as coisas do mundo, passou-se a conceber coesão como um fenômeno que transcende os limites do cotexto, englobando elementos contextuais, conhecimentos sociocognitivos e produção intersubjetiva de sentidos; ou seja, a coesão também é coconstruída pelos interlocutores (COSTA VAL, 2004).

Isso levou a descoberta de novos processos coesivos, antes não estudados pela Linguística do Texto, com destaque para a ampliação do significado da anáfora. Na teoria clássica elaborada por Halliday & Hasan (1976), a anáfora era concebida como um fenômeno de retomada de informações ou de itens da língua antepostos na superfície do texto, um processo coesivo que pressupunha correferenciação entre o antecedente textual e o seu elemento anaforizante. Os estudos de referenciação pressupõem que nem todo procedimento anafórico

implica retomada e correferenciação, expandindo, portanto, o significado da anáfora para além das operações de retomada visíveis na superfície textual. Esse posicionamento suscitou a descoberta de novos processos anafóricos, como as anáforas indiretas e associativas, processos geradores de sentidos que envolvem os conhecimentos de mundo dos interlocutores e, conseqüentemente, contribuem para a atividade interpretativa da coerência textual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais materializam a proposta de ensino de língua divulgada por Geraldi (1999), o interacionismo linguístico, por isso sugerem que o ensino da Língua Portuguesa nas escolas do Ensino Médio se pautem numa concepção de linguagem como atividade discursiva e de texto como unidade básica de ensino. Nessa direção, recomenda que o trabalho em sala de aula acione grande variedade de gêneros textuais, a fim de levar os estudantes a refletirem sobre os usos da língua, seus recursos expressivos e suas formas de interação, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa pelos estudantes.

Para que o professor consiga incorporar essas sugestões em suas práticas de ensino, é preciso que ele mantenha intenso intercâmbio com as descobertas das pesquisas realizadas no âmbito da Linguística do Texto, pois, com isso, terá condições de assimilar princípios, teorias e conceitos que fundamentam o entendimento do texto como evento de interação social; dos gêneros como formas de agir linguisticamente; e da língua como atividade sociodiscursiva cujo acionamento pressupõe sempre o outro. Além disso, é preciso que conceba coerência como atividade *ad hoc* por meio da qual o texto assume uma configuração de sentido, e coesão como fenômeno relacionado ao processamento textual que manifesta atuação conjunta dos interlocutores para a construção de processos geradores de sentidos na tessitura textual; haja vista que, entendidas assim, coerência e coesão podem suscitar práticas de ensino que visualizem o texto como processo de negociação de sentidos, e não como estrutura, produto encerrado no momento de sua produção.

Por essa razão, esta pesquisa toma como ponto de partida dois pressupostos básicos:

- se o professor não conhece os novos estudos desenvolvidos pela Linguística Textual e ainda concebe coerência como qualidade intrínseca do texto, e coesão como manifestação de elos restritos à superfície textual; provavelmente este professor não consiga desenvolver práticas de ensino de leitura e produção textual centradas na negociação de sentido, no diálogo de compreensões; mas sim práticas que, embora aparentemente rotuladas de novas, de interacionistas, ainda se assentam numa visão prescritiva de língua, tratando o texto como estrutura ou produto pré-moldado pela tradição, e não como processo dinâmico e criativo de construção de sentidos.

- se o professor conhece os novos estudos desenvolvidos pela Linguística Textual e compreende coerência como processamento de sentidos realizados por sujeitos em interação, uma atividade interpretativa, como diz Marcuschi (2008); e entende coesão como fenômeno multirreferencial e intersubjetivo de construção de processos de referenciação e sequenciação que se manifestam na tessitura textual por relações tecidas entre componentes diversos (itens da língua, contextos, conhecimentos sociocognitivos dos interlocutores etc.); possivelmente este professor busque pautar suas práticas de ensino-aprendizagem em processos sociointerativos diversos, fomentando o contato dos alunos com os mais variados gêneros textuais, para que os estudantes possam construir compreensões sobre o texto e refletir sobre seus usos, seus recursos expressivos e seus processos de significação.

Esses dois pressupostos subsidiam a formulação do seguinte argumento de pesquisa: as concepções de coerência e coesão influenciam o tipo de abordagem que se faz do texto em sala de aula, pois, geralmente, quando confrontados com a questão “O que é um texto?”, os professores da educação básica costumam acionar os conceitos de coerência e coesão para formular definições/concepções sobre texto. Além disso, esses conceitos costumam ser utilizados por professores, mesmo que de forma vaga, para avaliar as produções escritas e as atividades de leitura de seus alunos. Esse argumento supõe que muitos professores, por não desenvolverem formação *in fiere* acerca dos estudos textuais, trabalham com noções intuitivas de coerência, coesão, texto, ensino de língua e abordagem do texto em sala de aula.

O argumento supra apresentado foi tomado como norteador do nosso trabalho de pesquisa, delineando as atitudes do pesquisador durante o processo de produção de conhecimento acerca das concepções desenvolvidas por professoras do Ensino Médio sobre os fenômenos da coerência e da coesão textual, a fim de interpretar como essas concepções influenciam as abordagens do texto em sala de aula. É um argumento alinhado ao problema de pesquisa previamente exposto, que considera necessário que o trabalho com o texto em sala de aula não deva ocorrer de forma intuitiva, mas fundamentado nas concepções de texto, de fenômenos ligados ao processamento textual (coesão e coesão) e de princípios sobre o ensino do texto fornecidos pelos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito da Linguística Textual contemporânea, de viés sociocognitivo-interacionista (KOCH, 2014).

4.3 OBJETIVO GERAL

- Compreender como professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio concebem fenômenos centrais abordados nos estudos textuais, como coerência e coesão, evidenciando as

implicações dessas concepções nas práticas de ensino de leitura e de produção de textos desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa no ambiente de sala de aula.

4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o que propõem as pesquisas da Linguística Textual sobre coerência e coesão textuais.

- Interpretar as concepções de coerência e coesão desenvolvidas por professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

- Explicar possíveis relações entre as concepções de coerência e coesão assumidas pelos sujeitos da pesquisa e as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos que esses sujeitos desenvolvem em sala de aula.

4.5 JUSTIFICATIVA

Segundo Lima (2014, p. 171), no “trabalho com a Língua Portuguesa, as atividades de leitura, produção de textos e análise linguística têm uma estreita relação com as concepções de linguagem adotadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.”. Concordamos com a ideia desta autora, mas concebemos que, ao pensar o texto e suas práticas de ensino, as concepções de coerência e coesão se sobrepõem; porque, sob a ótica do professor, a definição de texto comumente é formulada a partir desses conceitos¹, que pressupõem as noções de língua, sujeitos e sentidos desenvolvidas pelo professor ao longo de sua formação e de suas experiências profissionais.

A escolha de professoras de Língua Portuguesa como sujeitos desta pesquisa não significa que elas foram vistas como indivíduos isolados de outros fatores intervenientes no processo escolar, pois o papel desempenhado pelas professoras nas instituições de ensino e as práticas de ensino-aprendizagem que elas desenvolvem cotidianamente por meio de suas respectivas atuações profissionais são tocados tanto pelos valores e ideias da sociedade da qual fazem parte quanto pelas normas e diretrizes da instituição de ensino na qual trabalham. Nesse sentido, concordamos com Cunha (2012, p. 25): “a importância e o significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele.”.

¹ Afirmamos isso com base nas interações realizadas durante a fase exploratória desta pesquisa, uma etapa que, segundo Kaufman (2013), não deve ser muito longa num trabalho de entrevista compreensiva, a fim de que o pesquisador não se desvie de seu objeto. No entanto, se feita de forma consciente e não muito profunda, a fase exploratória pode fornecer alguns esboços de ideias úteis ao desenvolvimento do plano de pesquisa. O aprofundamento dessas ideias deve ser feito durante o próprio desenvolvimento da entrevista compreensiva, que foi uma das metodologias adotadas neste trabalho.

Mas é preciso considerar também que a compreensão das concepções assumidas pelo professor em suas atividades docentes e dos delineamentos que ele atribui as suas práticas de ensino podem fornecer conhecimentos significativos sobre as propostas de ensino-aprendizagem que medeiam as relações entre professores, alunos e conhecimentos no ambiente escolar. No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, cujos estudos da Linguística Textual sugerem novas formas de ensinar e aprender, com foco no texto como unidade básica de ensino da língua, pode indicar se as compreensões e as práticas desses professores estão alinhadas com as propostas mais atuais sobre o ensino da língua materna nas escolas.

Outro aspecto que evidencia a importância científica desta pesquisa relaciona-se ao necessário intercâmbio entre os estudos textuais e o ensino de língua. Marcuschi (2012) argumenta que a Linguística Textual (LT) sempre se constituiu como uma área interdisciplinar de estudos, por isso, ao mesmo tempo em que desenvolvia novos conhecimentos sobre o seu objeto de estudo (o texto), criava expectativas de construção de novas abordagens para o ensino da língua na escola. Koch (2014) também reconhece que a LT tem fornecido alguns ensinamentos que respaldam as diretrizes oficiais sobre o ensino de língua na escola e fundamentam algumas propostas pedagógicas sobre o uso do texto em sala de aula; mas alerta que ainda é preciso estreitar mais esse diálogo, a fim de que as pesquisas em educação forneçam retorno à LT, possibilitando, com isso, a validação ou não das propostas advindas dos estudos textuais. Noutros termos:

Por tudo o que aqui foi exposto, é fácil verificar não só a possibilidade, mas a necessidade de um estreito intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna, no sentido de explicitar os princípios e as estratégias que devem orientar o trabalho com o texto nas aulas de língua materna, para que os PCNs possam ser postos em prática com os resultados esperados. (KOCH, 2014, p. 185-6)

Importante, contudo, é salientar que esse intercâmbio precisa ser de mão dupla: não é somente a Linguística do Texto que deve embasar e alimentar teoricamente as práticas de sala de aula. São estas também que deverão trazer àquela o retorno necessário para a avaliação/validação de suas propostas e para a sua reformulação nos casos em que elas não se mostrarem operacionais e/ou produtivas. (KOCH, 2014, p. 186)

Pelo exposto, fica evidente que a escolha das professoras de Língua Portuguesa como sujeitos desta pesquisa - a fim de interpretar suas compreensões sobre questões centrais nos estudos sobre o texto e de analisar suas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual desenvolvidas em sala de aula - representa uma possibilidade de estabelecer intercâmbios entre Linguística Textual e ensino de língua materna, consubstanciando diálogos profícuos entre áreas do saber que precisam tecer relações contínuas, em busca de propostas

pedagógicas pautadas nos gêneros textuais que professores e alunos - sujeitos sócio-históricos e culturais imersos em contextos diversos de socialização - precisam compreender, refletir e produzir para atuarem conscientemente nas diversas situações de interação verbal que a vida em sociedade nos exige.

Além disso, é preciso ressaltar que esta pesquisa pode nos indicar se está em curso, em nossas salas de aula, sobretudo no que se refere ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a materialização de uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2014), qual seja: o texto na sala de aula como unidade básica do ensino da língua materna (GERALDI, 1999). Uma proposta germinada no Brasil na década de 1980, com o intuito de propiciar o desenvolvimento de práticas de ensino de língua centradas no desenvolvimento da capacidade do estudantes de falar, ouvir, ler e escrever proficientemente, em conformidade com as exigências dos diversos atos de interação verbal de que participem nas travessias de suas atividades cotidianas; atuando, portanto, como atores sociais imbuídos de uma competência que os torna aptos a desenvolverem projetos de dizer intencionalmente situados, motivados e com pretensões definidas.

Em suma: esta pesquisa justifica-se pela necessidade de socialização sobre os esforços empenhados por professoras de Língua Portuguesa na tentativa de superar uma “pedagogia do silenciamento” (FERRAREZI JUNIOR, 2014), que, ao priorizar o ensino de normas da gramática, esquecia-se de mobilizar o texto em sala de aula para promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. E superar uma pedagogia do silêncio – não aquele conquistado pela disciplina, mas aquele tipo de silêncio que se instaurou em nossas aulas de língua, levando à “prática irresponsável da palavra”, à “inutilização da inteligência” do aluno e à prática do “você não interessa” (FERRAREZI JUNIOR, 2014, p. 37-50) – pressupõe a leitura e a produção de gêneros textuais diversos, de forma contínua, nas aulas de língua, como meios de diálogo com o outro, de interação sociocognitiva e de reflexões sobre usos linguísticos e recursos expressivos acionados pelos sujeitos em suas buscas de compreensões.

4.6 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa está assentada numa abordagem qualitativa de produção do conhecimento sobre a compreensão que professoras de Língua Portuguesa desenvolvem a respeito de questões centrais dos estudos sobre o texto. Para isso, buscou tecer compreensões sobre as concepções desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa a respeito dos fenômenos da coerência e da coesão textuais, evidenciando, por meio de descrições de práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos desenvolvidas em sala de aula, as implicações

dessas compreensões nas abordagens do texto como objeto de ensino da língua no contexto pesquisado.

Representa uma pesquisa qualitativa de campo, com amostragem por caso único, do tipo meio institucional, conforme propõe Isabel Carvalho Guerra (2006, p. 44) sobre a tipificação das modalidades de amostragem da pesquisa qualitativa. O meio institucional do qual fazem parte os sujeitos e as práticas de ensino investigados nesta pesquisa é um *campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no semiárido baiano; uma instituição criada em 2008, pela promulgação da Lei 11.892, que reorganizou a rede federal de ensino no Brasil.

Nesse meio institucional, foram selecionadas três professoras de Língua Portuguesa, cujas atuações docentes são desenvolvidas com alunos do primeiro, do segundo e do terceiro ano do curso técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. São professoras com características de formação bastante distintas, desenvolvidas ao longo de seus percursos de graduação, de suas formações continuadas, de suas capacitações em nível de especialização, mestrado e doutorado, como também de suas configurações como atores sociais imbuídos de uma competência sócio-histórica e culturalmente desenvolvida para ensinar língua na escola.

A pesquisa qualitativa, segundo Uwe Flick (2009, p. 25), exige reflexividade do pesquisador em campo, que deve se inserir em processos comunicativos, intersubjetivos, para construir interpretações sobre o objeto de pesquisa. De forma similar, Demo (2012, p. 152-169) argumenta que, para compreender a complexidade da realidade de estudo, a pesquisa qualitativa se constrói em perspectiva de diálogo, de interação; por isso devem-se rejeitar protocolos de perguntas e respostas fechadas, para priorizar perguntas abertas que suscitem respostas mais apropriadas ao aprofundamento requisitado pela análise qualitativa dos dados. Nesse sentido, continua Demo (2012, p. 169), cabe ao pesquisado buscar “o aprofundamento por familiaridade, convivência e comunicação”.

Pensando nisso, a pesquisa em relato nesta tese foi construída com base em dois procedimentos metodológicos muito recorrentes na pesquisa qualitativa em educação: a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) e a observação participante (TURA, 2011). Segundo Cavalcanti (2013, p. 8), a entrevista compreensiva constitui um procedimento adequado para a aproximação entre a teoria que fundamenta a pesquisa e a investigação em campo, pois pressupõe a interação constante entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, em busca de compreensões sobre o objeto estudado. Para Maria de Lourdes Rangel Tura (2011, p. 191), a observação participante no contexto escolar, além de possibilitar a coleta de dados, sugere ao pesquisador “novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota”; o que

se faz produtivo numa pesquisa cujo foco é a qualidade do conhecimento produzido por aprofundamento das relações entre quem pesquisa e quem fornece os dados da pesquisa.

4.6.1 Entrevista compreensiva

Kaufmann (2013, p. 67) recomenda que a entrevista compreensiva seja precedida de uma fase exploratória não muito exaustiva, pois um prolongamento demasiado dessa fase pode retardar “a elaboração mais estruturada da investigação”, que deve ser obtida pela entrevista compreensiva em si. Nesse tipo de procedimento de pesquisa, a fase exploratória deve ser usada para delinear alguns aspectos técnicos da investigação, como a sistematização dos instrumentos e a elaboração de um esboço de um roteiro flexível de perguntas.

Durante a realização desta pesquisa, a fase exploratória foi desenvolvida por meio da inserção do pesquisador por, aproximadamente um semestre letivo (de julho a dezembro de 2013), no meio institucional onde as professoras participantes (sujeitos da pesquisa) desenvolvem suas atividades profissionais. Uma inserção que nos permitiu formular o objeto e o argumento da pesquisa, delinear o problema e, sobretudo, estreitar laços com as docentes; o que, para Kaufmann (2013), é fundamental à boa condução da etapa posterior – a entrevista compreensiva - na qual a empatia entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa constitui peça fundamental para o aprofundamento das respostas obtidas.

A entrevista compreensiva pressupõe a formulação de perguntas abertas, que podem ser conduzidas pela apresentação de alguns temas geradores, a fim de desenvolver um estilo de conversação que leve os sujeitos à formulação de respostas pertinentes ao objeto pesquisado; ou por uma grade de questões bem definida, conduzida de forma flexível e dinâmica pelo pesquisador. Kaufmann (2013, p. 79-80) recomenda a segunda opção, pois, para “atingir as informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa”; já que a entrevista é um trabalho no qual o esforço para desvendar o objeto de pesquisa deve ser constante.

Por isso, o autor supramencionado recomenda a formulação de uma grade de perguntas, que dê condições ao pesquisador de partir de questões mais simples, a fim de conquistar a empatia dos sujeitos e, a partir disso, conduzir perguntas mais específicas, relacionadas ao objeto em pesquisa. Durante todo o processo de realização da entrevista compreensiva, o pesquisador não pode perder de vista que a interação, a empatia e o esforço de compreensão devem nortear a mediação dialógica entre o entrevistador e os sujeitos da pesquisa. Além disso, Kaufmann (2013) recomenda que a grade de perguntas não seja muito longa, que as perguntas não sejam muito complexas, pois o que mais importa neste tipo de

procedimento é o aprofundamento das respostas. Assim sendo, a grade deve servir como meio de condução da entrevista, e não como um instrumento técnico robusto e inflexível.

Kaufmann (2013, p.74) intitula de “grade” o guia flexível de perguntas usado pelo pesquisador para realizar as entrevistas compreensivas. Embora a metodologia deste sociólogo fundamente a pesquisa aqui relatada, optamos por outra denominação: Roteiro para a Entrevista Compreensiva. Isso porque consideramos essa denominação mais apropriada para uma situação de interação que se perspectiva de forma dialógica, cujas perguntas podem ser adaptadas, reformuladas e complementadas no curso da interação face a face entre pesquisador e os demais sujeitos do trabalho científico.

Para fins dessa pesquisa, a entrevista compreensiva foi realizada com três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em seus ambientes de trabalho, a partir de um roteiro contendo dez perguntas (APÊNDICE A), que enfocavam temas relacionados ao objeto pesquisado. O roteiro continha ainda a indicação de leitura de seis textos (ANEXOS A, B, C, D, E, F) selecionados pelo pesquisador, por meio dos quais dialogamos sobre a construção da coerência textual e sobre alguns processos coesivos apontados pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, o roteiro pressupunha diálogos a partir de textos produzidos pelos alunos das professoras participantes desta pesquisa (ANEXOS G, H, I, J, K, L). A inserção desses textos na entrevista compreensiva intencionou aprofundar compreensões sobre as concepções de coerência e coesão verbalizadas pelos sujeitos da pesquisa.

O roteiro foi planejado para ser desenvolvido em etapas: num primeiro momento foi construída uma entrevista, cujo foco era a compreensão sobre as dez questões abertas apresentadas no roteiro (APÊNDICE A). Os demais momentos, como a apresentação dos textos para dialogar sobre o funcionamento da coerência e da coesão textual e suas implicações para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula, foram desenvolvidos gradativamente, durante outros diálogos consubstanciados entre o pesquisador e as professoras participantes nos meses durante os quais foi realizada a pesquisa de campo: de outubro de 2014 a maio de 2015.

No início do primeiro momento de realização das entrevistas compreensivas, utilizamos uma ficha (APÊNDICE B) para registrar informações sobre o perfil de formação e o tempo de atuação docente dos sujeitos de nossa pesquisa, a fim de situar os achados da entrevista no contexto das relações sociais de produção do fazer docente desses sujeitos. Durante a realização das entrevistas, outras perguntas surgiram; pois, na entrevista compreensiva, a grade de perguntas representa “um guia flexível” (KAUFMANN, 2013, p. 74); por isso, não impede que o pesquisador submeta “cada pergunta a outras perguntas”

(KAUFMANN, 2013, p. 78), em busca de aprofundamento das respostas que lhe são fornecidas.

Os cinco momentos de entrevistas foram registrados com a utilização de um gravador digital e foram transcritos na mesma semana em que foram realizados (APÊNDICE C). Uma transcrição feita sem realizar correções, sem modificar o conteúdo do dito, conforme recomenda Kaufmann (2013). A transcrição do material compôs o *corpus* analisado nesta pesquisa. Um *corpus* concebido como texto, cujo fim era a interpretação das concepções verbalizadas pelos sujeitos da pesquisa durante os processos de entrevista. Para a atividade de interpretação, além das transcrições, foram utilizadas as anotações que fizemos em fichas de apontamento, material em que anotamos impressões surgidas durante a realização das entrevistas.

Salientamos que a categorização “momentos de entrevista” não foi feita somente em virtude do tempo cronológico em que as conversações face a face entre pesquisador e sujeitos da pesquisa foram realizadas (APÊNDICE C), mas, sobretudo, levando-se em consideração a natureza das questões a partir das quais os diálogos foram construídos. Assim, o primeiro momento de entrevista, realizado nos dias 20 e 21 de outubro de 2014, foi pautado em questões abertas sobre língua, texto, gêneros textuais, ensino de língua, coerência e coesão, que foram previamente formuladas, a partir das anotações que fizemos durante a etapa exploratória de nossa pesquisa. Essas questões constavam em um roteiro (APÊNDICE A), que respaldou nossa atuação em campo durante esta etapa do nosso trabalho.

O segundo momento de entrevista, embora tivesse ocorrido nos mesmos dias do primeiro momento (20 e 21 de outubro de 2014), pautou-se em questões de outra natureza, daí a necessidade de distinção entre eles: no primeiro momento nossos diálogos pautaram-se nas perguntas sobre os temas geradores deste trabalho de tese (APÊNDICE A), no segundo foram apresentados dois textos de gêneros distintos (ANEXOS A, B) às professoras, para que elas nos falassem de coerência e coesão a partir da leitura desses textos. As questões desse segundo momento priorizaram, então, a análise da construção da coerência e da coesão nos textos lidos pelas professoras.

Para a realização desse segundo momento, partimos de questões mais gerais (APÊNDICE A) e, à medida que as professoras iam nos fornecendo suas respostas, formulávamos novas questões, a fim de inserir na entrevista aspectos mais específicos sobre coerência e coesão referenciados nas falas das docentes. Com isso, buscamos evitar que nossas concepções de coerência e coesão influenciassem as respostas dos sujeitos de nossa pesquisa; uma vez que, se formulássemos questões específicas sobre aquilo que acreditamos

ser coerência e coesão, talvez pudéssemos induzir as professoras a elaborarem respostas de acordo com as concepções pressupostas em nossas perguntas. Por isso, consideramos mais produtivo primeiro ouvir o que os sujeitos tinham a dizer sobre coerência e coesão e, somente após isso, formular, durante as próprias entrevistas, questões mais particulares sobre aspectos referenciados nas falas desses sujeitos.

Procedemos da mesma forma nos momentos subsequentes: no terceiro, realizado entre os dias 09 e 10 de dezembro de 2014; no quarto, efetivado nos dias 06, 10 e 13 de março de 2015; e no quinto e último momento de entrevista, que ocorreu nos dias 25, 27 e 28 de maio de 2015. As datas dos encontros foram previamente acordadas com os sujeitos da pesquisa, levando em consideração suas disponibilidades de horário. No terceiro momento, o diálogo sobre coerência e coesão foi pautado na leitura e análise de textos empíricos dos gêneros poema (ANEXO C) e artigo de divulgação científica (ANEXO D). No quarto momento, nossos diálogos tiveram como ponto de partida textos dos gêneros artigo de opinião (ANEXO E) e conto (ANEXO F). No quinto e último momento de entrevista, textos produzidos pelos alunos dos nossos sujeitos de pesquisa (ANEXOS G, H, I, J, K, L) serviram-nos de material de análise para a tessitura de conversações sobre coerência e coesão textuais.

Para a realização do quinto momento de entrevista, as professoras participantes de nossa pesquisa receberam diferentes orientações do pesquisador. Assim, aquelas que demonstraram, nos momentos antecedentes de entrevista, conceber coerência como uma qualidade textual foram orientadas a selecionar duas produções textuais de seus alunos, uma coerente e outra não. Já a professora que demonstrou conceber coerência como processo de construção de sentidos que se realizada durante a interlocução foi orientada a escolher duas produções, considerando os seguintes critérios: uma a partir da qual conseguiu chegar a uma configuração veiculadora de sentidos, isto é, logrou êxito na atividade interpretativa da coerência; e outra por meio da qual, ainda que tivesse empenhado esforços e conhecimentos, não conseguiu realizar uma construção coerente de sentidos.

Os cinco momentos de entrevista realizados com cada um dos três sujeitos de nossa pesquisa ocorreram em seus respectivos ambientes de trabalho, nas salas onde esses sujeitos desenvolvem as atividades de planejamento de suas práticas pedagógicas. Por isso, tivemos tranquilidade para desenvolver as entrevistas e contamos com um ambiente reservado onde pudemos dialogar, sem sofrer interrupções e interferências de outros sujeitos, sobre as questões centrais de nosso trabalho de tese. Salientamos que, durante todo o processo da entrevista compreensiva, em seus distintos momentos de realização, as professoras participantes desta pesquisa mostraram-se dispostas a contribuir com o andamento das nossas

atividades e assinaram “termo de consentimento livre e esclarecido” (APÊNDICE D), declarando participação voluntária na etapa de campo desta pesquisa.

4.6.1.1 Interpretação dos dados obtidos pela entrevista

A entrevista compreensiva pressupõe interação pesquisador-informante para construção de compreensões sobre o objeto pesquisado. Por isso, refuta a impessoalidade do pesquisador, tanto no momento de coleta dos dados (construção das entrevistas) quanto no desenvolvimento da análise, e admite que a intersubjetividade é condição *sine qua nom* para a realização de leituras propiciadoras de interpretações sobre a realidade investigada. Nessa perspectiva, o pesquisador deve assumir o objeto de pesquisa como uma construção dialógica, cujos sentidos afloram do relacionamento entre sujeitos, temas e contextos de interação.

Nesse sentido, as entrevistas realizadas com as três professoras participantes desta pesquisa foram transcritas e analisadas como textos. Não utilizamos, para isso, a análise de categorias, como propõe a Análise do Conteúdo (AC), haja vista que a metodologia da entrevista compreensiva considera a AC um procedimento muito técnico para ser acionado por pesquisas qualitativas. Mas sim uma interpretação ligada ao quadro teórico da pesquisa, buscando evidenciar os sentidos explícitos e implícitos sobre o objeto pesquisado, possíveis de serem interpretados a partir de “expressões recorrentes” (KAUFMANN, 2013, p. 152) referenciadas nas respostas dos sujeitos pesquisados.

Dessa forma, buscamos intersubjetivamente analisar as concepções dos sujeitos de nossa pesquisa sobre coerência e coesão, como também de outras questões relacionadas ao uso do texto como unidade básica de ensino da língua. O quadro conceitual acionado para a análise das compreensões docentes foram os estudos da Linguística do Texto sobre coerência, coesão, texto, textualidade, ensino de língua, sujeitos etc.; a fim de que pudéssemos tecer relações entre as expressões recorrentes nas respostas das professoras, a teoria que fundamenta esta pesquisa (apresentada nos dois primeiros capítulos desta tese), o argumento da pesquisa, o objeto de estudo e as interpretações e reinterpretções do pesquisador, que, numa pesquisa qualitativa, são fundamentais para a compreensão dos acontecimentos. (GEERTZ, 2008).

4.6.2 Observação participante

No contexto das pesquisas qualitativas de campo, Tura (2011, p. 187) salienta que a observação participante “tornou-se uma referência importante”, pois pressupõe “a presença constante do observador em campo”, que objetiva interagir com os sujeitos da pesquisa em

busca de compreensões. Essa interação é de caráter dialógico, e não intervencionista. Isto é: o pesquisador interage com os sujeitos da pesquisa, observando os acontecimentos pertinentes ao objeto pesquisado, no contexto social em que esses sujeitos atuam, registrando, de forma ética, aquilo que é de interesse ao objeto de estudo pesquisado e aos objetivos da análise.

Não há, portanto, nesse tipo de observação, a pretensão de interferir nas práticas observadas. Ela é participante porque o pesquisador se integra ao campo da pesquisa, dialogando com os sujeitos. Para isso, deve visar, durante o período de observação, à preservação da sua função de pesquisador, sem interferir nos eventos observados. No entanto, caso algum tipo de interferência venha a ocorrer, o pesquisador não deve se iludir “em procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação” (TURA, 2011, p. 186), pois o mais importante é buscar compreender esses efeitos, para abordá-los na análise.

Em nossa pesquisa, a observação participante foi tomada como um procedimento complementar à entrevista compreensiva, a fim de aprofundarmos a análise acerca da influência que as concepções docentes sobre coerência e coesão exerceram nas práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos desenvolvidas em sala de aula pelos sujeitos da pesquisa. Para isso, buscamos, antes da realização das observações, definir o seu foco, conforme propõe Vianna (2003). E o nosso foco foi: observar, registrando, as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos desenvolvidas pelas professoras participantes da pesquisa com seus alunos do Ensino Médio.

Com esse intuito, as práticas de ensino-aprendizagem foram concebidas como eventos de linguagem que materializavam as concepções das docentes sobre língua, sujeitos, coerência, coesão, textos e ensino de língua. Foram registradas as metodologias que respaldaram o trabalho das professoras na abordagem do texto em sala de aula, suas finalidades e os pressupostos teóricos-metodológicos que respaldavam as práticas observadas. Como formas de registro, foram usados diários de campo, nos quais anotamos informações relevantes para o objeto pesquisado.

Nos diários de campo, também foram registrados alguns diálogos que tecemos com as professoras sobre as práticas observadas, que nos serviram como uma extensão do roteiro da entrevista compreensiva, um procedimento que não se concretiza em um único momento (o da entrevista em si); mas se faz em processo; ou seja, enquanto o pesquisador estiver em campo, novas indagações podem surgir, e a entrevista compreensiva pode ser estendida, pela interação constante entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

As observações participantes foram realizadas de março a maio de 2015, nas aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas pelos sujeitos de nossa pesquisa com seus alunos do Ensino

Médio. O cronograma de realização dessas observações (APÊNDICE E) foi planejado, em parceria com os sujeitos da pesquisa, levando-se em consideração os horários de aula de cada docente e a organização do trabalho do pesquisador, a fim de que não houvesse coincidência entre os horários das aulas das turmas selecionadas para esta etapa da pesquisa.

No meio institucional onde realizamos nosso trabalho de campo, uma unidade de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no semiárido baiano, cada professora de língua materna desenvolve atividades com uma série específica do Ensino Médio, por isso tivemos a oportunidade de observar como o texto é trabalhado (práticas de leitura e produção) nas diversas fases dessa etapa da educação básica. Por essas observações, pudemos realizar outro tipo de escuta, a saber: analisar as possíveis influências que as concepções de coerência e coesão desenvolvidas pelas professoras participantes de nossa pesquisa, ao longo de suas formações acadêmicas e de suas experiências profissionais, exercem nas abordagens (trabalho pedagógico) do texto em sala de aula.

Considerando o planejamento realizado, desenvolvemos quinze observações nas aulas de Eterna Aprendiz, quinze nas aulas de Simpatia de Menina e treze nas aulas de Profissional de Fé. Como cada observação abrangia duas horas-aula, em função da organização dos horários de aula no meio institucional de pesquisa, desenvolvemos, ao todo, oitenta e seis horas-aula de observação. Para o desenvolvimento das observações, interagimos com os protagonistas das aulas, as professoras e seus respectivos alunos, sem intervir nesses acontecimentos, haja vista que a metodologia da observação participante não pressupõe interferência do pesquisador nos acontecimentos observados (TURA, 2011).

4.6.2.1 Análise dos dados obtidos pela observação participante

Os diferentes momentos de observação foram descritos, caracterizando não apenas as práticas de leitura e de produção de textos observadas, mas os contextos das relações nas quais essas práticas foram realizadas, com o intuito de construir relatos, a serem tratados como gêneros textuais a partir dos quais foram consubstanciadas as compreensões sobre os eventos observados. Essa metodologia de análise insere-se entre as proposições da Linguística Textual contemporânea, que concebe compreensão como uma atividade de produção de sentidos colaborativamente construída e inferencial; por isso pressupõe os conhecimentos adquiridos pelo leitor/pesquisador; ou como diz Marcuschi (2008, p. 233):

[...] a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com bases inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Com base nisso, a análise dos dados registrados durante a observação participante buscou compreender as práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos observadas a partir de suas condições socioculturais de produção, evidenciando interpretações e inferências sobre os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes a essas práticas. Para isso, foram realizados registros num diário de campo, com o objetivo de descrever as práticas de leitura e produção de textos desenvolvidas durante as aulas observadas. A partir dessas descrições, desenvolvemos análise sobre as possíveis influências que as concepções de coerência e coesão verbalizadas pelos sujeitos da pesquisa durante os diversos momentos da entrevista compreensiva exercem no trabalho pedagógico com o texto em sala de aula.

A realização dessa análise respaldou-se nas proposições teóricas e metodológicas da Linguística Textual contemporânea sobre a inserção do texto nas aulas de Língua Portuguesa, o que nos forneceu fundamentação para interpretarmos as possíveis influências que as concepções de coerência e coesão das professoras informantes desta pesquisa exercem no trabalho com a leitura e a produção de textos nos contextos das aulas de língua materna.

4.7 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Visando à uma abordagem qualitativa de produção de conhecimentos sobre as concepções desenvolvidas por professoras de Língua Portuguesa sobre coerência e coesão, bem como as influências dessas concepções nas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual consubstanciadas em sala de aula, construímos interações diversificadas (entrevistas compreensivas e observações participantes) com três sujeitos singulares, professoras de língua materna de uma instituição de educação, que intersubjetivamente nos ajudaram a construir compreensões sobre as abordagens do texto na sala de aula.

Como sujeitos singulares, cada professora participante desta pesquisa revelou-nos modos próprios de produção de conhecimentos, de relação com o saber e de mediação pedagógica, construídos por travessias - formações acadêmicas e experiências profissionais – que nos forneceram indícios para a interpretação dos achados dessa pesquisa. Sujeitos que, nessas travessias, desenvolveram saberes sobre coerência e coesão que ressoam em suas práticas pedagógica de ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos.

4.7.1 Eterna Aprendiz

A primeira professora participante de nossa pesquisa² é licenciada em Letras e em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), especialista em Didática do

² As predicções “primeira, segunda ou terceira professora participante de nossa pesquisa”, bem como “primeiro, segundo ou terceiro sujeito de nossa pesquisa”, foram formuladas levando em consideração a ordem em que

Ensino Superior pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Possui trinta e sete anos de experiência docente e já trabalhou nos diversos níveis e modalidades de ensino: da pré-escola à educação superior, em cursos regulares e de educação a distância. No meio institucional onde realizamos nossa pesquisa, essa professora leciona, há aproximadamente dezessete anos, a disciplina Língua Portuguesa, sendo que, nos últimos dez anos, tem desenvolvido trabalho de ensino-aprendizagem dessa disciplina com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Com vasta experiência docente, mostrou-se disposta a aprender, apresentando-se motivada e interessada pelos estudos mais recentes acerca do ensino de língua na escola. Durante nossos encontros para a construção da entrevista compreensiva (APÊNDICE C), demonstrou dedicação em colaborar com a construção do nosso trabalho, assumindo uma atitude de humildade, representada por um querer aprender constante e, ao mesmo tempo, uma preocupação em contribuir positivamente com a coleta de nossos dados: um dia após a realização de nosso primeiro momento de entrevista (20 de outubro de 2014), convidou-nos a conversarmos um pouco mais sobre um dos textos que apreciamos, pois, ao chegar em casa, percebera “mais coisas no texto e gostaria de expressar essas percepções, para enriquecer” nosso trabalho” (ETERNA APRENDIZ, 21 out. 2014).

Os contatos estabelecidos com essa professora levaram-nos a construir uma expressão definida para referenciá-la nesta tese. Uma expressão tomada de empréstimo do texto-canção de Gonzaguinha, “O que é, o que é?”, no qual se exalta “a beleza de ser um eterno aprendiz”. Entendemos que “ser um eterno aprendiz” representa a atitude daqueles que encaram a vida como uma aprendizagem constante, não se colocando como dono de um saber fechado a novas contribuições, a outros saberes, a outras formas de ver/conceber/construir as coisas do mundo.

Essa imagem parece-nos condizente com a postura desse sujeito de nossa pesquisa: alguém que não coloca sua larga experiência docente como um “saber mais”, que não se opõe às contribuições dos professores menos experientes, e que, por isso, está sempre disposta a aprender. Para isso, costuma buscar novas aprendizagens dialogando com outros professores de Língua Portuguesa do ambiente onde desenvolve suas atividades profissionais, além de participar de eventos científicos que abordam a relação língua e ensino, como os congressos

esses sujeitos aparecem relatados nesta tese. Esclarecemos, portanto, que não foi tomado nenhum outro critério distintivo para essas predicções.

da Associação Brasileira de Linguística, realizados em 2012 e 2015, respectivamente nas cidades de Natal-RN e Belém-PA.

A professora mantém-se atualizada sobre as pesquisas linguísticas lendo livros da área, dando prioridade aos que abordam temas de interesse da Linguística Textual. Costuma estabelecer parcerias com colegas de trabalho para escrever artigos que são apresentados em eventos científicos e publicados em seus respectivos anais. Para a redação desses artigos costuma dialogar com os colegas, sentindo-se motivada pelas “ideias novas” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014) que seus colegas lhe apresentam. O fascínio por aprender a estimula a dialogar saberes com professores formados mais recentemente, pois, segundo ela, esses professores puderam aprender na universidade assuntos, temas, disciplinas - como a Análise do Discurso, por exemplo - que em seu tempo não eram abordados nos cursos de Letras.

Portanto, o primeiro sujeito de nossa pesquisa demonstrou que busca se constituir professora de Língua Portuguesa tentando equacionar aquilo que aprendeu em seu tempo de estudante universitária com as novas contribuições/saberes/pesquisas que os colegas com menos tempo de sala de aula lhe apresentam. Assim - aberta a novas contribuições, a novos saberes e a olhares diferentes dos seus - define-se como alguém que gosta de aprender; embora, às vezes, tenha dificuldade de compreender alguns conhecimentos. Essa atitude proativa, de uma pessoa que gosta de aprender, remete-nos, como já dissemos, ao texto-canção de Gonzaguinha. Por essa razão, deste ponto em diante, o primeiro sujeito de nossa pesquisa será referenciado pela expressão “Eterna Aprendiz”, ou pela forma abreviada “EA”.

4.7.2 Profissional de Fé

A segunda participante de nossa pesquisa é licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mestre e doutora em Letras: Linguagem, Cultura e Ensino, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Também possui vasta experiência docente, com vinte e três anos de atuação em sala de aula, dezesseis deles no meio institucional onde desenvolvemos nossa pesquisa de campo. Atualmente leciona a disciplina Língua Portuguesa para alunos do segundo ano do Ensino Médio.

Costuma se manter atualizada sobre as descobertas linguísticas lendo publicações diversas, sobretudo aquelas que versam sobre a Análise do Discurso, área da Linguística em que desenvolveu suas pesquisas de mestrado e doutorado. Busca se informar a respeito das

pesquisas sobre o ensino da língua estabelecendo contatos com outros professores da área e lendo livros que abordam essa questão, pois não costuma participar de eventos científicos e de cursos de formação continuada, haja vista que, após o doutorado, precisou dedicar cuidados aos dois filhos nascidos há pouco tempo: o primeiro, quando a docente ainda cursava o doutorado na UFPB; o segundo, logo depois da defesa da tese.

As questões abordadas pela Análise do Discurso interessam-lhe muitíssimo, principalmente as teorias formuladas por Foucault; por isso costuma se dedicar à leitura das obras desse autor, que, na opinião dessa docente, além de nos possibilitar compreender questões discursivas em voga na sociedade, mostram que o sujeito pode cuidar de si e, assim, praticar a liberdade. A docente nos disse que as questões sobre o discurso subsidiam o trabalho que ela desenvolve em sala de aula, mas alerta: “Não é que eu trabalhe assim com os alunos diretamente. Mas as leituras que mais me interessam e que me dão subsídio para trabalhar na sala de aula são mais da minha área de interesse, que é sobre o discurso” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014).

Ao dizer isso, enfatizou que o professor não pode transpor diretamente para a sala de aula questões específicas de sua formação, pois não se deve usar os espaços/tempos de aula como laboratório para experimentar/comprovar teorias científicas. A ação docente precisa visar à formação de leitores, de cidadãos críticos capazes de buscar informações e os instrumentos tecnológicos disponíveis na sociedade “para se constituírem como sujeitos mais autônomos na sua própria construção do conhecimento” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014), e isso requer formação sólida do professor, mas não pressupõe que questões técnicas, específicas dessa formação, sejam ensinadas aos alunos como conteúdos didáticos.

Durante nossos momentos de entrevista, essa professora também demonstrou disposição para colaborar com a pesquisa, fornecendo algumas explicações, bastante elucidativas, sobre os fundamentos de sua prática docente. Fala com segurança e naturalidade sobre algumas questões centrais de nosso objeto de pesquisa, como língua, texto e ensino de língua. Parece convicta do papel que exerce como formadora de leitores e dos pressupostos teóricos que fundamentam o seu olhar sobre a prática docente na área de Língua Portuguesa. As respostas que nos forneceu durante os cinco momentos de realização da entrevista compreensiva revelam um tom sereno, de alguém que, quando fala, passa segurança ao interlocutor. Além disso, destacam-se a clareza de suas exposições, sempre formuladas com didatismo, e a cumplicidade com que dialogava conosco durante as entrevistas.

As convicções externadas por essa docente durante nossos encontros – algumas durante os próprios momentos de entrevista, outras, em conversações informais – levaram-nos

a optar por caracterizá-la como uma Profissional de Fé. Essa caracterização foi construída por duas razões principais:

- a docente costuma recorrer a passagens bíblicas para justificar as escolhas que faz sobre a educação dos próprios filhos, demonstrando que a fé cristã norteia suas escolhas educacionais, suas atitudes diante dos filhos e suas responsabilidades maternas. Além disso, expressou a opção metodológica pelo texto em sala de aula como uma declaração de fé, afirmando: “[...] eu fiz uma promessa, para mim mesma, de que todas as minhas aulas precisam partir de um texto. Todas!” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014). Tudo isso nos remeteu à imagem daquela que, ao agir, pensa na fé, pois a fé não a deixa falhar, numa referência à canção intitulada “Andar com fé”, de autoria de Gilberto Gil;

- a docente não pressupõe incompatibilidade entre o trabalho com o texto em sala de aula e o ensino das regras da gramática normativa, pois, para ela, a formação para a leitura e a escrita não prescinde da tarefa de fazer o aluno compreender e assimilar “a norma culta” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014). A docente concebe a língua como “[...] um código instituído, e nós, sujeitos, nascemos e nos obrigamos, entre aspas, né, a utilizar esse código” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014). Por isso, afirmou ser “uma defensora do estudo da norma culta na escola, apesar de todas as pedras que possam ser jogadas em mim, eu sou uma defensora disso” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014)³. Com isso, demonstrou conceber que o ensino da metalinguagem da gramática normativa é necessário ao desenvolvimento das habilidades de escrita pelo aluno. Então, ao relacionar a aprendizagem da norma gramatical à atividade de escrita, a professora fez-nos lembrar do poema “Profissão de fé”, de Olavo Bilac.

Assim sendo, a categorização “Profissional de Fé, construída pela associação das falas dessa professora com os sentidos que nos são despertados pela leitura dos textos de Gilberto Gil e Olavo Bilac, parece-nos condizente com a compreensão que tecemos sobre a constituição da subjetividade de alguém que:

- fez, para si mesma, uma promessa, tomando o texto como elemento fundamental para suscitar a aprendizagem da gramática normativa, da leitura e da produção textual;

- mantém o compromisso com a educação básica, adaptando os saberes construídos ao longo de uma sólida formação docente às necessidades e às características de seus alunos;

³ Profissional de Fé utilizou, durante os diversos momentos de entrevista compreensiva, a expressão “norma culta” como sinônimo de “norma padrão”. Mas é preciso esclarecer que, segundo Silva (2004, p. 108 e 109), a norma padrão representa um ideal de língua adotado pelos estudos literários e preconizado pela tradição escolar; já a norma culta, ou, melhor dizendo, as normas cultas representam os falares dos indivíduos escolarizados de maior prestígio social. Por isso, segundo a Sociolinguística, norma padrão e normas cultas referem-se a normas linguísticas distintas.

- não perde a esperança na função transformadora da educação, nem abandona suas convicções;

- demonstra solidamente conhecer os princípios, as fundamentações teóricas e as metodologias que respaldam seu trabalho de ensino da língua na escola.

Por tudo isso, deste ponto em diante, o segundo sujeito de nossa pesquisa será referenciado pela expressão predicativa “Profissional de fé”, ou pela forma abreviada “PF”.

4.7.3 Simpatia de Menina

A terceira professora participante de nosso trabalho estudou, durante o Ensino Médio, no meio institucional onde realizamos a pesquisa de campo. Foi aluna de Eterna Aprendiz e Profissional de Fé e retornou à instituição, como professora substituta de Língua Portuguesa, no ano de 2013. É licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), especialista em Metodologia do Ensino para a Educação Profissional, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e mestre em Literatura e Diversidade Cultural, pela UEFS. Costuma participar de cursos de formação continuada nas áreas de Currículo, Avaliação e Práticas Pedagógicas.

Dos sujeitos de nossa pesquisa, é a que possui menos tempo de atuação profissional, com quatro anos de prática docente desenvolvida com alunos da educação básica. Entre junho de 2013 e junho de 2015, ministrou aulas de Língua Portuguesa para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio no meio institucional onde desenvolvemos nossa pesquisa de campo. Não tem o hábito de participar de eventos científicos sobre o ensino de língua, tampouco publica artigos científicos em revistas e/ou anais de eventos; mas busca se manter atualizada sobre as pesquisas da área lendo publicações diversas que abordam questões relacionada à leitura, à produção de textos e ao ensino de língua.

O “fascínio pela leitura” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014) fizera-lhe escolher um caminho que a vida já lhe apontava desde cedo: ser professora de Língua Portuguesa. Uma escolha profissional decidida por aptidões pessoais, pois, se gostava de passar a maior parte do tempo com os livros, a atividade docente poderia lhe proporcionar mais intimidade com aquilo que gostava de fazer, a prática da leitura. Assim, define-se como alguém que gosta de ler e, por isso, sente prazer em ser professora de língua, sobretudo quando as atividades docentes desenvolvidas em sala de aula se voltam para a leitura do texto literário. Com apenas quatro anos de atividade docente, a professora expressa consciência de que ainda está no começo de uma longa caminhada, por isso tem muito a aprender, e os exemplos dos seus antigos mestres (professores da educação básica e da educação superior) aparecem como as

referências mais influentes para o trabalho em sala de aula como professora de Língua Portuguesa.

Durante os nossos primeiros momentos de entrevista, demonstrou um pouco de insegurança, talvez por receio de que estivesse sendo avaliada. Percebemos isso e procuramos tranquilizá-la, ratificando que estávamos ali para aprendermos juntos, e que o mais importante para nós, durante aqueles momentos de conversação, era compreendermos como ela concebia algumas questões relacionadas ao ensino da língua na escola. Isto é: não estávamos ali para fazer avaliações sobre os sujeitos de nossa pesquisa, mas para entender como esses sujeitos desenvolvem saberes sobre questões implicadas no estudo do texto. Dessa forma conseguimos criar empatia, conquistando a confiança da docente, que, com o tempo, passou a dialogar conosco com mais espontaneidade, sem medo de avaliações e/ou rótulos.

Dessa espontaneidade fluiu a gentileza de uma menina, que, às vezes, sorria de algumas questões mais complexas e expressava: “Isso é complexo!” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014). Outras vezes, quando diante de uma solicitação do tipo – “Você pode tentar, se puder, ser mais objetiva?” – respondia: “Eu não sou objetiva” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014). Dessa forma, os momentos de entrevista foram sendo costurados como encontros dialógicos tecidos com simplicidade, leveza e cumplicidade. Aprendíamos com a espontaneidade da professora, com seus temores, suas dúvidas. Admirávamos seu jeito de externar incertezas. Enfim, criamos empatia, nos simpatizamos; o que nos possibilitou escutar atentamente suas concepções e ideias sobre o texto em sala de aula, na tessitura de encontros de pesquisas entremeados pelo riso e por olhares de cumplicidade.

O clima ameno que essa professora imprimiu aos nossos encontros de conversação fez-nos recordar do poema “O que é – simpatia”, de Casimiro de Abreu. Daí optarmos por referenciá-la, neste trabalho de tese, com a expressão nominal predicativa “Simpatia de Menina”, inspirados que somos por uma professora que recorre à leveza, à simplicidade e à gentileza para dialogar questões que ainda lhe instigam respostas em formulação, como alguém que diz: estou diante de algo que talvez ainda não saiba expressar com muita clareza, com muita exatidão. Portanto, uma “Simpatia de Menina”, ou simplesmente SP, que, com a simplicidade de quem ainda sabe que há muito a aprender, tornou nossos encontros de pesquisa mais leves, sem perdermos o foco naquilo que estávamos pesquisando.

5 UMA ESCUTA ATENTA: SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS CONCEPÇÕES

Segundo Kaufmann (2013, p. 36), a realização da entrevista compreensiva proporciona “uma escuta cada vez mais atenta da pessoa que fala”, uma vez que, devido à flexibilidade desse procedimento metodológico, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa têm a oportunidade de aprofundar descobertas relacionadas ao conhecimento científico em construção e, com isso, chegar a uma compreensão ativa, que se consubstancia mediante o diálogo entre os interlocutores. Por isso, costuma ser um procedimento muito usual nas pesquisas que se fundam numa abordagem qualitativa do conhecimento humano, em que o mais relevante é a compreensão a que se chega a partir dos achados da pesquisa, e não uma mera descrição de dados.

Cientes disso, acionamos esse tipo de entrevista para dialogar com professores de Língua Portuguesa e construir uma escuta atenta sobre questões relacionadas à inserção do texto em práticas efetivas de ensino-aprendizagem da língua na escola. Para tanto, concebemos a entrevista como um momento singular de interação (uma enunciação verbal), por meio do qual, intersubjetivamente, se constroem compreensões sobre os temas abordados nos momentos de conversação; e entendemos a compreensão como uma resposta produzida a partir do enunciado de *outrem*, “uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003, p. 291). Por isso, buscamos atuar, durante as entrevistas e na análise de seus achados, como locutores respondentes dos dizeres tecidos na interação com os sujeitos de nossa pesquisa.

Segundo Bakhtin (2003, p. 271), a compreensão de um “enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta [...]”. Noutros termos: o enunciado sempre requisita uma resposta, induzindo o leitor/ouvinte a assumir o *status* de locutor; por esse motivo, um ato de compreensão sempre implica a negociação de sentidos entre sujeitos em interação. É nesse sentido que buscamos apresentar, neste ponto de nosso trabalho, as compreensões que construímos a partir dos enunciados desenvolvidos pelos sujeitos de nossa pesquisa durante os distintos momentos de realização da entrevista compreensiva.

Portanto, nas seções subsequentes deste capítulo, apresentamos as compreensões que construímos sobre língua, ensino de língua, coerência, coesão e o texto em sala de aula, a partir dos diálogos que desenvolvemos com três professoras de Língua Portuguesa - Eterna Aprendiz, Profissional de Fé e Simpatia de Menina – a fim de comentar e analisar as concepções de cada um desses sujeitos sobre questões centrais envolvidas no tratamento pedagógico do texto em sala de aula. Para tanto, acionamos o referencial teórico construído

nos dois primeiros capítulos desta tese sobre as concepções de coerência e coesão em voga nos estudos textuais, relacionando-as com as proposições sobre o texto na sala de aula e com as ideias de Bakhtin (2003; 2006) sobre filosofia da linguagem e gêneros textuais.

5.1 TEXTO E A TRADIÇÃO DOS ESTUDOS GRAMATICAIIS

Eterna aprendiz (EA) escolheu ser professora de Língua Portuguesa para atender a um desejo de seu pai, mas, assim que ingressou no curso de Letras (1976), percebeu que “tinha feito uma boa opção” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014); por isso desenvolveu interesse pelo curso de licenciatura, dedicando-se com empenho aos trabalhos e estudos desenvolvidos na graduação. Durante o exercício da docência na área de Língua Portuguesa, buscou construir formação continuada que lhe permitisse compreender as transformações por que passou o ensino da língua no Brasil. Transformações que, segundo essa docente, foram influenciadas pela filosofia da interação verbal (BAKHTIN, 2006), pela noção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e por contribuições teóricas e práticas advindas das pesquisas de diferentes áreas da Linguística (Sociolinguística, Análise do Discurso, Teoria da Enunciação, Linguística Textual etc.).

Nos seus trinta e sete anos de trabalho docente, EA presenciou uma mudança de perspectiva importante: “[...] eu acreditava (era o que os livros diziam) que língua era um sistema autônomo [...]. E a gente trabalhou inclusive com isso. Depois eu fui percebendo novos conceitos da língua como interação [...]” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014). Com essas palavras, essa docente evidenciou que as leituras feitas durante o exercício da profissão, geralmente motivadas pela curiosidade de aprender “novos conceitos” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014), incentivaram-na a construir uma nova concepção sobre a língua. Para isso, precisou rever a noção de língua como sistema autônomo com regularidades internas, definido pela imanência do código (SAUSSURE, 2006); e aos poucos foi tentando compreender a noção de língua como interação, a fim de assimilar uma perspectiva dialógica que concebe a língua como meio de interação social entre os sujeitos (BAKHTIN, 2006).

Quando acionou o conceito de língua como interação para indicar a mudança de perspectiva por que passou o ensino da língua portuguesa no Brasil, Eterna Aprendiz sugeriu-nos conhecer a síntese dialética que Bakhtin (2006) construiu a partir da análise crítica das duas orientações predominantes do pensamento filosófico-linguístico no início do século XX: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Para o filósofo russo, essas duas orientações influenciaram significativamente os trabalhos hermenêuticos e pedagógicos sobre a língua, indicando diretrizes opostas tanto para o trabalho dos linguistas (preocupação

hermenêutica) quanto para a inserção da língua nos processos de aprendizagem (objetivos pedagógicos).

A primeira orientação, o subjetivismo individualista, preconcebia que a língua se funda na criação individual do falante, representada por atos de fala condicionados ao psiquismo individual. Isto é: as leis de criação linguística seriam determinadas pela psicologia individual; por isso a língua renova-se continuamente, já que cada ato de fala materializa um estilo único. A segunda orientação, o objetivismo abstrato, defendia que o sistema linguístico (sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais) atua como “centro organizador de todos os fatos da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 79); por essa razão, assumiu uma ideia de “língua universal, racional e artificialmente criada” (BAKHTIN, 2006, p. 80), cujas leis de criação são determinadas pela imanência das formas linguísticas (ordenação de constituintes do sistema gramatical). Essa segunda orientação argumentava que os usos linguísticos poderiam ser julgados como certos ou errados, haja vista que a língua era entendida como uma construção que se condiciona a um sistema normativo imposto pelo próprio código.

Bakhtin (2006) refuta tanto a primazia do estilo sobre o gramatical, uma das teses defendidas pelos subjetivistas individualistas, quanto a supremacia do código sobre as criações individuais dos falantes, a antítese construída pelos estudiosos alinhados ao objetivismo abstrato. Isso porque, para o linguista russo, as leis que regem a atuação linguística “são essencialmente leis socioideológicas” (BAKHTIN, 2006, p. 132), pois é durante a enunciação que a língua se constitui como processo vivo, dinâmico, de caráter histórico-social e ideológico, possibilitando a interação social entre os interlocutores. Nesse sentido: “A língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante.*” (BAKHTIN, 2006, p. 128).

Ao enfatizar a enunciação verbal como processo fundante dos fatos linguísticos, Bakhtin (2006) sugere, tanto àqueles que desenvolvem trabalhos heurísticos sobre a língua quanto aos que se dedicam à função pedagógica da linguística, uma nova ordem metodológica de estudo, a saber:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2006, p. 129)

Por essa nova ordem, o estudo da língua deve se pautar nas formas verbais da comunicação socioideológica, uma vez que “as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 129). Para que esse tipo de estudo se concretize, o estudioso da língua – seja no âmbito das pesquisas linguísticas, seja no que diz respeito à apreciação da língua em sala de aula – deve levar em conta as condições concretas (sujeitos envolvidos nos processos de interação verbal, contextos situacionais, intenções e finalidades enunciativas) nas quais as enunciações verbais se realizam, como também as formas dos distintos atos de fala (os gêneros em que se manifestam as interações verbais) e os usos reais que os sujeitos falantes fazem da língua.

Nessa perspectiva, o estudo da língua deve ser feito a partir dos textos, orais e escritos, que construímos no dia a dia de nossas interações verbais, para, dialogicamente, consubstanciamos interações das quais emergem sentidos de acordo com as condições sócio-históricas e ideológicas dos sujeitos falantes e das atividades verbais que eles realizam para se fazerem entender e para entenderem o outro. São dessas atividades que emanam as variadas formas de comunicação e os diversos sentidos coconstruídos pelos interlocutores, evidenciando, portanto, a natureza sociológica da língua: “[...] a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura socioideológica” (BAKHTIN, 2006, p. 131). Isso significa que a língua constitui fenômeno essencialmente dialógico, pois, mesmo que não haja um interlocutor real, o falante (produtor de textos) sempre se dirige a um interlocutor, às vezes concebido como um “[...] representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2006, p. 116).

Se é na enunciação que a língua se manifesta como fenômeno socioideológico, as formas concretas em que as enunciações se realizam devem assumir papel de destaque nos estudos sobre a língua. Eterna Aprendiz verbalizou esse tipo de convicção, quando assumiu que a finalidade do ensino da Língua Portuguesa nas escolas deveria ser “dar continuidade [...] ao letramento que o menino traz” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014), uma opção metodológica que é entendida por essa professora como a ação de apresentar “gêneros textuais novos para ele [**o estudante**], tanto para ler e compreender, como produzir também, né, em situações práticas em que ele venha, por ventura, precisar” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014, grifo nosso). A apresentação de gêneros textuais, nos contextos das aulas de língua, intenciona inserir em sala de aula estudos sobre as situações práticas que os aprendizes possam presenciar na vida em sociedade, levando-lhes a compreender que diferentes situações de uso da língua requisitam formas próprias de comunicação socioideológica.

Para cumprir essa finalidade metodológica, a docente disse-nos que costuma acionar gêneros textuais diversos em sala de aula, tais como notícias, contos, crônicas, dentre outros. Geralmente a escolha dos gêneros vincula-se à tipologia textual (modo de organização do texto) a ser trabalhada. Como considera que, no primeiro ano do Ensino Médio¹, o desenvolvimento da capacidade de narrar deve ser priorizado, Eterna Aprendiz costuma recorrer a gêneros predominantemente narrativos, a fim de que, ao entrar em contato com uma considerável diversidade de gêneros textuais, os estudantes aprendam a ler, compreender e produzir textos, observando “o estilo de linguagem, o conteúdo temático e a estrutura composicional” (BAKHTIN, 2003) que distinguem um gênero de outro. A apresentação de gêneros diversos, levando em conta a predominância da tipologia narrativa nos textos que seleciona para trabalhar com seus alunos, é uma opção por meio da qual Eterna Aprendiz tenta, ao mesmo tempo, abordar a tipologia descritiva, pois, segundo essa docente, não há gêneros homogêneos: as tipologias geralmente se mesclam num mesmo gênero.

A concepção de Eterna Aprendiz sobre o que seja um gênero textual é influenciada pelos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003). Prova disso é que, ao dialogar sobre o que entende por gêneros textuais, disse-nos:

Tem uma definição bem bonita, mas é do Bakhtin, e essa vai ser a minha, né. Gêneros textuais são os discursos, as construções discursivas diversas das quais lançamos mão nas nossas necessidades. Se eu tou conversando oralmente, eu estou num diálogo, então existe uma estrutura mais ou menos fixa para esse diálogo, então isso seria o gênero textual diálogo. Se eu preciso fazer um ofício, existe, é um outro gênero, é uma outra situação, vai ter a ver com a intenção, o meu interesse na verdade, o interesse meu de produzir aquele gênero ou não. E esses gêneros, então, têm uma forma mais ou menos estável na sociedade, não fixa, porque, até mesmo lendo Bakhtin, a gente vê que não é fixa. A sociedade vai mudando, os anseios da sociedade vão mudando e vão imprimindo mudanças. Não tem nada contra que se imprimam mudanças nesses gêneros, tanto é que, até um dia desses, a gente não tinha e-mail, agora nós temos o e-mail; nós não tínhamos tantos outros aí, chat, sei lá, outros novos, os blogs, né, que nós temos hoje porque a sociedade hoje precisa desses gêneros textuais. (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014)

Com essas palavras, informou-nos que compreende gêneros textuais como unidades da comunicação sociodiscursiva que assumem “*formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, com itálicos no original). Formas que se definem por conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional próprios, mas que não são estanques, pois se renovam substancialmente de acordo com as necessidades dos diferentes campos da atividade humana e da comunicação. Se as atividades humanas passam a ter novas demandas, os gêneros podem acompanhar essa evolução, transformando-se, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 268): “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos,

¹ No meio institucional onde realizamos nossa pesquisa, Eterna Aprendiz desenvolve suas atividades docentes com alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”. Por conseguinte, os fatos linguísticos surgem e se reelaboram na corrente viva da enunciação verbal, manifestando-se nos gêneros e influenciando (ou transformando) os traços característicos dos enunciados que os sujeitos constroem para interagir verbalmente.

Ao expressar sintonia com as ideias bakhtinianas sobre língua e gêneros textuais, Eterna Aprendiz aparentou conceber o texto como processo suscitador de sentidos plurais e polissêmicos, coconstruídos por sujeitos em interação; por isso, mediador de compreensões responsivas ativas em que as palavras do locutor e as contrapalavras dos interlocutores interagem em busca de significações criativas e dinâmicas, que emergem durante os atos de interação verbal. Pareceu, enfim, refutar a noção de texto como estrutura, como produto de linguagem pré-definido, dado de antemão; por isso unívoco e artificialmente assentado numa abstração que nega a verdadeira realidade fundante da língua. Dizendo de outro modo: a professora aparentou refutar a noção de texto como ente, ou seja, como produto de uma enunciação monológica que pressupõe uma compreensão passiva, em que o interlocutor resume-se a mero decodificador de signos previamente postos na superfície material do texto.

Entretanto, com o desenvolvimento de nossas conversações em busca da construção de uma escuta atenta acerca das concepções de Eterna Aprendiz sobre coerência, coesão e o texto em sala de aula, percebemos que essa docente mostrou-se se alinhada a uma noção de gênero como produto, haja vista que supervalorizou a estrutura composicional do texto, que, em sua concepção, representa uma unidade de sentido, tal qual o fazem Halliday e Hasan (1976). Recorrendo às palavras de Eterna Aprendiz, destacamos: O texto é “algo que eu possa interpretar, que tenha unidade de sentido e, às vezes, até mesmo uma intenção” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014). Essa unidade de sentido representa, para ela, a coerência do texto, que pode ser assegurada por marcas linguísticas presentes na superfície textual. Tais marcas representam os elementos coesivos que ajudam o locutor a atribuir unidade ao texto, embora, às vezes, um texto possa ser coerente sem possuir elementos de coesão.

Geraldi (2010, p. 116) salienta que esse tipo de concepção dos gêneros textuais exprime a relevância que os professores costumam atribuir ao conhecimento gramatical, pois, quando os gêneros são abordados como estruturas, mediante a exploração de uma relativa estabilidade observável em características de alguns exemplares dos gêneros estudados em sala de aula, o professor está apenas seguindo uma antiga tradição dos estudos da linguagem, que consiste em: “definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição formal, esquecendo que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se.” (GERALDI, 2010, p. 116, nota de rodapé).

Então, ao pensarem gênero como estrutura, valorizando sobremaneira aspectos relativos às suas composições estruturais, como se fossem enunciados estáveis, os professores esquecem-se de que a teoria bakhtiniana assume, como princípios fundamentais, que os gêneros do discurso possuem normatividade distinta daquela atribuída às formas da língua (no sentido de sistema abstrato), que os gêneros são influenciados por um elemento expressivo relativo à valoração subjetiva do falante sobre o objeto de seu projeto de dizer, e que os gêneros ressoam dialogicamente outros enunciados, constituindo-se elos na cadeia discursiva da enunciação verbal. Para ilustrar isso, destacamos:

As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

[...]

Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 289)

[...]

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Esses princípios da teoria bakhtiniana sugerem-nos a uma concepção de gênero que pressupõe sempre o outro em sua constituição, pondo em destaque o dialogismo inerente às atividades de linguagem que construímos para interagir socialmente. Dialogismo que se manifesta em vários aspectos: nas formas que moldamos nossos discursos, que são construções sociais entremeadas por uma normatização em constante reformulação; nas valorações que atribuímos aos nossos projetos de dizer, imprimindo-lhes aspectos expressivos, esteticamente variados; e nas interfaces que consubstanciamos como outros dizeres, agindo responsivamente para replicar (confirmando, complementando, rejeitando, subtendendo etc.) sentidos de outros enunciados.

Nessa linha de raciocínio, Bakhtin (2003) propõe uma noção de gêneros que pressupõe o outro como coconstrutor de projetos e de formas de dizer, de possibilidades de sentidos, de estilos de linguagem e de elementos expressivos. Uma noção que se sintoniza com a concepção de coerência como atividade interpretativa de construção de sentidos (MARCUSCHI, 2008), que se realiza em interação, por meio da qual o produtor do texto e

seus interlocutores dialogam, negociando compreensões. É importante dizer ainda que, na teoria bakhtiniana, a compreensão é definida como uma atitude responsiva ativa de um interlocutor sobre o anunciado produzido por *outrem*; ou seja, uma atividade que se realiza em cooperação e que, por isso, envolve participação ativa do interlocutor (leitor e/ou ouvinte).

Nesses termos, agir compreensivamente sobre o enunciado de alguém implica construir significações levando em conta questões diversas, tais como: - os contextos em que os textos são produzidos; - as formas de enunciados escolhidas pelo locutor para manifestar seus projetos de dizer; - as escolhas linguísticas feitas para indiciar sentidos; - os sujeitos participantes dos atos de interação etc. Por essa razão, tanto a noção de língua como a de gêneros defendidas por Bakhtin (2003) não denotam afinidade com a ideia de texto como estrutura e a de coerência como qualidade imanente dos textos.

Os estudos bakhtinianos influenciam as pesquisas textuais contemporâneas, que, por seu turno, assumem o texto como “o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e a instabilidade da língua” (GERALDI, 2010, p. 141), no qual se percebem “os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos.” (GERALDI, 2010, p. 141). Portanto, na perspectiva bakhtiniana, os textos representam processos de instabilidades e de negociação de sentidos por meio dos quais os interlocutores interagem buscando construir compreensões, o que os leva a agir responsiva e ativamente para interpretar os sentidos que discursivamente se vivificam, e não apenas a acatar sentidos dados, *aprioristicamente* definidos.

Com base nisso consideramos que, embora Eterna Aprendiz fizesse referência a Bakhtin (2003; 2006) para expressar suas ideias sobre língua e gênero textual, as concepções que verbalizou acerca do que seja texto e coerência não encontram respaldo na filosofia marxista da linguagem, na noção de gêneros elaborada pelo linguista russo, tampouco nos estudos textuais contemporâneos. Isso porque, para Eterna Aprendiz, a superfície material do texto corresponde ao principal componente responsável por sua inteligibilidade, pois as partes que o compõem (composição estrutural) e os itens da língua que unem seus elementos constituintes (elementos da coesão sequencial) contribuem para a construção de uma unidade de sentido, que, segundo essa professora, é a principal qualidade do texto e se confunde com a coerência. Noutros termos: para que a coerência de um texto seja percebida, interpretada pelo leitor, “o texto deve ter as partes que o compõem” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014) e ser marcado por itens da língua (elementos coesivos) que, de certa forma, materializam essa unidade de sentido, contribuindo decisivamente para a produção de “textos coerentes” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014).

Ao acionar a expressão “textos coerentes”, Eterna Aprendiz evidenciou que concebe a coerência textual como uma qualidade imanente dos textos, que podem ser categorizados como coerentes ou não. Destaca-se também, nos diálogos tecidos com essa professora sobre a questão da coerência, a noção de boa formação textual, entendida como um aspecto visível nos textos que apresentam partes constituintes nitidamente organizadas e que são escritos de acordo com a ortografia oficial da língua portuguesa. Textos estruturalmente mal organizados e com desvios ortográficos muito salientes são considerados “impublicáveis” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014), o que denota a influência da tradição dos estudos gramaticais (GERALDI, 2010) nas concepções e apreciações que Eterna Aprendiz faz sobre o texto.

Segundo Koch e Travaglia (2011), a noção de boa formação textual não se assemelha ao conceito de gramaticalidade usado pelos gerativistas para os estudos linguísticos no nível da frase. Trata-se de um conceito, formulado no âmbito dos estudos textuais, para designar o funcionamento do texto como meio de entendimento entre os interlocutores num processo de interação verbal. Representa, portanto, “uma boa formação em termos da interlocução comunicativa” (KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p. 13). Isto é: diz respeito à inteligibilidade do texto (à coerência), que pode ser construída pelos interlocutores numa situação de comunicação específica, pressupondo as intenções e estratégias mobilizadas pelo locutor para se fazer entender e a capacidade do interlocutor para calcular, dialogicamente, os sentidos do texto.

Ao classificar alguns dos textos produzidos por seus alunos como “impublicáveis” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014), devido à presença de palavras escritas em desacordo com a ortografia padrão da língua e a algumas questões pontuais observadas na estrutura desses textos, Eterna Aprendiz expressou atribuir alto valor normativo às produções textuais de seus alunos; um tipo de atitude que se sintoniza mais com a tradição dos estudos gramaticais, e não com as proposições advindas da Linguística Textual contemporânea sobre o texto em sala de aula. Conquanto a professora nos dissesse que procure fazer revisões nos textos dos seus alunos, para torná-los publicáveis, a categorização que construiu sobre esses textos evidenciou-nos uma atitude normativa sobre a produção textual, haja vista a valorização excessiva de aspectos estruturais e ortográficos.

Essa visão normativa acerca do texto e de sua construção também esteve presente nas concepções verbalizadas por Eterna Aprendiz sobre o fenômeno da coesão textual, que, em sua concepção, “[...] dá base para um texto, às vezes, ser coerente” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014). Ao dizer isso, destacou uma concepção de coesão circunscrita às funções

sintáticas exercidas por elementos da língua que realizam ligações entre diferentes partes da superfície textual:

[Um texto é coesivo] Quando ele tem presenças, marcas, elementos que eu possa perceber que estão ali para ligar justamente uma ideia a outra. Os elementos coesivos seriam o que a gente chamava antes de conjunções, de algumas preposições, ou locuções prepositivas, advérbios. Essas classes gramaticais favorecem para que o texto tenha essa argamassa, sei lá, essa ligação. Entendeu? (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014)

[...]

[A coesão] tem que estar marcada, mas eu lhe digo que já vi textos sem elementos de coesão. (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014)

Pela leitura dos excertos supratranscritos, consideramos que Eterna Aprendiz demonstrou entender coesão como um mecanismo sintático, realizado por palavras de classes gramaticais diferentes, que sustentam as relações de sentido materializadas no texto. Assim, evidenciou uma concepção de coesão como um componente que integra o sistema da língua – à maneira de Halliday & Hasan (1976, p. 26) – e que, por isso, nos possibilita ligar orações, períodos, parágrafos para relacionar ideias, viabilizando a constituição da textualidade (entendida como algo que já vem pronto no texto). Nesse tipo de concepção, a coesão também aparece como um atributo do texto, cujos sentidos são previamente definidos, cabendo ao interlocutor apenas a tarefa de decifrá-los.

Ressaltamos também que, na concepção de EA, a textualidade é entendida como algo previamente produzido; ou seja, como qualidade que um conjunto de palavras deve apresentar para que seja compreendido como texto. Não obstante, Costa Val (2004) afirma que o conceito de textualidade, estudado por Beaugrande & Dressler (1992), não se aplica ao texto “enquanto produto, ‘artefato’ linguístico” (COSTA VAL, 2004, p. 2); mas aos processos de leitura, produção e interpretação textual, pois leva em conta os saberes desenvolvidos pelas pessoas para se tornarem capazes de falar, ouvir, ler e escrever de acordo com as situações de interação de que participam na vida em sociedade. Isso significa que não apenas os locutores, mas também os interlocutores agem para textualizar as produções de linguagem, tornando-as compreensíveis em determinadas situações.

Por essa razão, os estudos textuais contemporâneos – como os propostos por Bronckart (2012), Koch (2014), Roncarati (2010), dentre outros –, que assumem o texto como processo e a coerência como atividade interpretativa que se dá em interação, não legitimam a noção de textualidade como qualidade *apriorística* do texto; mas como o resultado de processos de textualização, por meio dos quais o autor e seus leitores (os interlocutores) constroem sentidos. Segundo essa perspectiva, até mesmo a coesão textual é coconstruída

pelos interlocutores (COSTAL VAL, 2004); por isso não se admite que os elementos coesivos integrem simplesmente o sistema da língua, haja vista que a construção de elos coesivos nos textos envolve processos diversos, relacionados aos sujeitos envolvidos nos processos de interação, às intenções desses sujeitos, aos projetos de dizer que verbalizam e aos aspectos sociocognitivos a que recorrem para (re)construir as coisas do mundo no universo textual.

Conforme o argumento de pesquisa que construímos para respaldar o desenvolvimento deste trabalho de tese, as concepções de coerência e coesão que os professores da educação básica desenvolvem, ao longo de suas formações, influenciam a compreensão desses docentes sobre o que seja um texto e, por conseguinte, o trabalho com o texto em sala de aula, notadamente no que se refere às práticas de leitura e produção textual desenvolvidas nos contextos das aulas de Língua Portuguesa. Por essa razão, ao enfatizar que compreende coerência textual como a unidade de sentido que todo texto deve ter, uma qualidade visível aos olhos, e coesão como propriedade textual percebida pela existência de marcas linguísticas que dão sustentação para que um texto seja coerente, Eterna Aprendiz apresentou-nos concepções formais sobre esses fenômenos, relacionadas aos estudos desenvolvidos no primeiro momento de evolução da Linguística do Texto sobre a coerência textual, com também à teoria de Halliday & Hasan (1976) sobre a coesão, que propuseram uma classificação tipológica para este segundo fenômeno, tendo em vista sua relevância para a construção da textualidade.

Portanto, Eterna Aprendiz denotou compreender o texto como produto, cujos sentidos dependem de sua organização estrutural interna e dos elementos coesivos presentes em sua superfície. Nesse tipo de postura, geralmente o professor acredita num sentido único, pré-definido, cabendo aos leitores (interlocutores) detectar esse sentido. Assim sendo, não se busca fomentar, entre os alunos, a curiosidade ou postura investigativa que os leve a ver os processos coesivos como indiciadores de sentidos que são coconstruídos no momento da interação. De forma análoga, ao conceber a coerência como qualidade imanente dos textos, o professor tende a incentivar que os alunos captem o sentido do texto, em vez de atuarem como coconstrutores de sentidos, o que poderia ser estimulado se o professor concebesse a coerência como uma atividade interpretativa, assumindo, nos contextos de sala de aula, uma postura reflexiva constante para saber como e por que o aluno, às vezes, chega a outro(s) sentido(s) diferente(s) daquele(s) previamente construídos/pretendidos/priorizados pelo professor.

5.2 TEXTO E A METODOLOGIA DAS UNIDADE TEMÁTICAS

Segundo Profissional de Fé (20 out. 2014), a principal finalidade do ensino da Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Médio é a formação de leitores proficientes, capazes de extrapolar o próprio texto, para pensar e construir relações variadas: entre aquilo que leem e já leram ou estudaram; entre o texto lido e outros saberes já (ou a serem) construídos. Por essa razão, afirmou que tem o texto como o principal “material de trabalho de todos os dias” (PROFISSIONAL DE FÉ, 12 mar. 2015) e não se esquece de levar, em cada aula, “um texto, pelo menos, para os alunos” (PROFISSIONAL DE FÉ, 12 mar. 2015). Para isso, costuma organizar suas práticas de ensino-aprendizagem em torno de unidades temáticas, que geralmente são elaboradas com base em questões atuais discutidas pelos meios de comunicação de massa. Essas unidades temáticas subsidiam a escolha de textos empíricos organizados sob gêneros distintos, a partir dos quais se criam blocos de atividades para trabalhar a leitura, a produção textual e aspectos da gramática normativa.

Afirmou ainda que se preocupa, sobremaneira, com os dados do “analfabetismo funcional” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014), uma categoria que, consoante Profissional de Fé, engloba os cidadãos que não compreendem aquilo que leem. Por isso considera que a principal função da escola seja formar leitores, e o professor de língua deve estar atento a essa necessidade; haja vista que, formando leitores, a escola prepara os alunos para se tornarem capazes de buscar fontes de informações e de pesquisa, tornando-se “sujeitos mais autônomos na sua própria construção do conhecimento” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014). E, na visão dessa docente, essa autonomia pode ser conquistada por sujeitos cientes das possibilidades de construção de sentidos a partir da leitura de textos de gêneros distintos. Para tanto, o professor deve incentivar os estudantes a construírem relações entre gêneros textuais diversos, entre conhecimentos distintos, como também a compreenderem algumas estratégias de leitura.

Os textos e as situações de interação requisitam estratégias, objetivos e envolvem fatores de compreensão e de leitura que devem ser considerados pelos sujeitos que buscam autonomia na construção de saberes. Sem ter ciência disso, o aluno pode não perceber a função que o leitor exerce para a construção de sentidos. Assim sendo, Profissional de Fé afirmou que busca dialogar com seus alunos a respeito das estratégias que o sujeito leitor pode acionar para compreender os sentidos que podem ser textualmente negociados. Ao assumir esse compromisso, PF alinhou-se ao proposto por Koch (2014), que, em linhas gerais, assume a leitura como atividade “que põe em foco o leitor e seus conhecimentos, em interação com o autor do texto, para a construção de sentido [...]” (KOCH, 2014, p. 204).

No âmbito da Linguística Textual, os estudos que se pautam numa abordagem sociocognitivo-interacionista da linguagem humana (KOCH, 2014; MARCUSCHI, 2008 etc.) defendem que o processamento textual envolve algumas estratégias que podem ser desenvolvidas pelos sujeitos para a construção de sentidos. Nesses termos, tanto o autor de um texto quanto seus leitores precisam tomar um conjunto de decisões nas atividades de “busca pelo sentido” (KOCH, 2014, p. 191). Essas decisões envolvem estratégias cognitivo-textuais responsáveis pelo processamento do texto, o contexto sociocognitivo dos interlocutores, os objetivos das ações de leitura e os fatores (autor, leitor, texto) nelas envolvidos.

Koch (2014, p. 191) argumenta que o processamento textual pressupõe equilíbrio entre dois movimentos fundamentais: retroação e progressão. Esses movimentos são textualmente evidenciados pela atividade de (re)construção de objetos de discurso (ativação, reativação e desativação de referentes) responsáveis pela introdução de informação nova e pela referência ou remissão à informação já conhecida. O jogo entre dado e novo é indiciado por pistas linguísticas, mas sua resolução envolve sociocognição, pois requisita dos interlocutores a ativação de conhecimentos diversos (enciclopédicos, de outros textos, da língua etc.) para a construção de relações de sentido entre: “a) segmentos textuais de extensões variadas; b) segmentos textuais e conhecimentos prévios; c) segmentos textuais e o entorno sociocultural.” (KOCH, 2014, p. 192).

Nessa lógica, os processos de referenciação, ou (re)construção de objetos de discurso, demandam do autor e de seus leitores a construção de estratégias cognitivo-textuais, como a remissão a referentes que não estão explícitos textualmente, mas que podem ser negociados com o auxílio da memória discursiva dos interlocutores. Nesse tipo de estratégia, afirma Koch (2014, p. 191), “conteúdos de consciência” auxiliam o desvendamento de cadeias referenciais coesivas, a partir das quais os interlocutores negociam sentidos e percebem o jogo entre dado e novo, responsável pela progressão textual; o que lhes possibilita agir conscientemente para coconstruir sentidos.

Logo, a leitura de um texto representa uma atividade sociointerativa e cognitiva, por meio da qual os interlocutores negociam sentidos. Os referentes textuais favorecem essa negociação, pois não são dados *a priori*: eles emergem no momento da interação, possibilitando os movimentos de retroação e progressão que sugerem aos interlocutores possibilidades de compreensão. Profissional de Fé demonstrou ter consciência disso, pois afirmou que, ao ler um texto com seus alunos, sempre os estimula a buscar relações entre segmentos diversos, para que, sociocognitivamente, os estudantes construam sentidos para os

referentes presentes no mundo textual. Quando faz isso, tenta estimular os aprendizes a expressarem as razões que os levaram a consubstanciar umas relações, e não outras; como também a observar as relações construídas pela professora, a fim de comparar olhares distintos sobre o texto.

Na concepção dessa docente, o contexto exerce papel fundamental na atividade de construção de sentidos, pois afirmou que costuma fazer os alunos atribuírem sentidos aos textos a partir dos conhecimentos de mundo que os estudantes têm (PROFISSIONAL DE FÉ, 09 dez. 2014). Entre esses conhecimentos, questões diversas assumem relevância, como: os saberes sobre a língua (norma padrão, variedades linguísticas e diferentes formas de registro), conhecimentos prévios relacionados aos temas ou a outros aspectos dos textos, situação comunicativa e o conhecimento relacionado às leituras de outros textos. Com isso, demonstrou, mais uma vez, alinhar-se aos estudos sociocognitivo-interacionistas, que, dentre outras coisas, costumam afirmar:

O contexto engloba não só contexto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural), o contexto acional e, portanto, o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Este último, na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH, 2014, p. 209)

Esses estudos dão destaque à função que o contexto sociocognitivo dos interlocutores exerce na atividade de leitura, haja vista o papel ativo que o sujeito leitor exerce no processamento do texto. O leitor ativo, competente, ou “proficiente”, conforme nos informou Profissional de Fé (20 out. 2014), é aquele que consegue articular conhecimentos socialmente construídos e compartilhados para realizar uma atividade fundamental: a construção da coerência textual. Esse tipo de leitor não apenas capta os sentidos sugeridos pelo autor, mas interage com este e, colaborativamente, pressupõe que o texto seja uma possibilidade de sentidos; por isso atua estrategicamente para lhe atribuir coerência.

Nesse tipo de atuação, a compreensão da leitura leva em conta fatores variados, relacionados à interação autor-texto-leitor. Como processo mediador de sentidos, o texto sempre presume um tipo de interlocutor alvejado pelo autor, um leitor-modelo. Assim, ao produzir um texto, o autor age estrategicamente, pois, de acordo com o leitor-modelo pressuposto, seleciona conhecimentos para serem explicitados, ou não, na superfície textual. Segundo Koch (2014, p. 206), esse tipo de seleção estratégica é uma das evidências do

“princípio interacional constitutivo não apenas do texto, como do próprio uso da língua”, pois, no ato de produção, o autor já imagina quais conhecimentos prévios o leitor-modelo deve ter para participar ativamente do processamento textual. Esse leitor, evidentemente, também precisa atuar estrategicamente para preencher os vazios do texto, tornando-o compreensível. Por essa razão, Geraldi (2010) argumenta que trabalhar com o texto em sala de aula significa assumir instabilidades, pois os sentidos não são *apriorísticos*, eles surgem da interação autor-texto-leitor e dependem dos conhecimentos compartilhados pelos interlocutores.

No que se refere ao próprio texto, tido como um dos fatores que levam à compreensão por meio da atividade de leitura, os estudos sociocognitivo-interacionistas consideram que a construção de sentidos é influenciada por fatores linguísticos, como a seleção lexical, as estruturas sintáticas, a pontuação, a existência de nexos para indiciar relações de sentidos etc., como também pela forma de apresentação do texto, que inclui a letra utilizada e a constituição dos parágrafos. Todos esses fatores indicam as escolhas feitas pelo locutor em razão do seu projeto de dizer, do leitor-modelo pressuposto e das funções sociointeracionistas a que o texto se destina.

Isso sugere que a compreensão textual engloba não somente aspectos associados à interação autor-leitor, mas também fatores que se inter-relacionam na materialidade do texto. A complexidade desses fatores deve ser levada em conta durante a atividade de leitura, para que o texto não seja concebido como um produto que leva a uma interpretação única, mas sim como um *porvir*, uma vez que não se constitui artefato meramente linguístico; é sobretudo uma possibilidade de sentidos, cujo processamento se dá em interação, numa ação conjunta de sujeitos que mobilizam estratégias diversificadas para desvendar sentidos postos e implícitos, propiciando, com isso, a construção da coerência.

Para Profissional de Fé (20 out. 2014), o texto passa a existir no momento em que o leitor compreende sua finalidade, seu objetivo e mobiliza saberes para consubstanciar relações que o levem a compreender o que foi dito/sugerido. Desse modo, evidenciou que o foco do ensino da leitura deve ser a criação de condições para que os alunos compreendam o texto, negociando sentidos. Assumiu, então, que não há textualidade previamente dada, pois os sujeitos envolvidos no processo de interação precisam textualizar informações (linguísticas, contextuais, sociocognitivas) para que o texto se faça texto no momento da leitura. Nesses termos, evidenciou sintonia com as pesquisas que assumem a textualidade não como um atributo do texto, mas como o resultado de processos de textualização (BEAUGRANDE, 1997; COSTA VAL, 2004).

As concepções verbalizadas por Profissional de Fé sobre o texto e a atividade de leitura põem em voga noções e conceitos defendidos pelos estudos textuais contemporâneos, notadamente aqueles que assumem uma perspectiva sociointeracionista (ANTUNES, 2005) da linguagem humana e aqueles que se inserem nas abordagens textuais-discursivas ou sociocognitivo-interacionistas sobre o processamento textual (CAVALCANTE, 2013; MONDADA, 2002; RONCARATI, 2010). São estudos que veem o texto como processo, um *porvir* de sentidos que se realiza durante a interlocução; por isso refutam a existência de uma unidade de sentido *apriorística*, argumentando que a coerência textual representa um princípio constitutivo de toda atividade de linguagem, haja vista que os leitores, quando entram em contato com um texto, tendem a assumi-lo como uma construção coerente; fato que os leva a mobilizar saberes para o processamento da coerência textual.

Como um evento cujos sentidos se entrecruzam durante a interação, o texto se constrói pela relação entre os conhecimentos do autor e do leitor, que, estimulados por dada finalidade em determinada situação comunicativa, conseguem interagir ao atribuírem coerência ao texto. Sem essa atribuição, não há texto, pois:

A coerência não está no texto em si. Ela está justamente nessa interação entre o autor do texto, a finalidade do texto e a quem se dispõe o texto. **[A coerência]** não é uma qualidade do texto, porque um mesmo texto pode ser coerente para mim e pode não ser coerente para você. Então, por si, o texto não tem essa qualidade de ser coerente. **[A coerência]** se estabelece na relação que o autor e o leitor conseguem construir. Por exemplo: eu posso ver uma propaganda, e essa propaganda fazer sentido para mim, ter coerência; mas, para o meu aluno, que não tem a visão de mundo que eu tenho, talvez esse mesmo texto seja incoerente. Então a coerência não é uma qualidade do texto. Ela se estabelece justamente nessa relação, eu acho. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014, **grifos nossos**)

Conforme se pode ver, PF verbalizou compreender que a coerência não pertence ao texto, não é um atributo que se verifica objetivamente, pois não depende apenas da estrutura textual, da organização das ideias, da progressão de informações etc. Na concepção dessa docente, a coerência resulta das ações desenvolvidas pelo autor e pelo leitor para se compreenderem, o que pode tornar o texto compreensível, a depender dos conhecimentos compartilhados por ambos. Isto é: segundo Profissional de Fé, um mesmo texto pode ser coerente para um leitor, e para outro, não; haja vista que os conhecimentos de mundo (sociocognição) são decisivos para a atividade interpretativa da coerência textual. Coerência, então, vista como um princípio de interpretação, consoante propõe Charolles (1983), ou como atividade interpretativa, conforme a visão de Marcurschi (2008).

Por essa razão, Profissional de Fé afirmou que trabalha em sala de aula de modo a favorecer a construção dialógica de sentidos. Noutros termos: não costuma referendar as interpretações sugeridas pelo livro didático, que pouco usa em sala de aula, por acreditar que

cabe ao professor selecionar seu material de trabalho e atuar sobre ele em busca daquilo que deseja dialogar com seus alunos. Para construir meios próprios de realização do seu fazer pedagógico, disse-nos que opta pela metodologia das unidades temáticas, aprendida com um professor durante o curso de mestrado na Universidade Federal da Paraíba. Uma metodologia que possibilita à docente selecionar textos para criar blocos de atividades, com o objetivo de proporcionar aos seus alunos pluralidade de leituras e de sentidos.

Além disso, PF afirmou que a coerência é um processo que se constrói em interação; por isso trabalha a fim de garantir que seus alunos atuem sociocognitivamente para atribuírem sentidos aos textos estudados em sala de aula. Por meio da metodologia das unidades temáticas, tenta estimulá-los a relacionar textos diversos, de gêneros variados, para chegarem à construção da coerência. Nesses termos, expressou que a leitura de textos variados sobre temas afins possibilita aos alunos construírem conhecimentos sobre os temas, aspectos estruturais e processos geradores de sentido observáveis em diferentes textos empíricos. Além disso, PF enfatizou que a apreciação e estudo dos gêneros em sala de aula permite ao estudante perceber que os textos são construídos para atender determinada finalidade em uma situação comunicação. Para exemplificar como essa metodologia funciona, citou o seguinte exemplo:

[...] Vamos imaginar um tema que eu trabalhei ultimamente, mobilidade urbana. Então eu aproveitei e trouxe [para a sala de aula] uma charge sobre as propagandas políticas no período eleitoral, aquela coisa dos cartazes, porque agora não se pode colocar no muro. Eu trouxe uma charge, uma senhorinha passando no passeio, pulando os cartazes, para os alunos fazerem um *link* entre o período eleitoral, as propagandas eleitorais e a mobilidade urbana. Entendeu? A princípio os alunos não conseguem relacionar isso [a charge] à mobilidade urbana. Então isso aí passa a ter coerência a partir do momento em que eles conseguem fazer esse *link*, pois eles conseguem dar sentido a uma charge dentro do tema. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014)

Pelo exposto, Profissional de Fé informou-nos que a construção da coerência textual depende da atividade interpretativa que o estudante desenvolve a partir do texto, tecendo relações entre conhecimentos diversificados. Com isso, demonstrou conceber que a coerência não está no texto em si. Ela surge da interpretação que o leitor faz do texto, mediante a consubstanciação de relações entre o que está dito ou implícito e outros conhecimentos que o leitor adquire ao longo da vida. Na tessitura dessas relações, assume posição de destaque os conhecimentos que o leitor possui sobre o tema abordado no texto; daí a opção por trabalhar com a metodologia das unidades temáticas, por meio da qual essa docente tenta possibilitar que os estudantes apreciem textos de gêneros variados sobre um mesmo tema ou temas afins.

O trabalho delineado pela metodologia das unidades temáticas também cumpre, na visão dessa professora, uma tarefa essencial, que consiste em inserir as contribuições dos

“estudos sobre os gêneros” nos processos de ensino-aprendizagem da língua na escola (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014); uma vez que, pela leitura e análise de gêneros textuais distintos, o aluno pode perceber que cada texto possui uma finalidade e que a sua organização linguístico-discursiva revela as estratégias mobilizadas pelo produtor para atingir o objetivo pretendido em uma situação de comunicação específica. O leitor consciente disso também tende a mobilizar algumas estratégias para compreender o texto como uma construção de sentidos, agindo, portanto, de forma consciente, para lhe atribuir coerência.

Nessa linha de raciocínio, apresentou a seguinte concepção de gêneros textuais:

Gêneros textuais são formatos que atendem determinadas situações comunicativas. Então, dentre todas as formas de comunicação, de interação, que o ser humano possa ter com os demais seres [da mesma espécie], ele precisa se utilizar de determinados formatos para atingir seus objetivos. Então os gêneros são exatamente essas composições para atender determinadas finalidades comunicativas. [...] A partir do seu objetivo comunicativo, você vai se inserir em um determinado gênero para fazer a sua atividade interativa. Um bilhete, um e-mail, uma entrevista, uma charge, tudo atende a uma determinada finalidade e tem, portanto, características próprias que diferenciam dos demais gêneros. Uma notícia tem características que a diferenciam de uma reportagem, de uma entrevista, de uma história em quadrinhos. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014, com adaptações)

No trecho em voga, destaca-se a concepção de gênero como formato de texto que é produzido para atingir determinado objetivo em um contexto de interação verbal. Dessa forma, a docente nos comunicou que os gêneros são escolhidos em função de um querer dizer do locutor e das características sociodiscursivas dos atos de interação verbal, incluindo, obviamente, os sujeitos que deles fazem parte. Se entendermos esse “objetivo” como a necessidade que o locutor tem de comunicar um projeto de dizer (uma intenção discursiva), podemos assumir que, em certa medida, a concepção de gêneros textuais desenvolvida por Profissional de Fé respalda-se em Bakhtin (2003), pois, no tocante aos gêneros, o linguista russo também admite relação entre finalidade comunicativa (ou intenção discursiva) e as formas da comunicação socioideológica, haja vista que:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 282), “[...] os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis de *construção do todo*”; o que não nos recomenda assumir gênero como estrutura; pois, se assim o fizermos, desconsideraremos outros aspectos envolvidos nos processos de produção, leitura e compreensão textual. Talvez por isso Profissional de Fé tenha

nos afirmado que os formatos textuais - que, segundo ela, representam os gêneros – não sejam definidos apenas por características estruturais. Na visão dessa professora, tais formatos pressupõem também características sociais, históricas e ideológicas dos sujeitos envolvidos nos processos de interação mediados pelo texto e das situações interativas em que esses textos atuam como processos suscitadores da intercompreensão humana.

Quando nos disse que os gêneros textuais correspondem a formatos de textos que atendem a uma determinada finalidade (uma intenção discursiva) em dada situação de interação verbal, Profissional de Fé (20 out. 2014) colocou, no centro de sua formulação, o papel ativo dos interlocutores (autor e seus leitores) nos processos de produção e compreensão textuais. Assim, apresentou harmonia com a noção de coerência como atividade interpretativa, que coloca sujeitos em interação para a construção de sentidos. Por essa razão, afirmou que o trabalho com a coerência textual em sala de aula deve ocorrer constantemente, pois o professor deve acionar os estudos dos gêneros para possibilitar aos estudantes o contato com o maior número possível de textos, estimulando-lhes a compreenderem as intenções e as situações discursivas que levaram o locutor à escolha de determinado “formato textual”, para que, a partir disso, possam mobilizar saberes a fim de coconstruir sentidos.

Para incentivar os alunos a compreenderem as intenções discursivas que norteiam a escolha de um determinado gênero como “formato” que possibilita a concretização de um projeto de dizer, Profissional de Fé afirmou que costuma dar atenção especial às relações coesivas que podem ser construídas/percebidas nos textos. Isso porque, segundo essa docente, as relações coesivas possibilitam que o texto cumpra seu objetivo, dentro daquilo que foi pressuposto pelo locutor e percebido pelo leitor. Além disso, a abordagem das relações coesivas favorece ao professor um trabalho mais voltado para o código, pois, segundo essa professora:

A coesão já é uma coisa mais, é, que eu posso dizer, mais, mais textual mesmo. Eu acho que já é uma qualidade mais textual. Por que? Porque, pra mim, a coesão está ligada à utilização do código. Sabe? Então, enquanto que a coerência depende de outros fatores que não a própria língua, porque depende do conhecimento de mundo, da visão e tal; a coesão está mais ligada à utilização do código, para se fazer coerente, ou não, a depender do objetivo, né. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014)

[...]

Então, como a minha finalidade básica é fazer com que os alunos utilizem a língua, o código, né, de uma forma mais eficiente em qualquer situação comunicativa; eu não posso perder de vista os elementos coesivos, já que eles é que vão constituir esse tecido, esse texto da linguagem verbal. Então eu tenho que, a todo momento, estar preocupada em chamar a atenção dos alunos para os elementos que marcam as relações entre as palavras, entre as frases, para que eles possam se constituir como sujeitos realmente que possam utilizar a língua de uma forma para atingir seus

objetivos na situação comunicativa. Então não posso perder de vista esses elementos. Eu preciso, a todo momento, como professora de Língua Portuguesa, está atenta ao que o texto pode (aos diversos textos, aos diversos gêneros trabalhados em sala, a própria linguagem oral). Como é que essas marcas coesivas estabelecem as relações para que eles possam cumprir os objetivos que eles têm naquele texto, na hora de produzir quaisquer textos. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014)

Conforme podemos observar nos excertos supratranscritos, quando se referiu à coesão textual, durante o primeiro momento de entrevista, Profissional de Fé (20 out. 2014) salientou que esse fenômeno é “mais textual mesmo”, ou seja, representa uma qualidade textual, pois está ligada à utilização do código. À primeira vista, pareceu-nos ter construído uma concepção formal acerca do fenômeno da coesão, posto que associou relações coesivas ao uso do código e enfatizou que, como pretende que os seus alunos usem a língua de forma eficiente, o trabalho com a coesão deve lhes permitir um olhar mais atento sobre as funções que os elementos da língua exercem nas relações constituídas no tecido textual. Nesse ponto, pareceu se alinhar a proposta de Antunes (2005), uma pesquisadora que considera que as relações coesivas sejam semânticas e constituídas por reiteração, associação e conexão, mediante o uso de elementos coesivos na tessitura textual.

No entanto, quando confrontada com alguns exemplares de textos, Profissional de Fé demonstrou uma concepção que não respalda um olhar formal sobre o fenômeno da coesão. Prova disso é que, durante as conversações que tecemos do segundo ao quarto momento de entrevista (20 out. 2014, 09 dez. 2014 e 12 mar. 2015), essa docente evidenciou olhar sobre os referentes textuais que se sintoniza com as propostas de análise dos estudos de referenciação, para os quais os referentes são objetos de discurso, sociocognitivamente produzidos, cujos sentidos e relações são construídos *online*, pois os leitores são coconstrutores dos sentidos do texto. Isto é: quando propusemos a leitura de alguns textos, Profissional de Fé nos falou de coesão de uma forma diferente da que havia dito no primeiro momento de entrevista.

Como essa nova forma de dizer sobre coesão se manteve constante entre o segundo e o quarto momento de entrevista, consideramos que, na verdade, PF também concebe que o sujeito leitor seja coconstrutor da coesão textual. Nesse sentido, as relações coesivas e a progressão referencial do texto não são meramente ligadas à utilização do código linguístico, mas sobretudo aos processos sociocognitivos que os interlocutores desenvolvem em suas interações verbais para indiciarem sentidos e favorecerem a intercompreensão. Por isso, Profissional de Fé salientou que considera necessário que o estudo dos gêneros em sala de aula esteja alinhado à análise das relações coesivas que podemos construir em exemplares desses gêneros, para cumprir nossos projetos de dizer.

A questão do código talvez tenha aparecido na fala dessa docente sob a influência da concepção de língua que nos apresentou:

[...] a língua não parte de nós. Língua é um código. Na verdade, é um código instituído, e nós sujeitos nascemos e nos obrigamos - entre aspas, né - a utilizar esse código. [...] Neste código tem um conjunto de normas, de regras, para você seguir, e você se adapta aquele código à sua maneira. A depender da sua cultura, da sua formação, você vai utilizar esse código, a depender da sua localização no mundo como sujeito. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014)

Nesse trecho, a docente expressou uma concepção estrutural de língua, que destoa de seus saberes sobre coerência e texto. Por isso, indagamos: como alguém que diz conceber texto como processo, pois os sentidos não estão dados; e que afirma conceber coerência como atividade interpretativa, que é consubstanciada por sujeitos em interação; pode se alinhar a uma noção de língua como código? Se estivéssemos nos referindo a uma teoria linguística, certamente poderíamos apontar incongruências entre suas concepções de língua, de texto e de coerência. Mas, como sujeito singular, Profissional de Fé construiu concepções com base naquilo que acredita e talvez não pense o texto a partir de um conceito de língua. Nesse sentido, conforme propusemos em nosso argumento de pesquisa, a concepção de coerência se sobressaiu, influenciando a noção de texto desenvolvida por essa professora.

No âmbito das teorias linguísticas, as noções de texto como processo e a de coerência como atividade interpretativa respaldam-se numa visão de língua como atividade, que, segundo Roncaratti (2010, p. 48), reúne práticas culturais e sociocognitivas condizentes como os modos simbólicos que os sujeitos desenvolvem para “dizer o mundo e agir sobre ele”. Nesse sentido, a visão de língua manifestada por Profissional de Fé destoou de suas concepções de texto e de coerência. Isso porque a concepção de língua como código instituído geralmente se harmoniza, no que concerne às terias textuais, a uma visão de texto como estrutura, ou *ente*, cujos sentidos são definidos no momento de sua produção.

Essa concepção de língua norteou, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos pelos estudos alinhados a uma das orientações do pensamento filosófico-linguístico dominante no início do século XX, o objetivismo abstrato, que concebia língua como “um arco-íris imóvel” (BAKHTIN, 2006, p. 79) capaz de dominar o fluxo dos atos de fala, preservando a estabilidade do sistema linguístico. De acordo com Bakhtin (2006), esse tipo de pensamento legitimou a adoção de um critério linguístico segundo o qual as produções de linguagem poderiam ser julgadas como certas ou erradas, para enfatizar a supremacia da correção linguística, que devia ser avaliada conforme a adequação dos atos de fala ao sistema normativo da língua. Valorizava-se, portanto, o código e suas normas, em detrimento dos usos reais da língua efetivados pelos sujeitos falantes.

Profissional de Fé afirmou que consegue conciliar essa visão normativa de língua com outra totalmente oposta, a de texto como processo, pois, ao assumir o texto como material de trabalho, não o faz como se já tivesse um sentido dado, pronto, acabado; tampouco fomenta a produção de uma leitura única, ditada pelo livro didático ou preconizada pelos estudos literários. Na verdade, quando se alinhou à noção de língua como código, PF o fez por acreditar que uma das funções da escola seja ensinar a norma padrão, para que o aluno consiga compreender os sentidos do uso dessa norma em certas situações de comunicação e em certos textos.

Mas essa visão normativa não costuma influenciar o seu olhar sobre os textos, que, segundo Profissional de Fé (20 out. 2014), representam processos dinâmicos de construção de sentidos, tecidos por aspectos sociocognitivo-interacionistas variados, que devem ser dialogicamente negociados em sala de aula, para que os alunos participem ativamente das atividades de leitura e escrita, compreendendo os processos geradores de sentidos e as intenções discursivas que se engendram nas tramas do texto e contribuem significativamente para o processamento do texto como uma configuração veiculadora de sentidos.

5.3 TEXTO E OS MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO DE LÍNGUA

Para Simpatia de Menina (SM), ser professora de Língua Portuguesa representa “uma escolha de vida” (21 out. 2014), posto que, influenciada pelo “prazer de ler” (21 out. 2014), optou pelo curso de Letras Vernáculas e, desde a graduação, envolveu-se em projetos de iniciação científica, por meio dos quais conheceu e desenvolveu estudos sobre a obra do autor baiano Antônio Torres. Esses estudos incentivaram-na a ingressar no curso de Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural da Universidade Estadual de Feira de Santana (UESF), para desenvolver pesquisa relacionando a literatura contemporânea aos estudos culturais, tendo como objeto de estudo a questão da migração nordestina nos romances de Antônio Torres.

Embora o gosto pela leitura apareça como o principal motivador de sua escolha profissional, a professora demonstrou que, no desenvolvimento de suas atividades docentes, o texto assume papel secundário, haja vista que ainda adota uma antiga tradição escolar que consiste em priorizar o ensino do sistema gramatical, para, a partir disso, incentivar a leitura de textos escritos, com o objetivo de fazer os alunos observarem questões normativas previamente estudadas. Uma opção metodológica nitidamente influenciada pela concepção que nos comunicou acerca da finalidade do ensino da Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Médio:

Eu acredito que todos nós sabemos falar português, mas as especificidades da escrita nós não dominamos quando adquirimos a língua materna. A gente adquire a língua com a finalidade de se comunicar. Isso qualquer um faz muito bem. Mas a escrita já é um código elaborado, não é tão espontâneo quanto a fala; então precisa ter essa, digamos, sistematização melhor de como funciona, pois a gente não tem [da escrita] o [mesmo] domínio que a gente tem para se comunicar na oralidade. (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014)

[...]

[A finalidade do ensino da Língua Portuguesa seria dominar a escrita para utilizá-la em diversas situações?] Diversas e, principalmente, em situações formais, porque na informalidade a gente se vira muito bem, qualquer um que não tenha nem acesso ao código escrito. Mas, quando você vai para essas questões formais, a coisa fica mais complicada. (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014)

Quando nos comunicou essa finalidade, SM deixou evidente que concebe a língua escrita como um código elaborado. Esboçou, pois, alinhamento ao objetivismo abstrato, que, segundo Bakhtin (2006, p. 79), argumentava que o sistema linguístico representa “o centro organizador dos fatos da língua”. Ao manifestar concepção que se sintoniza com a tese do objetivismo abstrato, Simpatia de Menina demonstrou conceber que a aprendizagem da escrita depende da assimilação das normas prescritas pela tradição gramatical para o uso da língua, sobretudo, quando esse uso ocorre em situações formais de interação verbal. A língua, então, vista como código que possui normas rígidas, previamente instituídas, cuja aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento de “habilidades de escrever um bom texto dissertativo por conta do ENEM” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014).

Esse tipo de concepção evidencia a aceitação de uma das dicotomias propostas Saussure (2006): *langue e parole*. Tal dicotomia, acatada pelos estruturalistas, influenciaram a elaboração de “métodos **tradicionais** de ensino de línguas” (BRONCKART, 2012, p. 84), que priorizaram a abordagem gramatical (ensino do código), deixando, em segundo plano, o estudo do texto em sala de aula, que é normalmente visto como pretexto para a aprendizagem de regras da gramática normativa ou para a reprodução de uma leitura única, em que o leitor assume papel passivo, pois lhe cabe apenas a função de captar os sentidos produzidos pelo autor do texto.

É relevante destacar que, quando suscitada a emitir um conceito sobre língua, Simpatia de Menina sentenciou: “A língua é uma prática social necessária para a nossa vivência e sobrevivência.” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014). Pareceu, assim, expressar uma concepção que não coaduna com a noção de língua como código, pois, segundo Oliveira (2012), os estudos que assumem a visão de língua como prática social, como os de perspectiva semântico-pragmática, priorizam a análise dos usos linguísticos e dos sujeitos

envolvidos nesses usos; por essa razão, defendem que o texto “deve ser o eixo em torno do qual as aulas de língua giram.” (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

De forma oposta, os estudos estruturalistas, que sustentam uma visão de língua enquanto código, fundamentam práticas pedagógicas que pouco estimulam os alunos a desenvolverem competência comunicativa para interagir socialmente, pois dão destaque ao ensino de estruturas gramaticais, reforçando “o mito de que há uma forma correta do português” (OLIVEIRA, 2012, p. 34). Respaldam, por conseguinte, a ideia de uma escrita única, que deve ser conduzida pelas regras da gramática normativa. Desse modo, não estimulam que os alunos se tornem sujeitos de suas leituras e de suas escritas, não consideram as especificidades da produção textual oral e a relevância desta para a vida em sociedade, tampouco pressupõem, em suas propostas metodológicas, aspectos culturais dos sujeitos envolvidos nas atividades de interação verbal e os contextos de produção e de compreensão dos textos. São pedagogias que ignoram a formação do sujeito leitor e produtor de textos orais e escritos, já que se respaldam numa concepção imanente de língua:

A concepção estruturalista de língua surgiu no início do século XX, resultado das reflexões do linguista suíço Ferdinand de Saussure e reforçada pelos trabalhos de diversos linguistas norte-americanos como Leonard Blomfield, Charles Fries e, principalmente, Noam Chomsky. Para o estruturalismo, a língua é um sistema formado por estruturas gramaticais inter-relacionadas. Essa visão, por si só, não causaria nenhum problema ao ensino de línguas se não fosse por um princípio teórico específico: ela exclui de sua análise o uso linguístico e, conseqüentemente, o sujeito usuário da língua [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 32)

Por não priorizarem o papel ativo dos sujeitos nos processos de uso da língua, as pedagogias fundadas nessa concepção estrutural concebem o aluno como um ser passivo, ou um mero decodificador de signos, e defendem a primazia do estudo gramatical normativo. Já as concepções sociocognitivo-interacionistas argumentam que o estudante deve ser visto como um “caçador de sentidos” (KOCH, 2014, p. 174), participando ativamente do processamento textual, para, interativamente, construir compreensões sobre o texto e a própria língua, que é vista como atividade discursiva, ou seja, como prática social por meio da qual os sujeitos dialogam, almejando intercompreensão.

Simpatia de Menina (21 out. 2014), quando nos falou sobre a finalidade do ensino da Língua Portuguesa nas escolas, externou concepções distintas para um mesmo fenômeno (a língua), ou considerou que as duas modalidades de uso da língua (a oralidade e a escrita) representem fenômenos antagônicos. Isso porque, ao falar “de código elaborado” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014), ecoando dizeres estruturalistas, o fez referindo-se à escrita; mas, quando abordou a língua como prática social, demonstrou estar pensando nos seus usos orais. Por essa razão, afirmamos *ab anterior* que, ao emitir opinião sobre a finalidade do ensino de

língua na escola, SM evidenciou aceitar a dicotomia entre língua e fala proposta por Saussure (2006), que, ratificada pelos estudos estruturalistas, promoveram, dentre outras coisas, a ideia de que a principal tarefa da escola consiste em promover a aprendizagem da escrita, como se esta modalidade de uso da língua fosse superior à fala.

Em consonância com a finalidade que pressupõe para o ensino da língua na escola, Simpatia de Menina (21 out. 2014) disse-nos que costuma trilhar o seguinte caminho em suas aulas: da gramática ao texto. Isto é: prioriza a transmissão de regras da gramática normativa, para, em seguida, ir ao texto com o intuito de mostrar aos alunos o cumprimento dessas regras. Nessa lógica, o texto é visto como algo secundário, concebido como produto, algo pronto, acabado, que serve para o exercício de uma escrita normativa. Por isso, não assume posição central nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos por essa professora. Noutros termos:

Então nós hoje, professores e pesquisadores, condenamos muito essa questão da gramática, de ensinar aquela coisa sistematizada que vem lá. Trabalhar com texto é uma opção, mas, se não tiver uma base dessa estrutura mesmo, que é a gramática normativa, às vezes o texto só, por si, não dá ao estudante esses domínios que a gente tenta fazer com que ele adquira. Então eu faço as duas coisas. Não consigo me desprender da gramática normativa sistematizada lá das regras, mas ela sozinha também não dá conta. Tem que fazer um trabalho da gramática, das normas, depois voltar pro texto para ver como funcionam essas normas dentro do texto. (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014)

Segundo a concepção dessa docente, observar o funcionamento de normas significa identificar o cumprimento de regras da gramática normativa nos textos que apreciamos em nossas atividades escolares. Demonstrou, com isso, que costuma priorizar um estudo prescritivo da língua, muito distinto de um viés funcional que poderia ser subentendido aqui a partir da leitura da forma verbal “funcionam”. Convém deixar claro que não se harmonizam com o funcionalismo linguístico práticas pedagógicas que acionam o texto sob o pretexto de exemplificar regras gramaticais previamente estudadas.

A respeito disso, salientamos que, enquanto os estruturalistas assumem uma abordagem prescritiva para o estudo da língua, desconsiderando aspectos contextuais e subjetivos, haja vista que tudo pode ser explicado e aprendido a partir do código; os estudos funcionalistas adotam uma abordagem descritiva, considerando que as formas linguísticas não são entidades estanques, pois sofrem modificações conforme os usos. Em resumo: para os funcionalistas, as propriedades das expressões linguísticas são “co-determinadas pela informação contextual e situacional disponível aos interlocutores.” (PEZATTI, 2005, p. 173).

Ao expor concepções distintas sobre língua oral e língua escrita, emitindo conceitos antagônicos, como “prática social” e “código elaborado”, Simpatia de Menina revelou-nos

que seus conhecimentos sobre língua e ensino são inspirados por diferentes paradigmas de estudos da linguagem humana. Isso nos sugere que, diferentemente das teorias linguísticas e das metodologias de ensino, que geralmente se preocupam com o alinhamento epistemológico entre os conceitos que formulam para construírem saber científico e subsidiarem ações no âmbito da sala de aula; o professor, muitas vezes, constrói concepções sobre o ensino de língua relacionando conceitos que epistemologicamente não se harmonizam, mas que foram incorporados aos seus saberes docentes e influenciam suas práticas pedagógicas (TARDIF,2012) .

Essa forma peculiar de relacionar conceitos ficou notória quando Simpatia de Menina (21 out. 2014) dialogou-nos sua concepção do que seja um texto, dizendo: “é uma elaboração do pensamento”. Para Koch (2014), a ideia de texto como produto do pensamento funda-se no conceito de língua formulado pelo subjetivismo idealista, que pressupõe um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações.” (KOCH, 2014, p. 201). Evidenciamos então que, ao conceituar texto, a docente não se respaldou nas concepções sobre língua antes apresentadas, pois a noção de texto como elaboração do pensamento, no âmbito dos estudos linguísticos, não se sintoniza com a ideia de língua como código (teorias fundadas no objetivismo abstrato), tampouco com a de língua como prática social (teorias de base pragmática ou interacionista).

A concepção de texto como produto de um pensamento lógico e elaborado apoia-se, por um lado, numa ideia de sujeito autor dono de sua vontade, que primeiro elabora o pensamento e depois o representa usando a língua; e por outro, numa imagem de sujeito leitor paciente, cuja função se restringe a captar a representação feita pelo autor. O texto, assim concebido, representa produto materializado por um instrumento transparente da comunicação humana, a língua, que é vista como capaz de representar cartograficamente as coisas do mundo físico e mental (semântica representacional). Por isso, o foco do processo de leitura é atribuído ao autor, e ao leitor resta o papel passivo de tentar descobrir o que o autor quis dizer. Nesse tipo de concepção, a leitura:

[...] é entendida como atividade de captação de ideias do autor, sem que se leve em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, somente, o autor e suas intenções. Daí as perguntas que frequentemente se fazem: Foi isso que o autor quis dizer? Será que o autor realmente pensou nisso? (KOCH, 2014, p. 201)

Se a concepção de texto como elaboração do pensamento presume a noção de leitura como uma atividade de captação de ideias, e não de construção de sentidos; então como se define a coerência nessa forma de pensar o texto? Simpatia de Menina (21 out. 2014)

respondeu-nos dizendo que a coerência diz respeito à “sistematização de ideias desse pensamento”, o que significa assumir que a coerência está no texto, pois representa uma qualidade textual presente naqueles textos cujas ideias são sistematizadas, logicamente organizadas, de modo a possibilitar que o leitor capte o seu sentido. Mais uma vez o foco pareceu estar no autor do texto, que determina uma coerência para se fazer entender pelo leitor.

Para ratificar essa ideia, a professora complementou dizendo que o leitor, mesmo não conhecendo o assunto abordado no texto, pode entendê-lo, pois esse entendimento depende da forma como o autor “está passando aquilo que deseja passar” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014). Assim sendo, o entendimento do texto, sua leitura e interpretação dependeriam da capacidade do leitor de acompanhar o desenvolvimento do raciocínio do autor. A forma de organização desse raciocínio atribuiria coerência ao texto, e o leitor tornar-se-ia apto a perceber essa coerência se conseguisse “acompanhar o pensamento do autor” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014).

De acordo com Simpatia de Menina (21 out. 2014), essa concepção de coerência influencia tanto as práticas de leitura quanto às de produção textual que ela costuma desenvolver em sala de aula com seus alunos do Ensino Médio. Em relação à leitura, os estudantes normalmente são orientados a entenderem o pensamento do autor, buscando captar o que ele quis passar no texto, o que ele quis dizer. O “texto coerente” traz, portanto, pensamento organizado de um autor (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014). Então, para entender o texto, os alunos precisam perceber isso, interpretando como o autor constrói seu pensamento no universo textual. No que diz respeito à produção textual, os aprendizes são orientados a planejarem o pensamento que desejam passar, organizando-o de forma clara, para que suas produções textuais sejam “coerentes” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014). Com isso, a professora verbalizou que, em sua concepção, a coerência depende da forma como o autor organiza o texto para tornar suas ideias (ou pensamentos) inteligíveis.

Essa forma de organização do texto representa, na opinião de Simpatia de Menina (21 out. 2014), o modo como as partes que o compõem se relacionam, principalmente no que se refere à construção de relações sintáticas e de progressão semântica na materialidade textual. Nesses termos, demonstrou consonância com as noções de coerência difundidas em dois momentos de evolução da Linguística Textual (LT): ao primeiro momento, quando o texto era confundido com uma “sequência coerente de enunciados” (FÁVERO & KOCH, 2012, p. 18), sintaticamente ordenados na estrutura textual; e ao segundo momento, no qual a ideia de “progressão semântica” foi defendida por Charolles (1978).

O alinhamento da concepção dessa professora com o proposto no primeiro e no segundo momentos de evolução da LT fica ainda mais nítido quando evocamos sua fala sobre o fenômeno da coesão textual:

A coesão é uma das mais importantes formas de se deixar claro o que se quer dizer no texto. A coesão vem da forma como você organiza o seu texto, de acordo com o que você quer dizer. A forma que você organiza tem que estar com essas ligações entre as partes do texto. [...] A ligação entre as ideias que o autor vai desenvolvendo ao longo do texto, como é que ele articula uma ideia com a outra. [...] Têm os elementos de ligação, digamos assim, que são mais elementares, elementos de coesão; mas tem também a questão da progressão de ideias, como é que ele [o autor] vai indo de uma coisa à outra, que não se dá necessariamente só pelo uso de conectivos, de palavras que ligam um período a outro. (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014)

Neste trecho de sua fala, Simpatia de Menina expressou conceber a coesão como mecanismo que une diferentes segmentos textuais, notadamente por dois tipos de procedimentos: o uso dos conectivos e o acionamento de estratégias de progressão temática. Isso, *per se*, não nos autorizaria a associar a concepção dessa professora às proposições dos dois primeiros momentos de evolução da LT, pois tanto a coesão por conexão quanto as estratégias de progressão temática representam processos de textualização ainda estudados, com novos enfoques, por teorias textuais mais contemporâneas, como o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012) e o sociocognitivo-interacionista de Koch (2007).

No entanto, quando citou esses dois procedimentos, SM (21 out. 2014) disse-nos que concebe os conectivos como elementos cujos sentidos e usos são determinados *aprioristicamente* como forma de deixar claro o que o autor pretende dizer. Não considerou, pois, a função do leitor no processo de textualização desses elementos. Além disso, não os tomou como indiciadores de sentidos, mas como meros demarcadores de relações preestabelecidas. No tocante à progressão temática, prevaleceu o mesmo tipo de concepção, pois, segundo Simpatia de Menina (21 out. 2014), cabe ao autor “ir de uma coisa à outra” para fazer o texto progredir. Assim, pareceu atribuir aos conectivos apenas função sintática na construção textual (1º momento da LT) e abordou a progressão temática como uma espécie de pré-requisito para a coerência textual (2º momento da LT). Nessa lógica, demonstrou conceber que a coesão possibilita a construção do texto e de seu sentido, sendo, portanto, uma condição para a construção da coerência, que é de responsabilidade do sujeito autor.

Quando expressou convicção de que a progressão temática possibilita ao autor “ir de uma coisa à outra”, Simpatia de Menina (21 out. 2014) deu-nos a entender que esse tipo de progressão se faz pela sucessão ordenada e lógica dos constituintes (orações, frases, períodos e parágrafos) de um texto. Na Linguística Textual, essa forma de pensar a progressão temática encontra respaldo nos estudos desenvolvidos por Lang (*apud* FÁVERO & KOCH, 2012, p.

87), que concebia o texto como “uma sucessão de enunciados” (*apud* FÁVERO & KOCH, 2012, p. 87). Essa concepção de texto justificou a tentativa de elaboração de gramáticas textuais (2º momento da LT), um empreendimento que se mostrou infrutífero (MARCUSCHI, 2008) devido aos inúmeros fatores envolvidos no fenômeno textual, o que impossibilita presumir um conjunto de regras para a grande diversidade de textos que produzimos a fim de interagir socialmente.

Ademais, quando argumentou que a progressão temática é responsável pela coesão de um texto, pois determina a sua coerência, Simpatia de Menina (21 out. 2014) aderiu, mesmo que indiretamente, a uma das metarregras de coerência elaboradas por Charolles (1978), que, durante o segundo momento de evolução da LT, preocupou-se em estudar quais condições seriam responsáveis pela manifestação da coerência. Pela metarregra da progressão, Charolles (1978) propôs que as informações textuais devem progredir (informação dada acrescida de informações novas) para que um texto se apresente micro e macroestruturalmente coerente. Há, nesse ponto de vista, a convicção de que a coerência depende da forma de organização do texto, delegando ao autor a responsabilidade por essa qualidade textual (concepção imanente de coerência).

Em um de seus primeiros trabalhos sobre a coesão textual, Koch (2007a, p. 63) comenta a função exercida pela progressão temática - articulação tema (dado) e rema (novo) - para “a organização e hierarquização das unidades semânticas de acordo com seu valor comunicativo”. A pesquisadora aborda a progressão temática como um dos mecanismos da sequenciação frástica que possibilita ao locutor consubstanciar relações de sentido entre segmentos distintos do texto, por meio do equilíbrio entre informação dada e nova. Nessa abordagem, Koch (2007a) demonstra influência dos estudos funcionalistas de Halliday & Hasan (1976), priorizando os usos dos elementos da língua e suas funções no quadro da comunicação humana.

O autor - entendido como aquele que produz o texto, manifestando organizadamente o seu pensamento - também assume papel de destaque nas concepções de Simpatia de Menina quando o assunto são os gêneros textuais. Após admitir que a questão dos gêneros é “muito complexa” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014), além de expressar algumas incertezas sobre o assunto, ela nos disse que os gêneros determinam como o autor deve se comportar para dizer o que ele pretende comunicar. Isso porque os gêneros representam situações de comunicação, e “cada situação gera uma expectativa diferente” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014). O autor organizaria seu pensamento em função dessa situação, para conseguir

comunicar sua intenção e suas ideias. Logo, os gêneros pressupõem formas específicas de organização das ideias, condicionando o comportamento do sujeito autor.

Assim, definiu gêneros como situações de comunicação, confundido as condições de produção do texto como suas formas de organização linguístico-discursiva. Na teoria bakhtiniana, gêneros discursivos e situações de comunicação são abordados como coisas distintas. Segundo Bakhtin (2003, p. 282), os gêneros são definidos pelas escolhas que os sujeitos fazem a partir de um conjunto de fatores (especificidade do campo de comunicação discursiva, vontade discursiva, considerações semântico-objetais, situação concreta de comunicação e composição pessoal dos participantes dos atos de interação), que influenciam a construção do enunciado e suas formas relativamente estáveis de configuração. No entanto, tais fatores não se confundem com os gêneros em si. Eles são tomados como aspectos que influenciam as escolhas dos sujeitos para concretizarem seus projetos de dizer.

Bronckart (2012, p. 91-103) fundamenta-se em Bakhtin (2003) ao dizer que as condições de produção, como contexto (lugar e momento) e sujeitos envolvidos no processo, influenciam a forma de organização dos textos e suas configurações em gêneros, mas não se confundem com estes. São essas condições de produção que, de certa forma, condicionam o comportamento verbal dos sujeitos, sugerindo-lhes escolhas, como, por exemplo, o gênero de texto mais apropriado para realizar uma ação de linguagem. Nessa lógica, a escolha do gênero é feita pelo produtor com base na ação de linguagem que deseja realizar e nos conhecimentos de que dispõe sobre os próprios “gêneros e suas condições de utilização” (BRONCKART, 2012, p. 101).

Na abordagem bronckartiana, os gêneros são considerados construtos históricos porque são tomados de empréstimo do intertexto, que compreende o “conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes” (BRONCKART, 2012, p. 100). Para passar do gênero ao texto empírico, o produtor do texto deve levar em consideração a ação de linguagem que deseja realizar e questões sociocomunicativas, que envolvem decisões acerca da situação de comunicação e dos sujeitos nela envolvidos. Portanto, gêneros e situação de comunicação não se confundem. São fenômenos que se inter-relacionam nos processos de produção e compreensão textual, haja vista que a situação de comunicação interfere nas escolhas dos sujeitos quando estes necessitam interagir socialmente.

Ao abordar gênero textual como sinônimo de situação comunicativa, Simpatia de Menina talvez estivesse formulando conceitos com base num conhecimento pré-teórico, ou seja, sem respaldo de uma teoria consistente sobre a questão. E, mais importante que isso: embora acionasse a noção de situação de comunicação, pareceu “desconhecer o papel ativo do

outro no processo de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 273), uma vez que associou a situação de comunicação apenas ao sujeito produtor, desconsiderando as funções do leitor na construção do texto como processo mediador da intercompreensão humana. Isso revela que, na concepção de *Simpatia de Menina*, o texto e as escolhas relativas à sua produção e compreensão dependem apenas do autor do texto, visto como sujeito psicológico, dono de suas vontades.

Como resultado da vontade individual do autor, o texto representa produto de expressão do pensamento desse sujeito; por isso *Simpatia de Menina* expressou conceber coerência como uma qualidade textual que evidencia a forma de organização de um pensamento lógico e estruturado. Além disso, demonstrou compreender que o fenômeno da coesão restringe-se aos aspectos sintáticos (ligação e ordenação de enunciados) que atribuem clareza ao que o autor pretende dizer. Tais concepções denotam a importância que essa professora atribui ao autor, entendido como dono absoluto de um dizer que deve ser captado pelos leitores; sugerindo-nos, assim, uma abordagem do texto em sala de aula que prioriza uma leitura única. Isto é: o texto concebido como ente, produto estável, que serve à reprodução do já dito; e o leitor como sujeito passivo, cuja habilidade deve se restringir à percepção de uma leitura única, já legitimada por olhares mais experientes, que são representados, em sala de aula, pelo papel exercido pelo professor ou pelas respostas fornecidas pelo livro didático.

6 APROFUNDANDO A ESCUTA: TEXTOS E CONCEPÇÕES

Os diálogos que construímos com os sujeitos de nossa pesquisa (Eterna Aprendiz, Profissional de Fé e Simpatia de Menina), durante cinco momentos distintos em que desenvolvemos a entrevista compreensiva, pautaram-se em questões abordadas nos estudos sobre o texto, com destaque para coerência e coesão. Além disso, dialogamos sobre o lugar que o texto ocupa nas aulas de Língua Portuguesa que esses sujeitos desenvolvem com seus alunos do Ensino Médio. Diálogos que nos possibilitaram compreender como o texto é abordado em sala de aula: como ente, isto é, como produto cujo(s) sentido(s) são pré-definidos; ou como evento propiciador da intercompreensão humana, cujos sentidos são negociados durante a interação verbal.

Por assumirmos o texto como tema central de nossas conversações, consideramos produtivo propor a leitura de alguns textos empíricos aos sujeitos de nossa pesquisa, a fim de que pudéssemos aprofundar a escuta sobre suas concepções de coerência e coesão. A proposição dessas leituras fundou-se no seguinte pressuposto: se coerência e coesão são fenômenos implicados nos estudos sobre o texto, relacionados aos processos de produção, leitura e compreensão textuais; então a construção de diálogos a partir da apreciação de textos empíricos de gêneros distintos fornecer-nos-ia uma escuta mais atenta acerca das concepções pesquisadas.

Com base nesse pressuposto, tecemos conversações, do segundo ao quarto momento de pesquisa (APÊNDICES A e C), sobre textos de gêneros distintos (crônica, letra de música, poema, artigo de divulgação científica, artigo de opinião e conto) previamente selecionados durante o planejamento da pesquisa de campo. No quinto e último momento de entrevista (APÊNDICES A e C), os diálogos com os sujeitos de nossa pesquisa foram motivados pela leitura de textos que eles nos forneceram. São textos que resultaram de atividades desenvolvidas por esses sujeitos com seus alunos do Ensino Médio.

Os diversos momentos de entrevista compreensiva, assim realizados, possibilitaram-nos construir compreensões sobre modos distintos de se conceber coerência e coesão. Assumindo o papel de um interlocutor privilegiado, que age ativamente para responder ao enunciado elaborado por *outrem* (BAKHTIN, 2006), apresentamos neste capítulo as compreensões que tecemos sobre as concepções de coerência e coesão construídas pelos sujeitos de nossa pesquisa (Eterna Aprendiz, Profissional de Fé e Simpatia de Menina). Para tanto, apresentamos, na próxima seção deste capítulo, os textos que motivaram nossas

conversações e os aspectos que influenciaram as nossas escolhas. Nas seções subsequentes, análises sobre as concepções de coerência e coesão dos sujeitos da pesquisa.

No que concerne à análise dessas concepções, consideramos, conforme propõe Kaufmann (2013. P. 152-4), as expressões recorrentes que as professoras usaram para falar sobre coerência e coesão. No quadro metodológico da entrevista compreensiva, as expressões recorrentes funcionam como indícios de informações mais detalhadas e precisas, que possibilitam ao pesquisador construir compreensões sobre o objeto pesquisado. No nosso caso, possibilitou-nos construir compreensões a respeito das concepções desenvolvidas por três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio sobre coerência e coesão textuais, como também sobre a relação entre essas concepções e o trabalho com o texto em sala de aula.

6.1 TEXTOS

Nesta seção apresentamos os textos que acionamos – do segundo ao quinto momento de entrevistas – para provocar diálogos sobre coerência e coesão com as três professoras participantes de nossa pesquisa. Metodologicamente, esta seção divide-se em subseções. Naquelas que se referem aos textos selecionados durante o planejamento dos nossos momentos de entrevista, em virtude da necessidade de aprofundamento de algumas questões, os títulos foram tomados de empréstimos dos textos sobre os quais cada subseção versa. Na última subseção, que se refere aos textos levados pelas professoras para o nosso último momento de entrevista, o título retoma a expressão usada, pelas docentes, para caracterizar o tipo¹ de texto que seus alunos foram estimulados a escrever em sala de aula.

6.1.1 Obesidade mórbida

Um estudante brasileiro, durante o curso de doutorado sanduíche na França, escreveu algumas crônicas para abordar, de forma bem-humorada, suas impressões sobre diferenças culturais que lhe causaram estranhamento. Tais crônicas foram divulgadas em um *blog*, intitulado “O ano do Rubito na França”. Dentre essas crônicas, selecionamos uma, cujo título é “Obesidade mórbida” (ANEXO A), a fim de estimularmos os sujeitos de nossa pesquisa a falarem sobre coerência e coesão a partir da apreciação de um texto empírico.

¹ Quando nos apresentaram as produções textuais de seus alunos, escolhidas para o último momento de entrevista, as três professoras participantes desta pesquisa definiram-nas a partir da tipologia predominante nesses textos, caracterizando-os como “textos argumentativos”.

A leitura do trabalho de Cortez e Koch (2013, p. 10), que aborda a articulação entre a referenciação dos objetos de discurso e a “maneira como o locutor/enunciador se posiciona”, levou-nos à escolha da referida crônica. Desse modo, pudemos iniciar os diálogos, durante o nosso segundo momento de entrevistas, com o respaldo de uma proposta de entendimento dos processos referenciais coesivos que extrapola a noção de referência defendida pelos estudos tradicionais da coesão textual. Isso significa dizer que já reconhecíamos na crônica “Obesidade mórbida” processos de referenciação que engendram relações para além dos itens da língua visíveis na materialidade do texto.

No referido trabalho, as autoras recorrem a Rabatel (*apud* CORTEZ & KOCH, 2013, p. 10) para afirmar que as escolhas dos objetos de discurso “são altamente reveladoras do ponto de vista do enunciador”. Com base nisso, demonstram analiticamente como as formas nominais referenciais (ou coesivas) denotam o diálogo do enunciador consigo mesmo e com outros enunciadores para a construção dos pontos de vista que prevalecem em um texto.

O entendimento desses pontos de vistas relaciona-se ao modo como percebemos os sentidos indiciados pelas formas nominais, pois, à medida que o texto progride, o locutor constrói objetos de discurso (introdução, retomadas e modificações de referentes) e, com isso, nos dá pistas a respeito de suas compreensões sobre os dois principais fatos narrados: “a prática de beber água da torneira e o curso de tratamento de texto para a tese” (CORTEZ & KOCH, 2013, p. 16).

São fatos apresentados como exemplos para o estranhamento cultural do locutor em relação a algumas práticas sociais e educativas da França. Em termos de construção de formas nominais para referenciar esses fatos no texto, destacamos:

As formas nominais “o absurdo da situação” e “o momento kamasutra”, respectivamente catáfora e anáfora, referem-se ao primeiro episódio [**a situação em que um menino sugava algo protuberante no banheiro**], enquanto que a forma catafórica “a maior expiação que tive de encarar” refere-se ao curso de TTT [**Tratamento de Texto para a Tese**]. As formas anafóricas “O tal *Tratamento*”, “O diabo do curso”, “aquele momento dramático”, “as vinte e tantas horas de *ctrl* agonia regadas a *word 2003*” também são reveladoras do inconformismo de L1/E1 [**Locutor primeiro/Enunciador primeiro**] em relação ao curso. A expressão “a pororoca da ‘solução’ que eles vão te oferecer” também faz parte da agonia que designa impacientemente uma das ferramentas do *Word 2003*. Nesse contexto de “esquisitices” a forma anafórica “esses chicos franceses” indica o estranhamento cultural enfrentado pelo autor que assim designa o povo francês. (CORTEZ & KOCH, 2013, p. 20, **grifos nossos**)

Fica evidente, portanto, que as anáforas e catáforas não são apenas mecanismos promovedores de ligações diretas entre expressões referenciais. Elas contribuem para a construção da orientação argumentativa, pois o locutor, ao produzir objetos de discurso, reveste-lhes de posicionamentos, que são construídos ora pela percepção que elabora sobre os

fatos a partir da reformulação de seu próprio dizer, ora pela incorporação (por assonância ou discordância) de dizeres de outros enunciadores. Envolvem, desse modo, negociação dialógica de sentidos, exigindo recorrência ao conhecimento de mundo dos interlocutores. Por isso, não se restringem ao estabelecimento de relações diretas de correferencialidade.

Consideramos então que, ao possibilitarmos aos sujeitos de nossa pesquisa a leitura da crônica “Obesidade mórbida”, poderíamos perceber se suas concepções sobre o fenômeno da coesão textual circunscrevem-se a aspectos visíveis na superfície material do texto (relação de correferencialidade) ou se também englobam questões sociocognitivas como a recategorização dialógica dos referentes textuais. Além disso, pretendíamos ouvir o que esses sujeitos tinham a dizer sobre coerência: se a concebem como uma qualidade textual ou se a entendem como uma atividade interpretativa realizada pelos interlocutores.

Convém esclarecer que não formulamos questões específicas sobre os processos coesivos que visualizamos no texto, pois pretendíamos evitar que nossos estudos sobre a teoria da referencialidade influenciassem as respostas das professoras participantes de nossa pesquisa. Agimos de forma similar no que se refere à coerência. Desse modo, ficamos abertos à possibilidade dessas professoras construírem dizeres sobre coesão e coerência a partir de suas leituras e compreensões do texto, ou que talvez apontassem aspectos que nós mesmos não havíamos percebidos.

Buscamos, dessa forma, uma interação aberta à compreensão do entendimento do outro, sem indiciar nossas concepções acerca dos fenômenos estudados. Por essa razão, nossos diálogos sobre coerência e coesão a partir da leitura da crônica “Obesidade mórbida” (segundo momento de entrevista)² foram suscitados por seis questões (APÊNDICE A) que, em suas elaborações, não apontaram aspectos específicos elucidados por nenhuma das teorias textuais que fundamentam nosso trabalho de tese, haja vista que não pretendíamos influenciar as respostas formuladas pelas professoras participantes de nosso trabalho de pesquisa. Desse modo, buscamos retomar, nessas seis questões, o que as professoras disseram, no primeiro momento de entrevista, sobre a coerência e a coesão textuais, a fim de que nos falassem, a partir da análise de um texto empírico, sobre as concepções que nos foram previamente dialogadas.

Como a metodologia da entrevista compreensiva recomenda que o pesquisador tente criar empatia com os sujeitos da pesquisa, a fim favorecer o desenvolvimento da interação, tivemos que recorrer a algumas questões não previstas, com o intuito de estimular a fala dos

² Estamos nos referindo às entrevistas realizadas em 20 de outubro de 2014 com Eterna Aprendiz e Profissional de Fé, e em 21 de outubro de 2014 com Simpatia de Menina.

sujeitos. Isso foi essencial, por exemplo, quando uma das professoras demonstrou não ter “entendido” o texto (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014). Percebemos que, na verdade, ela estava insegura; por isso, conversamos um pouco sobre o texto, sobre o entendimento que ela tinha construído, para depois lhe indagar sobre coerência e coesão.

6.1.2 Esquadros

Com o objetivo de continuar esse diálogo, recorremos, ainda durante o segundo momento de entrevista³, à leitura e análise de outro texto: “Esquadros” (ANEXO B), canção composta por Adriana Calcanhoto. Após realizarem a leitura da letra da música transcrita numa folha de papel, as professoras puderam ouvir a canção na interpretação de Saulo Fernandes (CD Saulo ao vivo, faixa 12). Em seguida, solicitamos-lhes que nos falassem de coerência e coesão a partir desse texto, demonstrando, se possível, suas concepções sobre esses fenômenos. Para motivar as falas dos sujeitos da pesquisa, usamos as mesmas questões (APÊNDICE A) que acionamos para provocar nossos diálogos sobre a crônica “Obesidade mórbida”.

A escolha do texto-canção de Adriana Calcanhoto tem relação direta com uma situação vivida por nós durante as viagens terrestres entre Salvador e a cidade de Uruçuca-BA, no Sul da Bahia. Deslocamentos que realizamos constantemente devido à necessidade de assistir às aulas do curso de doutorado na Faculdade de Educação da UFBA e de participar das reuniões do GELING (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem). Durante essas viagens, é comum encontrarmos na estrada (BR 101), entre as cidades de Santo Antônio de Jesus-BA e Gandu-BA, crianças, adolescentes e jovens tentando vender água, banana e outros produtos, para ajudar no sustento de suas famílias. Essas cenas nos chamam atenção por dois motivos:

- a situação de jovens que, por questões econômicas, precisam passar os dias sob o sol escaldante ou sob chuva, numa estrada perigosa, comove-nos e nos faz refletir sobre a desigualdade social existente em nosso país;

- a naturalidade que algumas demonstram ao verem aqueles jovens trabalhando sob condições precárias, enfrentando as intempéries do tempo, sugere-nos indiferença em relação aos economicamente menos favorecidos.

³ Estamos nos referindo às entrevistas realizadas em 20 de outubro de 2014 com Eterna Aprendiz e Profissional de Fé, e em 21 de outubro de 2014 com Simpatia de Menina.

O texto-canção de Adriana Calcanhoto, de certa forma, nos remeteu a tudo isso, pois sua leitura nos coloca em diálogo com um enunciador a quem as “dores do mundo” compadece. Os sentidos que construímos pela experimentação estética desse texto nos faz pensar numa situação que constantemente presenciamos. Portanto nos identificamos com um observador que, apesar da aparente naturalidade de certas situações, não passa incólume por cenas desse tipo, solidarizando-se com as dores dos “meninos que têm fome” (CALCANHOTO, 2014). Acreditamos também que algumas situações “tocam-nos” de um modo diferente, levando-nos a perceber e sentir a humanidade daqueles que, muitas vezes, são socialmente invisíveis.

A coerência que construímos, a partir da leitura do texto-canção de Adriana Calcanhoto, foi influenciada por nossas experiências de vida, pelos olhares e conceitos que tecemos acerca dos acontecimentos do mundo, pelos sentimentos que o texto nos desperta quando nos remete a situações que nos inquietam. Chegamos a uma coerência que implica o nosso jeito de estar-no-mundo, de sentir e de ver as coisas desse mundo; o que, de certa forma, nos identifica com o enunciador do texto.

Sabemos que outros leitores podem chegar a coerências distintas da nossa, ou que podem levantar outras razões para construir e explicar a “coerência do texto”. Por essa razão, consideramos pertinente propor a leitura da canção composta por Adriana Calcanhoto aos sujeitos da nossa pesquisa, posto que os seus dizeres sobre coerência, construídos pela apreciação desse texto empírico, também nos poderiam fornecer indícios sobre suas concepções desse fenômeno textual.

Além disso, a escolha desse texto-canção nos foi influenciada pela leitura que produzimos sobre a (re)categorização de objetos de discurso para construir versões do real que indiciam as singularidades do locutor/enunciador e o seu modo de ver coisas do mundo. Custódio Filho e Oliveira Silva (2013, p. 60) argumentam que “os sujeitos estão indiscutivelmente envolvidos na ação de referir – ação constitutivamente sociocognitiva”. Nessa ação, os objetos de discurso passam por operações de construção (categorização) e modificação (recategorização), por meio das quais as perspectivas do enunciador são evidenciadas.

Na canção de Adriana Calcanhoto, o enunciador, ao tematizar sua maneira de ver o mundo, introduz o referente “cores” (segundo verso), de forma indefinida, pois se trata de informação nova, a fim de metaforizar aquilo que vê. Esse referente vai sendo recategorizado ao longo do texto, assumindo feições distintas, haja vista que lhe são agregadas novas

informações por processos predicativos, conforme se pode ver em “Cores de Almodóvar” (quarto verso) e “Cores de Frida Kahlo” (quinto verso).

Essas anáforas predicativas propõem ao leitor dois processos referenciais distintos. Primeiro, é preciso redimensionar o referente “cores”, pois as predicções atribuem-lhe novas possibilidades interpretativas (recategorizações). Não se trata, portanto, de uma simples operação de retomada correferencial. Segundo, a compreensão dessas novas possibilidades implica a remissão a outros conhecimentos, uma vez que, para entender as predicções “de Almodóvar” e “de Frida Kahlo”, o leitor precisa recorrer não somente ao conhecimento de aspectos linguísticos, mas também a questões cognitivas e socioculturalmente partilhadas.

Nesse processo de recategorização, os objetos de discurso “Cores de Almodóvar” e “Cores de Frida Kahlo” atuam como recategorizações metafóricas que singularizam o modo como o enunciador vê o mundo, seus sujeitos e acontecimentos. O leitor participa ativamente desse processo de recategorização, pois a interpretação dos sentidos indiciados pelas expressões referenciais supra referidas demanda o acionamento de conhecimentos cognitivos e socioculturais compartilhados.

Nos exemplos em análise, isso representa acionar conhecimentos sobre as nuances e funções assumidas pelas cores nas obras dos artistas cujos nomes integram as expressões referenciais: o cineasta espanhol Pedro Almodóvar, que costuma explorar em seus filmes os contrastes entre as cores para representar situações adversas (CORDEIRO, 2010); e a artista plástica mexicana Frida Kahlo, que recorre ao jogo visual de cores em suas telas para expor “seus sofrimentos físicos, seus gritos de dor, como também suas mutações e limites” (ARAÚJO, 2013, p. 3).

Se entendermos a metáfora “como fenômeno dinâmico, flexível, capaz de emergir e de se organizar na interação social” (LEITE, 2007, p. 121), perceberemos que os objetos de discurso acionados no texto são (re)construídos com base em conhecimentos cognitivos e socioculturais partilhados. Esse tipo de percepção nos levou a interpretar os referentes “Cores de Almodóvar” e “Cores de Frida Kahlo” como recursos geradores de sentidos construídos pelos enunciador para metaforizar textualmente a sua maneira de ver os acontecimentos e as pessoas do mundo.

Notamos também que entre “cores” (segundo verso) e “Cores” (sexto verso), o objeto de discurso inicialmente introduzido, sem nenhuma ancoragem em pista textual aparente, transforma-se de modo a assumir uma nova categorização: não mais cores indefinidas quaisquer (segundo verso), e sim aquelas nas quais se engendram os contrastes e as angústias representados nas obras de dois artistas, Pedro Almodóvar e Frida Kahlo, que buscam retratar,

respectivamente, as adversidades desse mundo e a tentativa de restauração dos infortúnios da vida.

Logo, ainda que se trate do mesmo lexema, o procedimento consubstanciado no texto não representa uma repetição correferencial, pois “cores” (segundo verso) e “Cores” (sexto verso) sugerem-nos objetos de discurso diferentes, devido ao processamento de recategorizações metafóricas. Como entidade discursiva, o objeto “cores” transmuta-se no texto, assumindo novas significações. Por isso é reconstruído e, embora rerepresentado pela mesma forma nominal, não diz mais o mesmo que antes, além de assumir um caráter enfático, o que nos dá pista para compreendê-lo da seguinte forma: são cores “de verdade”, vivas, fortes, pulsantes, que designam a compreensão do enunciador sobre os acontecimentos do mundo.

Esse processo demonstra a instabilidade constitutiva da língua e também dos textos. Sob a perspectiva dos estudos de referenciação, não há estabilidade entre as palavras e as coisas por elas representadas (MONDADA, 2002), ou seja, as formas linguísticas não possuem significados pré-determinados, pois seus efeitos de sentido são produzidos durante a interação e se vinculam também às escolhas interpretativas do leitor. Nessa mesma perspectiva, o texto não representa artefato cujos sentidos são pré-definidos, mas sim evento que possibilita a interação humana, por meio da qual os efeitos de sentido emergem.

No que concerne ao processo de recategorização metafórica, consideramos necessário destacar:

Eis o caráter discursivo da metaforização: não há semelhança entre itens lexicais, mas entre objetos do discurso, entidades discursivas. A indeterminação do significado das formas linguísticas funciona como veículo da circulação de informações socialmente partilhadas, que, sob a análise do leitor, revela múltiplos efeitos de sentido metafóricos, além dos limites de uma relação de semelhança fundada em uma semântica de designadores rígidos. (LEITE, 2007, p. 119)

O texto-canção de Adriana Calcanhoto apresenta-nos, pois, várias evidências de que não há correspondência direta entre palavras e “coisas” no processo discursivo de metaforização. Na progressão referencial do texto, o modo como o enunciador vê as coisas do mundo, objeto de discurso inicialmente representado pelo lexema “cores”, passa por transformações, assumindo configurações distintas, tanto no que se refere à forma quanto aos sentidos.

Assim se constroem objetos distintos para textualizar a maneira como o enunciador vê os acontecimentos do mundo, a exemplo de: “presto muita atenção no que meu irmão ouve” (oitavo e novo versos), “vendo doer a fome” (vigésimo verso), “vejo tudo enquadrado” (vigésimo sexto verso), “gosto de opostos” (trigésimo quinto verso). Esses trechos

exemplificam o recurso à “estrutura oracional verbo-complemento como expressão metafórica recategorizadora” (LEITE, 2007, p. 109), evidenciando, portanto, que a associação semântica, cognitiva e contextual ocorre entre objetos do discurso, e não meramente entre itens do léxico.

A análise supra realizada não tem a intenção de desvendar todos os processos coesivos sugeridos pela atividade textual-discursiva de leitura do texto de Adriana Calcanhoto. Ela é fruto das escolhas interpretativas (LEITE, 2007) que fizemos para participar ativamente da atividade de construção da coerência textual e cumpre a função de evidenciar os motivos primeiros que nos levaram a selecionar o texto em voga. Motivações advindas dos conhecimentos que construímos acerca dos estudos de referenciação, que, ao conceberem o referente como uma entidade discursiva, considera que, além dos aspectos linguísticos, questões cognitivas e socioculturais são relevantes para o processamento coesivo (ou progressão referencial) do texto.

Conscientes de que a nova concepção de coesão textual suscitada pelos estudos de referenciação põe em cena a valorização do texto como processo, pois os interlocutores são vistos como coconstrutores de sentidos, consideramos oportuno sugerir a leitura do texto-canção de Adriana Calcanhoto. Entretanto, convém esclarecer que, mais uma vez, tomamos a precaução de não influenciar as análises e os dizeres das professoras participantes de nosso trabalho de pesquisa.

Por essa razão, ao invés de lhes propor questões específicas que indiciassem respostas fundadas nos estudos de referenciação, sugerimos-lhes apenas que nos falassem de coerência e coesão a partir da leitura do texto. À medida que as professoras diziam suas compreensões, formulávamos questões para tentar entender mais apuradamente seus dizeres. Para isso, buscamos prestar atenção nas expressões recorrentes acionadas pelas docentes para falar de coerência e coesão e, a partir disso, propúnhamos demonstrações e exemplificações com base no texto suscitador de nossos diálogos.

Após a realização desse segundo momento de entrevistas, transcrevemos os diálogos e fizemos uma análise prévia, a fim de selecionarmos os textos e planejarmos as questões da próxima etapa de entrevista (terceiro momento)⁴. Isso nos possibilitou considerar dois aspectos preponderantes para a seleção dos textos que foram lidos e comentados no terceiro momento: as concepções que as professoras evidenciaram sobre coesão referencial (no dizer de duas delas), ou processos referenciais (no dizer de uma das informantes), e as suas compreensões sobre os mecanismos/processos de sequenciação observados nos textos.

⁴ Estamos nos referindo às entrevistas realizadas em 09 de dezembro de 2014 com Profissional de Fé e Simpatia de Menina, e em 10 de dezembro de 2014 com Eterna Aprendiz.

Considerando esses aspectos, selecionamos dois textos: o poema “Sou um evadido”, de Fernando Pessoa (ANEXO C), e um artigo de divulgação científica escrito por Otávio Cohen (ANEXO D). Esses dois textos, elaborados sob gêneros distintos, suscitaram diálogos que nos forneceram alguns indícios, a partir da análise de expressões recorrentes (conforme propõe a metodologia da entrevista compreensiva), sobre as concepções de coesão dos sujeitos da pesquisa. Além disso, oportunizaram-nos interações sobre o fenômeno da coerência, a partir das quais esses sujeitos demonstraram como suas concepções desse fenômeno influenciam seus modos de ler/compreender textos.

6.1.3 Sou um evadido

No poema de Fernando Pessoa ele mesmo, ou Fernando Pessoa ortônimo, chamou-nos atenção o processo de construção de objetos de discurso para falar de si. Nele temos um enunciador que, já no título, introduz um referente categorizando a si, seu modo de pensar e agir: “Sou um evadido”. Observamos que o referente “evadido” pode funcionar textualmente como um rótulo de mão dupla (retrospectivo e prospectivo ao mesmo tempo), pois sua interpretação evoca conhecimentos socioculturais e cognitivos construídos pelo leitor antes da leitura do texto, levando-o para “antes do texto”; como também atua como âncora para o que é dito depois, servindo de gatilho para leitura de outros processos geradores de sentido que são indiciados na superfície textual. Evidentemente que a percepção dessa dupla funcionalidade do referente “evadido” depende das escolhas interpretativas que o leitor faz e de seus conhecimentos.

Assim fomos levados a interpretar o referente “evadido” como uma anáfora indireta (um rótulo retrospectivo sem antecedente explícito), haja vista que serve de pista textual para o diálogo com outros saberes recuperados por nossa memória. A interpretação que construímos acerca desse referente pautou-se nos conhecimentos que dispúnhamos sobre o fenômeno da heteronímia na poética de Fernando Pessoa, ou seja, nos saberes que tínhamos acerca do exercício criativo de construir vozes poéticas distintas, representadas literariamente pela criação de “poetas e prosadores que apresentam outra identidade, diferente da do criador” (MARTINS & COSTA, 2012, p. 79).

Noutros termos: a interpretação de “evadido” não foi feita por remissão a informações recuperáveis de forma pontual no texto, mas sim pela referenciação implícita a conhecimentos de mundo de que dispúnhamos, notadamente sobre a poética de Pessoa e de seus heterônimos. O processamento textual colocou, portanto, um referente novo no foco de nossa memória discursiva, que, sem retomar algo posto no texto, nos mobilizou para outros saberes,

inferencialmente construídos por sociocognição. Essa leitura inferencial demonstra que a coesão é coconstruída pelos interlocutores, ou seja, que a participação do leitor é decisiva para o processamento da coesão textual.

Interpretado como uma anáfora indireta, que categoriza o enunciador e nos remete a conhecimentos “extratextuais”, o referente “evadido” funciona como um rótulo retrospectivo sem referente explícito ou implícito no texto. Visualizamos, pois, um processo anafórico entre texto e conhecimento de mundo que “[...] ultrapassa a definição tradicional da noção de anáfora como estratégia de retomada [...]” (JUBRAN, 2013, p. 226-7). Além disso, percebemos que o mesmo referente funciona como rótulo prospectivo, haja vista que “[...] serve para *encapsular* ou empacotar uma extensão do discurso” (FRANCIS, 2014, p. 195). No poema, o referente “evadido” categoriza o enunciador e funciona como âncora para tudo que é dito/sugerido no texto.

O poema de Pessoa também nos pareceu uma escolha pertinente para o aprofundamento do diálogo com os sujeitos de nossa pesquisa sobre a função dos articuladores discursivo-argumentativos no processamento textual. A necessidade de aprofundar essa questão foi-nos estimulada por comentários feitos pelas professoras nos momentos anteriores de entrevistas, quando recorreram a termos como “conjunções”, “operadores argumentativos” e “conectivos” para falarem dos recursos/processos de sequenciação (ou de coesão sequencial).

Por isso consideramos necessário apresentar-lhes um texto em que o uso desses articuladores sugere-nos funções variadas, a fim de compreender se, ao falarem de elementos/processos de sequenciação, as professoras manifestariam uma visão formal acerca da coesão sequencial, isto é, se conceberiam o uso dos articuladores como determinado pela gramática; ou se demonstrariam uma compreensão textual-discursiva desse mesmo fenômeno, segundo a qual a escolha dos articuladores é feita em função dos sentidos que se pretende sugerir ao leitor.

No poema de Pessoa, essa função dos articuladores pode ser evidenciada, dentre outras ocorrências, pelo acionamento do “mas” em duas passagens do texto. Em ambas, o uso dessa palavra não apenas cumpre a função de conectar trechos, encadeando conteúdos em virtude de suas relações lógico-semânticas; mas demonstra escolhas feitas pelo enunciador em razão dos sentidos pretendidos. No quarto verso, por exemplo, o uso do “mas” revela a intenção do enunciador de dizer, em tom de triunfo (MARTINS & COSTA, 2012), a sua atitude de evasão. Enuncia-se, assim, um argumento que prevalece no texto: a evasão como alternativa

às amarras da vida, como atitude do sujeito que se divide e se transforma em vozes poéticas distintas para viver plenamente suas possibilidades de expressão.

Martins e Costa (2012, p. 77) enfatizam que, na primeira estrofe, o enunciador relata-nos “a experiência do nascimento, configurada como aprisionamento”, o que “representa uma circunstância dramática, marcada por intervenção violenta, causadora de angústia”. Ao concluir essa estrofe com “uma expressão de triunfo” reveladora da atitude que lhe permitiu romper com as angústias provocadas pelo nascimento, o enunciador conclama o interlocutor a aderir ao seu argumento. Por essa razão, o “mas”, presente no último verso da primeira estrofe, assume uma dupla função: indicia o contraste entre aprisionamento (três primeiros versos) e evasão/libertação (a partir do quarto verso), como também sugere ao leitor que o enunciador o convida a aderir aos argumentos que justificam a atitude de “ser um evadido”.

Esse convite à adesão ao ponto de vista do enunciador promove a transformação da voz poética, que deixa de falar na primeira pessoa do singular (ou falar de si) e passa a incluir o outro “Se a gente se cansa”, convidando o leitor a pensar sobre o aprisionamento do ser e suas possibilidades de libertação. Fica evidente, portanto, que o articulador “mas” não apenas relaciona conteúdos opostos. Ele indicia uma mudança de perspectiva no poema, a partir da qual o leitor é convidado a pensar/refletir sobre o que se diz, para aderir aos argumentos do enunciador.

O último verso do poema também evidencia que a escolha da palavra “mas” foi feita em virtude dos sentidos que o enunciador pretendia sugerir para a sua atitude de evasão. O referido articulador sobressai-se como recurso gerador de sentido por meio do qual se indicia uma quebra de expectativa. Representa, desse modo, uma opção feita pelo enunciador em função do seu querer-dizer, pois:

[...] anuncia que o final dessa conversa reserva uma informação que contraria as expectativas. Ora, desde o ponto de vista do evadido, viver fugindo não tem conotação negativa, não implica viver mal. Livre da prisão da personalidade e portanto desfrutando da multiplicidade, ele estará em condições de viver intensamente. Na fuga libertadora é que ele “vive a valer”. (MARTINS & COSTA, 2012, p. 78)

Salientamos que os comentários analíticos sobre as funções do articulador “mas” no poema de Fernando Pessoa revelam nossas compreensões desse texto, como também nossos modos de conceber os processos de sequenciação textual, com destaque para o encadeamento por conexão. Não coadunamos com a ideia de que os recursos usados para promover o encadeamento por conexão possuem sentidos *aprioristicamente* estabilizados, haja vista que a relação entre as palavras da língua e as coisas que elas representam é constitutivamente

instável (MONDADA, 2002); por essa razão, os sentidos emergem durante o processamento textual.

Assim sendo, preparamo-nos para possivelmente ouvir outras formas de compreensão dos sujeitos de nossa pesquisa e, a partir disso, investigar suas concepções sobre a coesão sequencial (ou por sequenciação). Ao lerem o poema, as professoras assumiram o papel de interlocutoras, construindo interpretações que revelam, dentre outras coisas, seus modos de conceber coesão e coerência. Informamos que, para isso, os diálogos tecidos no terceiro momento de entrevista foram motivados por questões formuladas a partir das repostas que os sujeitos de nossa pesquisa nos forneceram nos dois momentos anteriores. Desse modo, as questões norteadoras (APÊNDICE A) desse terceiro momento foram particularizadas, haja vista que abordaram, em suas formulações, dizeres prévios dos sujeitos de nossa pesquisa.

6.1.4 Partículas interestelares

Com o intuito de aprofundar esse diálogo, propusemos também, conforme já dissemos, a leitura de um artigo de divulgação científica escrito por Otávio Cohen e publicado no *Blog Supernovas*. Para a escolha desse artigo, consideramos duas questões centrais: as estratégias de reformulação usadas pelo enunciador para recontextualizar o conhecimento divulgado e a presença de articuladores textuais. As estratégias de reformulação inserem-se no quadro da progressão referencial do texto, e os articuladores contribuem para a progressão sequencial (ou sequenciação).

Na esfera sociodiscursiva da divulgação científica, em que as atividades de linguagem visam à popularização dos trabalhos de pesquisa, o escritor costuma mobilizar estratégias de reformulação de objetos de discurso, para recontextualizar o conhecimento, adaptando-o às “identidades sociais” incorporadas por esses gêneros (ZAMPONI, 2013, p. 176). Como quem fala nesses textos geralmente não é um cientista especializado, e aquele a quem o locutor se dirige também não é um especialista no assunto, as estratégias reformulativas cumprem a função de recontextualizar o conhecimento.

Com isso, a progressão referencial nesses gêneros de texto costuma revelar a intenção do escritor em apresentar informações complexas de forma mais compreensível para seus possíveis leitores. Isso evidencia que o perfil do leitor influencia a elaboração do texto e a escolha de seus recursos coesivos, pois: “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

No artigo de Cohen, essa intenção pode ser comprovada pelas estratégias usadas para reativar parte de um referente que aparece no título do texto, sob a forma nominal predicativa “partículas interestelares”. Para tornar mais compreensível o sentido sugerido por “interestelares”, o escritor reativa essa informação, criando um novo referente: “A distância entre uma estrela e outra”. O texto progride e, para tornar a informação ainda mais acessível, o locutor diz: “Esse vazio enorme”. Recorre, portanto, a uma descrição definida que reformula “interestelares”, apresentando essa informação numa linguagem bem próxima do público leitor do site da revista em que o artigo foi divulgado, constituído geralmente por jovens e adolescentes.

Esse mesmo tipo de estratégia permite a recategorização do objeto que faz referência ao produto da descoberta científica noticiada. Visando à compreensão de seus leitores, o locutor opta por reformular o referente “partículas interestelares raríssimas”, reconstruindo-o no percurso da progressão textual. Na segunda linha do texto, esse referente é reativado e apresentado sob a forma de uma construção oracional predicativa: “As partículas que estão lá, soltas no vácuo”. Em seguida, reaparece sob a forma de descrições definidas: “O conjunto dessas partículas”, “desse material espacial” e “os objetos mais desafiadores”.

Assim, o locutor cria cadeias referenciais coesivas que promovem a recontextualização do conhecimento divulgado, tornando-o mais compreensível para o leitor. Para a construção dessas cadeias, leva em consideração os conhecimentos comuns que pressupõe compartilhar com os interlocutores. Atua, portanto, de forma situada, pois considera o contexto social, as finalidades dos usos da língua e os papéis sociais dos interlocutores, desenvolvendo processos de designação por meio da língua, que são consubstanciados não somente por operações linguísticas, mas também por atividades “de construção colaborativa” (ZAMPONI, 2013, p. 173) de recursos expressivos e de seus efeitos de sentido.

A língua, nesse contexto, representa “um tipo de ação conjunta” (CLARK *apud* ZAMPONINI, 2013, p. 172), e as estratégias de reformulação denotam a intenção do locutor de construir versões do conhecimento que sejam compreendidas pelos sujeitos com os quais interage. A cada reformulação, o leitor é convidado a participar ativamente do processo de coconstrução referencial, fato que evidencia o caráter intersubjetivo e colaborativo da coesão textual.

Por essa razão, acionamos o texto de Cohen durante o nosso terceiro momento de entrevista, a fim de perceber se os sujeitos da nossa pesquisa, ao falarem de coesão a partir da leitura de um texto de divulgação científica, comentariam a natureza processual e intersubjetiva dos fenômenos coesivos instaurados por processos de referenciação, indiciando

uma visão de texto como evento; ou se apenas abordariam a questão da retomada referencial, sugerindo-nos uma adesão à noção de texto como produto.

Koch (2009b, p. 121) argumenta que a construção de um texto envolve “dois grandes movimentos, um de retroação e outro de prospecção”. Esses movimentos inserem-se no processamento cognitivo-discursivo do texto, colocando os sujeitos em constante negociação de sentidos. Na atividade de referenciação, tais movimentos são constantes, haja vista as atividades de reconstrução de objetos de discurso na tessitura textual, como as estratégias de reformulação comentadas *ab anteriori*, em que novos objetos de discurso são construídos, fazendo o texto progredir e, ao mesmo tempo, mantendo algum tipo de associação (por referenciação direta ou indireta) com outros referentes postos no texto, ou inferíveis a partir dele.

Além dos processos de referenciação, outros procedimentos podem favorecer o movimento de progressão textual, como as diversas estratégias de progressão temática, de continuidade tópica e de encadeamento de segmentos textuais. Como, nos momentos anteriores de entrevista, os sujeitos de nossa pesquisa falaram sobre as funções coesivas dos conectivos⁵, resolvemos aprofundar esse diálogo e, para isso, fizemos um levantamento dos recursos linguísticos acionados para promover o encadeamento de segmentos textuais distintos no artigo escrito por Otávio Cohen (APÊNDICE F).

Para o levantamento desses recursos e a realização de suas respectivas análises, consideramos a proposta classificatória de Koch (2009a; 2009b). Respalhando-se numa visão sociocognitivo-discursiva de língua, essa pesquisadora considera que o uso dos articuladores textuais (ou conectivos, conforme os dizeres de nossos sujeitos de pesquisa) constitui uma estratégia de processamento textual que demanda dos sujeitos leitores e produtores de textos a realização de escolhas entre o conjunto de recursos expressivos que a língua nos oferece.

Não se trata, pois, de uma operação que depende única e exclusivamente do código da língua, pois os sujeitos do processamento textual, como seres ativos e dinâmicos, operam escolhas de acordo com suas intenções sociodiscursivas, com os contextos de interação e com a natureza dos seus projetos de dizer. Sob a perspectiva do produtor do texto, a escolha desses recursos implica uma série de conhecimentos sobre os conteúdos que se pretende relacionar, as funções discursivo-argumentativas desejadas e as avaliações realizadas sobre a própria enunciação. No que se refere ao leitor, entendido como coconstrutor do texto, os articuladores

⁵ Designação atribuída pelos sujeitos da pesquisa.

textuais atuam como pistas indiciadoras de sentidos que vão além do conteúdo proposicional expresso pelos trechos que unem.

No tocante à progressão textual, os articuladores exercem, segundo Koch (2009b), funções variadas, pois podem:

[...] relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, bem como estabelecer entre eles relações do tipo lógico-semântico; podem estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala, exercendo funções enunciativas ou discursivo-argumentativas; e podem, ainda, desempenhar, no texto, funções de ordem meta-enunciativa. (KOCH, 2009b, p. 133)

Com base nessas funções, a pesquisadora propõe que os recursos responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais distintos podem ser classificados da seguinte forma:

- articuladores de conteúdo proposicional, em que se incluem os marcadores de relações espaço-temporais e os indicadores de relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, finalidade ou mediação, oposição/contraste, disjunção);

- articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos, que, além das relações de sentido que introduzem (contrajunção, justificativa, explicação, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação etc), indiciam a orientação argumentativa dos trechos que iniciam;

- articuladores metaenunciativos, que denotam reflexividade sobre a própria atividade de linguagem, evidenciando comentários avaliativos do enunciador sobre a própria enunciação.

A partir dessa proposta classificatória, fizemos uma leitura cuidadosa do artigo de Cohen, a fim de verificar os diversos articuladores presentes no texto. Depois realizamos uma análise de alguns dos articuladores encontrados, identificando as funções que eles exercem na progressão textual e informando as suas classificações (APÊNDICE F). Esse exercício nos permitiu construir uma visão mais completa sobre o funcionamento dos articuladores na tessitura do texto analisado. Assim nos preparamos para conversar com as professoras participantes de nossa pesquisa sobre as funções coesivas desses recursos da língua.

Pretendíamos com isso compreender se, ao falarem dos conectivos⁶ como recursos propiciadores da coesão textual, as professoras manifestariam uma concepção gramatical, resumindo-os à função de unir termos; ou se demonstrariam conhecer as funções discursivo-argumentativas e enunciativas desses recursos linguísticos. Consideramos o artigo de Cohen bastante oportuno para consubstanciar esse tipo de diálogo devido à variedade de recursos de

⁶ Designação atribuída pelos sujeitos da pesquisa.

sequenciação que esse texto apresenta, com ocorrências que exemplificam as diversas categorias de articuladores textuais estudados por Koch (2009 b), conforme se pode constatar no levantamento que fizemos (APÊNDICE F).

6.1.5 A cultura do coitadinho

O diálogo sobre as funções coesivas dos articuladores textuais foi retomado, durante o quarto momento de entrevista⁷, com a leitura e análise do artigo de opinião “A cultura do coitadinho”, de autoria de Adrilles Jorge (ANEXO E). Nesse artigo, o locutor manifesta opinião sobre o apego dos brasileiros à imagem do pobre coitado, argumentando que as pessoas no Brasil costumam demonstrar simpatia por aqueles que se apresentam como humildes, desfavorecidos, vítimas das condições econômicas e das circunstâncias sociais.

Koch (2014, p. 139) considera que alguns procedimentos de progressão textual são diretamente responsáveis pela organização e funcionamento dos textos. A respeito disso, buscamos analisar como se processa a sequenciação entre variados níveis do texto escrito por Adrilles Jorge, observando as funções exercidas por articuladores textuais de categorias diversas, que foram acionados pelo locutor para promover o encadeamento textual, contribuindo, assim, para a atividade interpretativa da coerência. Além disso, analisamos como a (re)construção de objetos de discurso alinha-se aos argumentos acionados pelo locutor para construir ponto de vista.

No que se refere aos articuladores selecionados pelo locutor para promover a sequenciação textual, realizamos um levantamento (APÊNDICE G) e constatamos que há no texto predominância dos articuladores do tipo discursivo-argumentativo; os quais, segundo Koch (2011a, p. 101), possibilitam a estruturação de enunciados para formar textos e são intencionalmente acionados “com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros”. Esse tipo de articulador evidencia que, ao relacionar fragmentos distintos do texto, o locutor busca tecer relações “de caráter eminentemente subjetivo” (KOCH, 2011a, p. 31), indiciando suas intenções e sugerindo a orientação argumentativa a que o leitor deve aderir.

No que diz respeito à progressão textual viabilizada pela (re)construção de objetos de discurso, destacamos, para fins de ilustração, alguns procedimentos referenciais por meio dos quais o locutor sugere aos seus leitores os argumentos que constrói para alguns fatos/fenômenos referenciados no texto. Ao criar objetos do discurso para representar esses

⁷ Estamos nos referindo às entrevistas realizadas em 06 de março de 2015 com Eterna Aprendiz, em 10 de março de 2015 com Simpatia de Menina, e em 12 de março de 2015 com Profissional de Fé.

fenômenos na tessitura textual, o locutor constrói cadeias referenciais coesivas que asseguram a progressão/continuidade tópica do texto e, ao mesmo tempo, manifestam suas percepções sociocognitivas sobre as coisas do mundo abordadas/reconstruídas no discurso.

O artigo é iniciado por uma constatação enfática: “No Brasil, talento nunca foi quesito imprescindível para acesso à fama e ao reconhecimento.”. Para comprovar essa afirmação, o locutor constrói um novo objeto de discurso, “A celebridade do tipo ‘big brother’”, apresentando-nos um novo referente que, por contraste, se relaciona àquele inicialmente introduzido no texto: “talento”. A relação entre “talento” e “celebridade do tipo big brother” operacionaliza-se, textual e discursivamente, de forma indireta, sugerindo-nos a seguinte interpretação: a comprovação de que talento não é requisito para o reconhecimento está na existência de celebridades instantâneas produzidas por programas que exploram o cotidiano de pessoas comuns, transformando-as em celebridades.

Para construir esse tipo de relação, o locutor age estrategicamente, considerando que os seus interlocutores possam perceber a relação indireta entre “falta de talento” e “celebridade do tipo big brother”. Conta, portanto, com os conhecimentos de mundo do leitor e com a percepção deste de que os referentes reinterpretem fenômenos observados no mundo representado no texto: a realidade social brasileira. À proporção que faz o texto progredir para manifestar sua opinião, o locutor constrói outros referentes, que não representam fidedignamente a realidade, pois congregam o ponto de vista daquele que fala em razão da orientação argumentativa que pretende imprimir ao seu dizer.

É assim que “big brother” passa por um processo de recategorização, sendo reativado na terceira linha por uma expressão definida predicativa, “o próprio programa infame”, que não apenas retoma um precedente textual, mas lhe imprime uma caracterização construída à luz daquilo que o locutor pensa sobre o programa referenciado. Após a apresentação de uma constatação sobre a realidade brasileira e de uma comprovação sobre o que diz, o locutor ocupa-se com a construção de objetos de discurso acerca do tópico discursivo que assume a centralidade de sua argumentação.

A fim de comentar alguns processos referenciais responsáveis pela sugestão de sentidos no texto em análise, destacamos alguns referentes que integram a cadeia coesiva construída com o intuito de manter em estado de ativação os objetos do discurso relacionados ao principal tópico discursivo do texto: “um fenômeno” (l. 3) → “a apologia do coitadinho” (l. 4) → “o fenômeno” (l. 5) → “neste viés” (l. 6). Esses referentes, presentes no primeiro parágrafo do texto, exemplificam as atividades discursivo-cognitivas realizadas pelo locutor para cumprir seu projeto de dizer.

Na terceira linha, ao optar pela forma nominal indefinida “um fenômeno”, o locutor apresenta-nos um objeto do discurso construído para referenciar um novo argumento a ser desenvolvido. É importante destacar que a mesma forma nominal aparece na segunda linha do artigo, contudo ambas as ocorrências não designam a mesma coisa. Há inclusive um articulador textual discursivo-argumentativo de contraposição, o “mas”, que fora intencionalmente escolhido para, dentre outras coisas, sinalizar a distinção entre os dois objetos, posto que “um fenômeno” (l. 2) define “celebridade do tipo big brother”, e “um fenômeno” (l. 3) refere-se à “a apologia do coitadinho, do humilhado” (l. 4).

A forma nominal indefinida “um fenômeno” (l. 3) introduz um referente novo no texto, que, embora indiretamente ancorado nas informações anteriores, só se torna conhecido depois, com o acionamento da expressão definida predicativa “a cultura do coitadinho, do humilhado”. Assim, o locutor fornece informações ao leitor, definindo por categorização o referente que sintetiza o ponto de vista defendido. Esse processo de recategorização é complementado com o uso de um operador discursivo-argumentativo “que” (l. 4), responsável por introduzir uma explicação do locutor sobre um dos componentes da forma predicativa.

Ciente de que já fornecera informações necessárias para tornar o objeto do discurso conhecido do leitor, o locutor retoma-o pela expressão anafórica “o fenômeno” (l. 5); optando, portanto, por uma forma nominal definida, muito usual quando o locutor julga que a informação apresentada já é conhecida de seu interlocutor. Mas, como o texto precisa progredir, o locutor reconstrói esse referente no percurso textual, realizando uma atividade de encapsulamento e rotulação. É o que se nota com a construção do referente “neste viés” (l. 6), uma expressão formada pelo determinante “neste” (contração da preposição “em” com o demonstrativo “este”) e pelo substantivo “viés”. A escolha lexical operada na formulação dessa expressão anafórica indica a intenção do locutor de nomear um referente abstrato, especificado pelo contexto, e não por uma forma lexical específica. Ao fazer isso, encapsula um conjunto de informações previamente apresentadas, sintetizando-as por um rótulo: “viés”.

Na progressão textual do artigo em voga, outros procedimentos são realizados para introduzir novos referentes, bem como para manter ou reativar na memória dos interlocutores informações necessárias para continuidade tópica do texto. Uma análise desses procedimentos revela que, para o desenvolvimento de sua estratégia argumentativa (apresentação da opinião, de exemplificações, de causas hipotéticas e de avaliação sobre a própria enunciação), o locutor cria cadeias referenciais coesivas nas quais os objetos do discurso construídos, relacionados aos tópicos centralizados em cada parágrafo, indiciam escolhas operadas em razão de uma intenção discursiva.

Os referentes construídos na tessitura textual contribuem, assim, para a orientação argumentativa do texto e, por conseguinte, para a atividade de construção da coerência textual. Como objetos dialógicos, que desvelam as formas como o locutor sociocognitivamente interpreta aquilo que diz, os referentes textuais assumem relevância ímpar na atividade do leitor. Isso porque, ao ler o texto e construir a sua coerência, o leitor encontra nesses objetos indícios sobre as posições assumidas pelo locutor no momento de produção de sua atividade de linguagem. Em síntese: os objetos do discurso inserem-se no texto como pistas que auxiliam a atividade interpretativa do leitor.

Conforme argumentam Koch e Elias (2011, p. 183), “todo texto se desenvolve a partir de um tema ou tópico discursivo”, que representa as coisas sobre as quais falamos ou escrevemos. Na progressão textual, a continuidade tópica relaciona-se aos processos de referenciação, haja vista que “a continuidade referencial serve de base para o desenvolvimento de um tópico” (MARCUSCHI, 2006, p. 21). Mas um tópico discursivo não se confunde com o objeto do discurso que o referencia no texto, pois, ao falar/escrever sobre coisas (tópicos discursivos), o falante/escritor reinterpreta-as, manifestando suas compreensões sobre os tópicos acionados no texto.

Assim sendo, observamos que a progressão referencial no artigo em análise possibilita ao locutor manifestar suas compreensões, suas críticas e opiniões sobre os tópicos discursivos desenvolvidos no texto. Isto é: cada referente construído para promover o desenvolvimento de um tópico denota a natureza da atividade discursivo-cognitiva praticada pelo locutor para consubstanciar a orientação argumentativa de seu discurso, para materializar seu projeto de dizer. Nesse sentido, os referentes não apenas representam tópicos de um discurso, pois revelam, sobretudo, as atividades interpretativas realizadas pelo locutor, numa “complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento” (MARCUSCHI, 2006, p. 21). É por essa relação que o locutor (re)constrói objetos (re)significadores daquilo que pretende dizer sobre o que tem a dizer.

Com o respaldo da leitura que fizemos do texto “A cultura do coitadinho” e dos conhecimentos que adquirimos sobre o caráter dinâmico do processamento textual e da intersubjetividade relacionada às questões da coerência e coesão, propusemos aos sujeitos da nossa pesquisa a leitura do referido texto, durante o quarto momento de entrevista, para que pudéssemos, a partir disso, aprofundar diálogos sobre coerência e coesão. Nesse quarto momento, partimos de algumas questões mais gerais, sobre o trabalho com o texto, a coerência e a coesão em sala de aula, para, em seguida, aprofundar compreensão sobre as

concepções verbalizadas pelas professoras nos momentos anteriores (primeiro, segundo e terceiro) da entrevista compreensiva.

6.1.6 Tentação

Ainda no quarto momento de entrevista, propusemos às professoras a leitura do conto “Tentação”, de autoria de Clarice Lispector (ANEXO F), com o objetivo de aprofundar compreensões sobre um dos aspectos apontados pelas professoras nos momentos anteriores de entrevistas, as funções coesivas dos pronomes. Para a análise dessas funções, apoiamo-nos no trabalho de Souza (2014), que analisa as cadeias referenciais construídas no conto para referenciar as principais personagens da narrativa, a menina e o cão *basset*.

O trabalho em questão evidencia como os sintagmas nominais, os pronomes pessoais, as elipses, os pronomes demonstrativos e possessivos atuam como elementos fóricos, referenciando endoforicamente essas duas personagens da diegese. Ao fazer isso, aborda o papel relevante dos pronomes na tessitura coesiva do texto, explicitando como esses elementos linguísticos sugerem sentidos que podem ser intersubjetivamente desvendados durante a interação verbal, pela realização da atividade interpretativa do leitor em busca da construção da coerência textual.

Segundo Souza (2014), o uso do pronome oblíquo no trecho “Olhamo-**nos** sem palavras, desalento contra desalento” (l. 6) cumpre a função de indiciar a mudança de perspectiva do foco narrativo (de terceira para a primeira pessoa). A partir desse ponto, o leitor pode interpretar que o narrador não atua apenas como observador, contando ações de *outrem*, pois a presença do oblíquo “nos”, um elemento fórico, sugere-nos que o contador da história também participa dos acontecimentos narrados. Ao perceber isso, o leitor pode, inclusive, supor que o narrador e aquele que espera “inutilmente no ponto do bonde” (l. 3 e 4) sejam a mesma pessoa. Isso evidencia que, além de referenciar as pessoas do discurso (o narrador e a menina), a forma pronominal indicia outras informações relevantes para a atividade de construção da coerência textual.

Além disso, a autora comenta o efeito de proximidade e de subjetividade sugerido pelas indagações iniciadas por pronomes interrogativos que exercem função coesiva, conforme podemos notar em: “**Que** fazer de uma menina ruiva com soluço?” (l. 5 e 6); “**Que** importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher?” (l. 8); “**Quanto** tempo se passava?” (l. 22); “**Que** foi que se disseram?” (l. 25). Nesses trechos, o narrador (primeira pessoa do discurso) convida o narratário (segunda pessoa do discurso, ente imaginário para quem o narrador conta os fatos) a refletir sobre os acontecimentos. Com isso,

ambos são aproximados da solidão vivida por uma terceira pessoa do discurso, a menina ruiva, e dos acontecimentos que ligam essa menina ao cão *basset*.

No conto, a menina é apresentada como alguém que vive em solidão por coabitar com estranhos, pois, numa terra de morenos, a cor da sua pele e o tom ruivo de seu cabelo distinguem-na das demais pessoas, ocasionando, talvez, uma sensação de isolamento, de não identificação com outros sujeitos. A construção de cadeias referenciais para introdução e manutenção dessa personagem no foco de atenção dos interlocutores revela a importância dos pronomes para a construção coesiva do texto e para os efeitos de sentido que o narrador pretende nos sugerir.

Num primeiro momento, predomina uma atmosfera de mistério, com uma apresentação vaga dessa personagem, que é introduzida no texto, de forma não ancorada, pelo pronome pessoal “ela”. Souza (2014, p. 34-5) salienta que esse tipo de introdução pronominal não é canônico, pois normalmente o pronome retoma um referente já introduzido no texto, mantendo-o no foco de atenção do leitor. Ao optar por esse uso não canônico, o narrador visa a despertar a curiosidade do leitor, pois introduz um referente textual com uma forma gramatical (um pronome pessoal), que possui “grau baixo de identificação” (SOUZA, 2014, p. 27).

Assim o leitor é levado a refletir sobre a identidade da personagem referenciada pelo pronome “ela”. No percurso textual, essa identificação exige um movimento prospectivo do leitor (função referencial catafórica do pronome), haja vista que informações mais detalhadas sobre a identidade da personagem são fornecidas *a posteriori* pelas ocorrências de formas nominais definidas e indefinidas, a exemplo de: “a cabeça da menina” (l. 2), “seu olhar submisso e paciente” (l. 3) e “uma menina ruiva com soluço” (l. 6). Essas formas nominais fornecem ao leitor aspectos que tornam possível identificar algumas características da personagem, categorizando-a como uma menina ruiva de olhar submisso. Trata-se de uma identificação feita de forma gradual, pois, à medida que constrói novos objetos de discurso para designar o referente introduzido pelo pronome “ela”, o narrador agrega novas informações, tornando a personagem mais conhecida.

Na análise das cadeias referenciais (APÊNDICE H) construídas para manter essa personagem no foco de atenção do leitor, percebemos que várias estratégias de progressão referencial são acionadas, como uso de pronomes pessoais e de numerais, constituição de formas nominais definidas e indefinidas, retomadas por pronomes oblíquos e elipses. Segundo Koch (2009b, p. 85), as “formas gramaticais que exercem a função ‘pronome’ [...]” geralmente operam relações fóricas marcadas na cotextualidade, já as formas nominais

definidas, além de operarem categorizações do referente, podem indicar relações fóricas construídas com base em inferências e no conhecimento compartilhado pelos interlocutores.

As relações fóricas auxiliam a progressão referencial do texto, pois integram cadeias coesivas (APÊNDICE H) que ajudam a manter, no foco da atenção dos interlocutores, conteúdos referenciais que expressam as versões produzidas sobre as coisas do mundo (as coisas de que falamos ou escrevemos) na atividade textual. Contribuem, portanto, para a construção da coerência textual, haja vista que indiciam efeitos de sentido a serem coconstruídos durante a interlocução mediada pelo texto.

Os pronomes que integram as cadeias referenciais coesivas cumprem funções textuais importantes, pois indiciam os processos de referenciação acionados pelo locutor para “indicar ao(s) interlocutor(es), com a clareza que lhe pareça necessária, o indivíduo ou a coisa de quem ou de que se está falando” (ANTUNES, 2014, p. 137). São palavras que não exercem apenas funções sintáticas, pois, ao servirem de índices de referência das pessoas presentes e ausentes do discurso, fornecem também conteúdos semânticos e pragmáticos relevantes para a atividade interpretativa de construção dos sentidos do texto.

6.1.7 Textos Argumentativos

Para a realização do quinto momento de entrevista⁸, cada professora participante de nossa pesquisa foi convidada a selecionar dois textos entre as produções textuais feitas por seus alunos do Ensino Médio a partir de atividades de ensino-aprendizagem da língua desenvolvidas em sala de aula. Com o objetivo de auxiliar na tarefa de seleção desses textos, formulamos critérios distintos de acordo com as concepções dialogadas com as professoras nos momentos precedentes de entrevista.

Para Eterna Aprendiz e Simpatia de Menina, que demonstraram conceber coerência como uma qualidade intrínseca dos textos, o critério sugerido foi a escolha de um texto coerente e outro não. Para Profissional de Fé, que nos sugeriu conceber coerência como um processo que se constrói em interação, indicamos a escolha de um texto cuja leitura possibilitou-lhe uma atividade interpretativa de construção da coerência, e outro por meio do qual não conseguiu chegar a uma construção coerente de sentidos, ainda que tivesse se esforçado para consubstanciá-la.

Ao indicarmos esses critérios, pretendíamos dispor, no último momento de entrevista, de textos por meio dos quais as docentes pudessem demonstrar como suas concepções de

⁸ Estamos nos referindo às entrevistas realizadas em 25 de maio de 2015 com Eterna Aprendiz, em 27 de maio de 2015 com Simpatia de Menina, e em 28 de maio de 2015 com Profissional de Fé.

coerência influenciam seus olhares sobre as produções textuais de seus alunos. Além disso, aproveitamos os mesmos textos para, mais uma vez, dialogarmos sobre processos de tessitura da coesão textual, levando em consideração como os sujeitos de nossa pesquisa avaliam esses processos nas produções textuais de seus alunos.

Cientes dos critérios que estabelecemos para a seleção dos textos motivadores de nosso último momento de entrevista, as professoras forneceram-nos duas produções textuais realizadas por seus alunos: Eterna Aprendiz (ANEXOS G e H), Profissional de Fé (ANEXOS I e J) e Simpatia de Menina (ANEXOS K e L). As metodologias usadas pelas docentes para desenvolverem as práticas de leitura desses textos foram bastante distintas, provavelmente devido às concepções de coerência e de coesão desenvolvidas ao longo de suas formações acadêmicas e de suas vidas profissionais.

Ao definirem as produções textuais de seus alunos, as professoras usaram a seguinte terminologia: “textos argumentativos”. A opção por definir os textos a partir da tipologia não significa que Eterna Aprendiz, Profissional de Fé e Simpatia de Menina confundam gênero e tipologia, tampouco que desconheçam metodologias de ensino-aprendizagem da produção textual formuladas com base na noção de gêneros textuais; mas que optaram por desenvolver, durante o primeiro trimestre letivo do ano de 2015, quando realizamos a observação participante e os últimos momentos de entrevista compreensiva, atividades de produção textual pautadas na proposta de redação do ENEM.

As professoras admitiram que esse tipo de redação influencia as práticas de produção de textos que desenvolvem com seus alunos do Ensino Médio. Mas isso não significa que suas concepções de coerência e coesão não ressoem significativamente na maneira como conduzem esse tipo de atividade, pois há aquelas que ainda abordam as produções textuais dos alunos como entes, produtos acabados, sugerindo textos com formatos padronizados, para cumprir as exigências da prova do ENEM; mas há também quem tente estimular uma produção textual mais criativa, com o intuito de que o estudante se constitua sujeito de seu dizer, seja autor de seu texto, e não apenas o produtor de um texto “bem comportadinho que todo mundo escreve”. (PROFISSIONAL DE FÉ, 13 mar. 2015).

6.2 CONCEPÇÕES SOBRE COERÊNCIA

Do segundo ao quinto momento de entrevista compreensiva, os textos supra comentados entremearam os diálogos que tecemos com os sujeitos de nossa pesquisa, servindo-nos de material de análise para uma escuta atenta acerca das concepções de coerência e coesão desenvolvidas por esses sujeitos no *continuum* formação docente e

experiência profissional. Ao escutarmos atentamente essas concepções, pudemos desenvolver uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2006) sobre os significados que os sujeitos de nossa pesquisa atribuem a uma das principais questões engendradas nos estudos hermenêuticos e pedagógicos sobre o texto.

Para o desenvolvimento dessa compreensão, buscamos associar as concepções das professoras participantes de nossa pesquisa ao que dizem os estudos da Linguística Textual sobre a noção de coerência e, ao mesmo tempo, explicitar se essas concepções alinham-se a uma noção de texto enquanto artefato linguístico, produto com sentido pré-definido, ou se denotam um entendimento do texto enquanto processo mediador da intercompreensão humana, cujos sentidos são coconstruídos durante a interação verbal.

Desse modo, chegamos a três concepções distintas sobre o fenômeno da coerência textual, que expressam como cada uma das professoras participantes de nossa pesquisa compreendem essa questão e, ao mesmo tempo, indiciam distintos modos de compreender a dinâmica do processamento textual. Nas próximas subseções, fazemos uma exposição dessas concepções, analisando-as, a fim de evidenciar quais as ressonâncias de cada uma delas para o entendimento do texto e de sua abordagem em sala de aula.

6.2.1 Coerência como unidade de sentido

Eterna Aprendiz (20 out. 2014) demonstrou conceber que a coerência textual representa a unidade de sentido do texto, uma característica que se consegue pela mobilização de recursos semânticos, linguísticos e composicionais. Nessa concepção, a coerência constituiria uma propriedade que torna o texto inteligível, possível de ser compreendido pelo leitor. Dotado dessa qualidade, o texto torna-se coerente e pode funcionar como meio de interação social entre os interlocutores. Por isso, o falante/escritor deve cumprir alguns critérios para conferir legibilidade ao texto que produz. Segundo a professora, dentre esses critérios, destacam-se:

- a continuidade semântica, que pode ser cumprida pelo acionamento de estratégias de manutenção temática;
- o encadeamento lógico das partes do texto, que pode ser alcançado pela seleção adequada de marcas linguística de conexão;
- a organização da estrutura textual, que pode ser obtida pela observância da estrutura composicional do gênero.

Esses critérios - conforme foram abordados por Eterna Aprendiz (20 out. 2014), ou seja, como necessários a uma boa formação textual - expressam uma visão de texto como

produto. Além disso, revelam que a qualidade da coerência é atribuída ao texto no momento de sua produção, sendo, portanto, uma responsabilidade do sujeito autor. Por essa razão, o professor que visa à formação de sujeitos leitores e produtores de textos precisa mobilizar esforços para que os alunos assimilem os critérios supra referidos, por meio dos quais podem se tornar aptos a perceber, durante a leitura, a coerência dos textos, como também a produzir textos coerentes.

Nos estudos desenvolvidos pelos linguistas do texto, a noção de unidade de sentido possui significado diferente daquele em que se funda a concepção dialogada por Eterna Aprendiz. Na concepção dessa docente, essa unidade de sentido representa um atributo intrínseco do texto, que, configurado como artefato linguístico, deve apresentar sentidos estabilizados, para que seja coerente. Já Koch e Travaglia (2011) argumentam que a noção de unidade de sentido não diz respeito a um atributo do texto em si, mas à possibilidade de se estabelecer, a partir do texto e nos momentos de interação, uma configuração veiculadora de sentidos.

Nesses termos, enfatizam que não se deve deduzir que “a coerência tenha a ver com a superfície linguística do texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p. 14), pois ela é global; ou seja, representa uma possibilidade de sentidos que se constrói durante a interação, sendo, pois, uma construção que se processa *online*. Esse processamento costuma envolver considerações pragmáticas relacionadas ao tipo de ato de fala (uma asserção, uma ordem, um pedido, um convite etc.) que o texto representa, fatores socioculturais associados aos sujeitos da interação verbal, questões linguísticas relacionadas às escolhas operadas pelos sujeitos para concretizarem seus projetos de dizer, como também os aspectos sociocognitivos associados ao mundo representado no texto e aos conhecimentos de mundo dos interlocutores.

Eterna Aprendiz (20 out. 2014), no entanto, demonstrou que a coerência tem a ver, sobretudo, com a superfície linguística. Por essa razão, afirmou que a forma de organização dos elementos constituintes dessa superfície torna-se responsável pela inteligibilidade do texto, pois, quando o produtor não considera os critérios de boa formação textual (continuidade semântica, encadeamento lógico das partes do texto e organização da estrutura textual), o texto pode se apresentar incoerente; ou, no mínimo, sua coerência pode ficar obscura para o leitor.

Para ilustrar isso, a professora comentou a não sintonia entre o título e o conteúdo da crônica “Obesidade mórbida” (ANEXO A), salientando que, quando leu o título, criou expectativas de que o texto “falasse de gordura, de regime, de alimentação, de qualquer coisa assim” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014); mas, como o texto contraria essa expectativa

de continuidade semântica, teve dificuldade para entendê-lo, de perceber a sua coerência. Outro aspecto que, a seu ver, prejudica a continuidade semântica na crônica é o fato de que, para discorrer sobre duas coisas distintas (a prática de beber água na torneira e o curso de tratamento para a tese), o locutor abre alguns parênteses, produzindo digressões que quebram a unidade de sentido do texto.

Diferentemente do que ocorre em “Sou um evadido”, de Fernando Pessoa (ANEXO C), que, segundo Eterna Aprendiz (20 out. 2014), embora seja um texto literário, no qual a liberdade de criar e de inventar seja maior, o poema mantém unidade de sentido, pois suas partes se complementam. Para EA (20 out. 2014), em cada estrofe do poema, é possível interpretar o sentido da evasão de que fala o texto: na primeira, o “eu poético” apresenta-se como um evadido; na segunda, justifica sua atitude de evasão; na terceira, demonstra como essa evasão ocorre; na última estrofe, apresenta o porquê de sua escolha, o porquê de ser um evadido. Nesses termos, defendeu que a ordenação das ideias confere unidade de sentido ao poema, fazendo com que sua coerência seja percebida pelo leitor.

Assim, na concepção dessa professora, a unidade de sentido teria a ver com a continuidade semântica entre as informações de um texto, pois, quando o autor relaciona conceitos que se complementam, sem apresentar contradições, ele consegue “atribuir clareza” ao que diz/escreve, produzindo um texto coerente (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014); isto é, um texto que faz sentido, pois suas partes se relacionam harmonicamente. Eterna Aprendiz (20 out. 2014) ainda nos disse que, para garantir esse tipo de continuidade, o autor pode selecionar alguns recursos de conexão (coesão textual), uma vez que esses recursos possibilitam um encadeamento lógico entre as partes do texto.

Para demonstrar pedagogicamente a relação entre coerência e o encadeamento lógico das partes do texto, EA afirmou que costuma dialogar com seus alunos sobre “alguns elementos da língua que existem em função das relações de sentido (causa e efeito, causa e consequência etc.) que podem ser tecidas na superfície textual” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014). Mas salientou que é preciso saber que “gêneros textuais diferentes requisitam modos distintos de produção da coerência” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014), afirmando que, em alguns gêneros, as relações semânticas entre trechos encadeados na superfície textual não precisam ser necessariamente explicitadas por elementos de conexão, já noutros, que requisitam um desenvolvimento mais linear da progressão temática, essas “marcas” de conexão são mais frequentes (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014), para que as relações semânticas entre trechos distintos fiquem explícitas.

Exemplificou isso dizendo que costuma demonstrar essa diferença em sala de aula, propondo aos alunos a transformação de um texto em verso, como um poema, em um texto em prosa, como um artigo de opinião, uma notícia etc. Em um poema, gênero normalmente escrito com “linguagem cifrada, quebrada” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014), os elementos de conexão responsáveis pelo encadeamento das partes do texto não são tão frequentes, porém textos escritos em prosa, como as notícias, necessitam do uso desses elementos para que se estabeleça encadeamento adequado entre as orações, os períodos e até mesmo os parágrafos.

Dessa forma, Eterna Aprendiz expressou que compreende que a coesão por conexão seja necessária para a produção da coerência, para consubstanciar a unidade de sentido que caracteriza um texto como coerente, inteligível, possível de ser compreendido pelo leitor. Esse tipo de relação encontra respaldo nos estudos textuais fundados no argumento de que, embora outros fatores possam contribuir para a construção da coerência textual, não se pode esquecer de que ela é, primordialmente, linguística. São estudos que, em linhas gerais, defendem uma relação de interdependência entre coesão e coerência, pois:

[...] não há uma coesão que exista por si mesma e para si mesma. A coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto.

[...]

Existe, assim, uma cadeia facilmente reconhecível entre *continuidade*, *unidade* e *coerência*. De maneira que é artificial separar coesão e coerência, assim como é artificial separar forma e conteúdo, ou sintaxe de semântica, por exemplo. O máximo que se pode dizer é que a coesão está em função da coerência, no sentido de que as palavras, os períodos, os parágrafos, tudo, qualquer segmento se interliga no texto para que ele faça sentido, para que ele se torne interpretável. (ANTUNES, 2005, p. 177)

Conforme se pode ver, Antunes (2005) argumenta que há relação direta entre continuidade semântica, unidade de sentido e coerência textual. Mas é importante destacar que, para essa pesquisadora, a continuidade semântica e a unidade de sentidos não representam qualidades textuais que se justificam *per se*. Decorrem da forma como processamos as informações e as arquivamos na memória, geralmente em “blocos congruentes”, e não de forma aleatória⁹. No processamento textual, tendemos a agir da mesma forma, pois interpretamos as informações ativadas pelo texto de acordo com a forma como armazenamos essas informações em nossa memória.

⁹ Esta questão é detalhada na próxima subseção, quando comentamos os modelos cognitivos globais estudados por Beaugrande & Dressler (1992), para analisar a concepção de coerência de Profissional de Fé.

Trata-se, portanto, de uma relação que se distingue substancialmente da concepção desenvolvida por Eterna Aprendiz, para quem a continuidade semântica representa um aspecto formal do texto, atingido quando o produtor organiza as informações de forma harmônica, associando-as semanticamente. Isso indicia que essa professora concebe o texto como um produto com sentido estabilizado, e a coerência como um atributo pré-configurado, por isso cabe ao leitor a compreensão de um sentido *apriorístico*, e não a realização de uma atividade que o possibilite agir como coconstrutor de sentidos. Nessa concepção, o leitor é entendido como um sujeito receptor de sentidos, a quem cabe perceber o significado global pré-definido no texto.

A noção de texto como produto cujo sentido é estabilizado foi ratificada por Eterna Aprendiz (20 out. 2014) quando ela abordou a adequação da estrutura textual como critério constitutivo da coerência textual. Nessa perspectiva de entendimento, os gêneros prescreveriam uma estrutura composicional típica, que deve ser obedecida, para que o texto tenha unidade de sentido. Embora a professora tivesse acionado uma terminologia usada por Bakhtin (2003), sua explicação sobre o que seja essa estrutura composicional não se sintoniza com o proposto pelo referido filósofo da linguagem.

Em Bakhtin (2003), a noção de gêneros do discurso não pressupõe estabilidade de estrutura nem de sentidos, pois se admite que os textos são heterogêneos, e que a atividade de compreensão requer uma resposta ativa do sujeito leitor, construída pela mobilidade desse sujeito e a partir das instabilidades dos discursos com os quais entra em contato. Para Geraldi (2010, p. 140), “um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades, mesmo consideradas as constrações da situação em que é produzido”. Por isso, os gêneros não pressupõem formas e valores fixos.

Quando o professor entende a noção de estrutura composicional como algo rijo, estável, ele está aderindo a uma política de fixação dos modos de dizer (GERALDI, 2010), que submete o aprendiz ao convívio com discursos estabilizados, para ratificar as estruturas sociais vigentes. Segundo a teoria bakhtiniana, os gêneros são apenas relativamente estáveis, porque geralmente se entrecruzam, assumindo outras características, renovando-se constantemente, para viabilizar novas possibilidades de dizer.

Por essa razão, a coerência não está no texto, ela surge como possibilidade no encontro do leitor com *outrem*, durante a interlocução. Como momento privilegiado de produção de linguagem e de constituição de sujeitos (GERALDI, 2010, p. 34), a interlocução possibilita encontro dialógico entre as palavras de um autor e as contrapalavras de um leitor, em que atitudes responsivas ativas são desenvolvidas, para coproduzir sentidos. Nesse processo, a

ordenação da estrutura textual não configura critério constitutivo da coerência, mas apenas uma escolha do sujeito produtor, dentre várias que faz, para ativar conhecimentos partilhados e, com isso, atingir seus objetivos durante a interação verbal.

Quando abordou a questão da estrutura textual, Eterna Aprendiz comentou que o texto coerente deve apresentar “as partes que o compõem” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014). Durante o quarto momento de entrevista (06 mar. 2015), ela ratificou a relação entre estrutura textual e coerência, comentando a evolução dos acontecimentos (situação inicial, conflito e resolução) no conto “Tentação”, de Clarice Lispector (ANEXO F), e a relação entre ideia central e argumentos no artigo de opinião de Adrilles Jorge (ANEXO E). Ao fazer isso, fez referência, ainda que indiretamente, à questão das estruturas esquemáticas estudadas por Van Dijk (2013, p. 30), ou “superestrutura do texto”, que dizem respeito à uma possível organização hierárquica e convencional dos textos em determinada cultura.

Segundo Van Dijk (2013), as superestruturas contribuem para a construção do significado global do texto, pois ativam conhecimentos que podem ser estrategicamente processados pelos usuários durante a interação discursiva. O leitor, por exemplo, ao conhecer a superestrutura convencional de um texto narrativo, pode agir estrategicamente buscando informações (quem, o que, onde, quando, como e por quê?) que o ajudem a compreender o sentido global do texto. Mas essa compreensão não é condicionada por critérios formais, pois envolvem, sobretudo, a ativação de modelos cognitivos socialmente construídos.

Quando comentou as produções textuais de seus alunos (ANEXOS G e H), Eterna Aprendiz (25 maio 2015) demonstrou valorizar a organização hierárquica e convencional dos textos como fator decisivo para a coerência. Embora tivesse admitido que não solicitou a produção de um gênero específico, mas de um texto argumentativo (definição abstrata a partir da tipologia), a professora disse que buscou, ao avaliar esses textos, uma superestrutura convencional, definida, por ela, como a apresentação de uma opinião clara, que deveria ser preservada na progressão textual, da seguinte forma: “apontar um tópico, emitir opinião sobre esse tópico e preservá-lo no desenvolvimento do texto” (ETERNA APRENDIZ, 25 maio 2015).

Além disso, EA (25 maio 2015) ratificou a relevância do encadeamento lógico para a produção da coerência textual, afirmando que a primeira produção (ANEXO G) representa um texto coerente, pois os estudantes ordenaram as ideias de maneira lógica, interligando-as adequadamente e, com isso, conseguiram transmitir com clareza a opinião que desejavam expressar. Já o segundo texto (ANEXO H) foi considerando incoerente, pois, em sua

progressão, há várias contradições, devido à ligação inadequada de suas partes, o que compromete a clareza do texto.

Eterna Aprendiz (25 maio 2015) assumiu, então, que há relação entre coerência textual e clareza, ratificando a ideia de Othon Moacyr Garcia (2012, p. 287), para quem a colocação das ideias numa ordem adequada e a interligação dessas ideias por conectivos e partículas de transição atribuem clareza ao texto, representando, por conseguinte, os dois principais fatores responsáveis pela coerência textual. Nesses termos, a coerência é entendida como uma qualidade configurada na superfície material do texto, desde que, nessa superfície, as informações sejam ordenadas adequadamente, para que a progressão temática não apresente contradições; e trechos distintos do texto apareçam interligados por palavras de ligação, para que haja encadeamento lógico entre segmentos textuais distintos.

Nessa perspectiva, Eterna Aprendiz demonstrou ter desenvolvido uma concepção formal acerca do fenômeno da coerência textual. Formal no sentido de representar uma qualidade *apriorística* do texto, definida em sua materialidade linguística pela ordenação lógica das informações que aparecem na superfície textual e pelo encadeamento lógico-semântico das diversas partes do texto (orações, períodos e parágrafos). Como qualidade textual, a coerência representaria um atributo que deve ser percebido pelo leitor ou buscado pelo autor; por isso, não pressupõe atividade coconstruída pelos interlocutores.

6.2.2 Coerência como processo de construção de sentidos

Um processo de construção de sentidos que se realiza em interação, pelo relacionamento das informações ativadas no texto com os conhecimentos de mundo, linguísticos e metagenéricos do sujeito leitor. Pressupõe, então, um sujeito leitor ativo, coconstrutor de sentidos. Essa concepção de coerência foi-nos dialogada por Profissional de Fé (09 dez. 2014), um dos sujeitos de nossa pesquisa, que definiu o texto como uma construção intersubjetiva e contextualizada, que manifesta uma finalidade e uma intenção, ou seja, configura um projeto de dizer. Por isso, o leitor deve mobilizar conhecimentos para compreender o texto, atuando para torná-lo uma configuração veiculadora de sentidos.

Nesses termos, argumentou que o texto pode se tornar coerente ou não durante a interação; o que significa dizer que a coerência é uma construção *online*, que se realiza no processamento textual (produção, leitura e compreensão), pois mobiliza sujeitos (autor e leitor) em torno de um objetivo comum: produzir intercompreensões. Ao assumir essa concepção, Profissional de Fé (09 dez. 2014) enfatizou que um mesmo texto poder ser coerente para uns, e para outros, não. Tudo depende do processo de interação, uma vez que a

coerência não constitui qualidade *apriorística*, mas uma possibilidade de sentidos que se processa na interação autor-texto-leitor(es).

Quando abordou o papel dos sujeitos envolvidos no processo de interação, Profissional de Fé (09 dez. 2014) destacou, sobretudo, a função exercida pelo leitor na construção de sentidos. Buscou, então, salientar que o termo “coerência” não designa uma propriedade *imane*nte do texto. Ele se refere a uma construção realizada por sujeitos que - de forma motivada, situada e contextualizada - atuam para compreender o texto como uma configuração veiculadora de sentidos. Por essa razão, a noção de coerência diz respeito a uma atividade interpretativa realizada pelos leitores, que mobilizam conhecimentos acumulados, para atribuir sentidos aos conceitos, informações e processos linguísticos ativados pelo texto.

Esse tipo de concepção também costuma ser respaldada por alguns pesquisadores da Linguística Textual, conforme se pode ver em:

O *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a *coerência* deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade dos textos, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. (KOCH, 2009b, p. 17)

Consoante o ponto de vista assumido por Koch (2009b), os elementos do cotexto (superfície textual) não são suficientes para a construção dos sentidos. Em razão disso, autor e leitores recorrem aos elementos do contexto sociocognitivo durante a atividade textual, com o objetivo de produzir compreensões. Os conhecimentos partilhados pelos interlocutores integram esse contexto cognitivo, que exerce papel preponderante na tessitura dos sentidos do texto, assim como as informações referentes ao contexto sócio-histórico-cultural do processo de interação.

A noção de contexto sociocognitivo engloba os conhecimentos de mundo, enciclopédicos, sociointeracionais e procedurais assimilados pelos interlocutores. Durante o processamento textual, esses conhecimentos são acionados, possibilitando aos interlocutores atuarem como coconstrutores de sentido. Para isso, relacionam as informações (linguísticas e conceituais) indiciadas na cotextualidade (superfície textual) com os conhecimentos que possuem arquivados na memória e, assim, participam ativamente do processo de construção de sentidos.

A relação entre contexto sociocognitivo e processamento textual é abordada por alguns estudiosos do texto que buscam explicar como os conhecimentos de mundo costumam ser arquivados na memória e quais as influências desse tipo de saber para a atividade

interpretativa da coerência textual. Beaugrande & Dressler (1992) consideram que os conhecimentos de mundo não são armazenados aleatoriamente na memória, pois os sujeitos desenvolvem modelos cognitivos globais (*frames*, esquemas, planos e *scripts*), que organizam os conceitos e as informações que apreendem ao longo da vida.

Os conhecimentos do senso comum costumam ser organizados na memória por uma relação de integração (os *frames*). Assim, um conceito central (Escola) pode ser associado a outros (professores, alunos, livros, estudo etc), criando relações não ordenadas entre o todo (o conceito central) e seus integrantes (componentes associados ao todo). Outra forma de arquivar conhecimentos na memória é por meio da associação ordenada de eventos ligados por relações temporais ou de causalidade, constituindo os esquemas. Nestes os conceitos são sempre revestidos de uma progressão, o que possibilita ao falante criar hipóteses sobre a sequência de acontecimentos do mundo textual.

Conhecimentos relacionados ao planejamento de uma ação para atingir determinado objetivo, como os que envolvem a atividade de produção textual, são conjuntamente arquivados na memória, constituindo os planos: “ PLANS are global patterns of events and states leading up to an intended GOAL.” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1992, p. 90-91)¹⁰. Os conceitos relacionados aos usos da linguagem em determinada cultura também são armazenados em conjunto, constituindo os *scripts*, que reúnem, por exemplo, informações sobre como devem agir os interlocutores em uma situação de interação.

Beaugrande & Dressler (1992) argumentam que os modelos globais, representativos do modo como armazenamos conhecimentos na memória, são bastante relevantes para o processamento textual, pois auxiliam nas atividades de produção, leitura e compreensão textuais:

- os *frames* influenciam o desenvolvimento dos tópicos discursivos, pois sugerem quais conceitos podem ser relacionados às coisas sobre as quais falamos e escrevemos;
- os esquemas intervêm na progressão dos acontecimentos e ideias de um texto, posto que reúnem conhecimentos sobre a ordenação temporal e causal das coisas sobre as quais falamos e escrevemos;
- os planos fornecem-nos informações, suscitando hipóteses, sobre como os interlocutores ou os personagens do mundo textual devem agir para atingir seus objetivos;

¹⁰ “Plano são padrões globais de eventos e estados que conduzem a um objetivo pretendido.” (tradução nossa).

- os *scripts* contêm indicações de como o mundo textual deve ser representado pela linguagem, para que se considerem as relações entre usos da língua, circunstâncias de interação e os sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao abordarem a importância de aspectos cognitivos no processamento textual, Beaugrande & Dressler (1992) demonstram que a atividade de construção de sentidos não depende apenas dos conhecimentos que os falantes possuem sobre as expressões linguísticas presentes na superfície textual. Como “[...] a CYBERNETIC system [...]” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1992, p. 36)¹¹, o texto aciona conhecimentos variados; por isso a continuidade de sentidos em que se funda a coerência não decorre apenas da ordenação de elementos presentes na superfície material do texto, mas, sobretudo, das operações sociocognitivo-discursivas realizadas pelos interlocutores para produzirem compreensões.

Profissional de Fé (20 out. 2014) exemplificou algumas dessas operações, quando nos falou de coerência a partir das leituras dos textos levados para os nossos momentos de entrevista compreensiva. Na opinião dela, a crônica “Obesidade mórbida” torna-se coerente para nós (PF e pesquisador), pois apresenta informações e situações muito comuns na vida de estudantes de doutorado. Isto é: a crônica ativa informações e situações que podem ser relacionadas aos conhecimentos armazenados na memória de leitores que já vivenciaram (ou vivenciam) a experiência de ser alunos de um curso de doutorado. Em busca dos sentidos do texto, o leitor aciona, portanto, conhecimentos guardados da memória, relacionando-os àqueles ativados pelo mundo textual e, assim, constrói a coerência textual.

Como já viveu essa experiência, afirmou que possui, em sua memória, algumas informações que a levaram a construir coerência a partir da leitura da crônica. O fato, por exemplo, de o cronista ironizar o curso de tratamento para tese remeteu-lhe às expectativas que criamos, enquanto estudantes de doutorado, sobre as atividades desse tipo de curso. Segundo Profissional de Fé (20 out. 2014), geralmente associamos o curso de doutorado ao desenvolvimento de tarefas mais complexas (ler textos mais densos, formular objeto, problema e metodologias de pesquisa), por isso, às vezes nos surpreendemos, sobretudo quando não conseguimos executar algumas atividades aparentemente mais simples (como usar adequadamente as ferramentas do *Word* para formatar o trabalho de tese). Ao exemplificar isso, salientou a relação entre experiência de vida e a construção da coerência textual, conforme se pode ver em:

Bem, esse texto é coerente, é bastante coerente **para nós** – você que está vivendo a situação de doutorado e eu que já vivi também – porque ele [o autor] faz a crônica

¹¹ “[...] um sistema cibernético [...]” (tradução nossa)

falando de uma situação bem específica [...] Eu tive acesso de riso à medida que lia esse texto, exatamente porque mexe com situações próprias da nossa vida. Então esse texto possivelmente não provocaria o mesmo efeito nos nossos aluninhos do Ensino Médio, porque eles não teriam dados para construir essa relação de sentidos que a gente constrói a partir do texto. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014)

O texto então é concebido como uma configuração de linguagem que pode tornar-se coerente (propiciar a construção de sentidos), se as informações por ele ativadas forem similares àquelas que o leitor possui armazenadas na memória (certo grau de similaridade entre os conhecimentos partilhados pelos interlocutores). Mas, como Profissional de Fé pressupõe um leitor ativo, coconstrutor de sentidos, até mesmo quando não há similaridade entre os conhecimentos partilhados, o leitor pode contar com a curiosidade, agindo, de forma proativa, para ir em busca de compreensões sobre algumas informações ativadas no mundo textual.

Para exemplificar isso, demonstrou como alguns referentes presentes na crônica “Obesidade mórbida” e na canção “Esquadros” podem requisitar do leitor a busca de informações além do mundo textual. Sobre o primeiro, destacou que as expressões “As sete faces do Dr. Lao” (l. 14) e “o efeito bloody mary “ (l. 74) introduzem referentes construídos a partir de informações que lhes são desconhecidas, porém, como leitora que tende a buscar a coerência textual, costuma dar vazão à curiosidade, buscando conhecimentos para entender os significados dessas expressões, relacionando àquilo que representam no contexto sociocognitivo sobre o qual o texto se constrói.

Quando analisou a canção “Esquadros”, também comentou como a curiosidade do leitor pode ajudá-lo a produzir sentidos a partir do texto. Segundo Profissional de Fé (20 out. 2014), os referentes “Cores de Almodóvar” e “Cores de Frida Kahlo” (ambos da primeira estrofe) indiciam informações que ela não possui arquivadas na memória. No entanto, ao agir com curiosidade, buscando além do mundo textual conhecimentos sobre essas informações, o leitor participa ativamente da atividade de coconstrução dos sentidos do texto. Saber previamente sobre Almodóvar e Frida Kahlo, ou deixar fluir a curiosidade para buscar informações sobre os mesmos, constitui operação sociocognitiva altamente relevante para a construção da coerência textual.

Profissional de Fé (20 out. 2014) argumentou que isso é relevante porque os processos coesivos, a exemplo dos indiciados pelas expressões supra comentadas, atuam como pistas construídas pelo locutor para auxiliar o leitor na atividade interpretativa da coerência. Se o leitor não entende os porquês dessas pistas no mundo textual, pode buscar meios para entendê-los. Nesse sentido, a curiosidade do sujeito leitor representa fator necessário para a

construção da coerência. Uma espécie de fator que não prescreve uma qualidade do texto, porque coerência não é isso; mas que auxilia no desenvolvimento da atividade por meio da qual a coerência se consubstancia: a interpretação feita pelo leitor a partir do texto e dos processos geradores de sentido nele presentes.

Além disso, enfatizou que os conhecimentos de outros textos (também armazenados na memória do leitor) constitui fator relevante para o processo de interpretação que propicia a construção da coerência. Segundo Profissional de Fé (20 out. 2014), o leitor ativo tende a relacionar as informações ativadas pelo texto que ora lê com os sentidos que construiu a partir da leitura de outros textos. Nesse sentido, demonstrou que sua compreensão responsiva ativa da canção “Esquadros” foi-lhe possibilitada também pelo acionamento dos sentidos que construiu pela leitura de outro texto, a canção “Balada do Asfalto”, composta por Zeca Baleiro (ANEXO M).

Eu penso que [a música] deve ser de Adriana Calcanhoto, ela também é compositora. E e ela indaga, na verdade, né? Como é que ela própria vê as coisas e como é que a gente vê as coisas? De que modo a gente vê tudo que passa ao nosso redor, não é? Eu lembro de Zeca Baleiro, tem uma música de Zeca Baleiro que me toca mais, e ele diz assim: “que eu só vejo o mundo com os meus olhos”. Então essa música [de Adriana Calcanhoto] me remeteu à música de Zeca Baleiro. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014)

Demonstrou, dessa forma, que a letra da canção de Adriana Calcanhoto foi compreendida a partir da recordação de sentimentos e sentidos já vividos/construídos pela leitura de outro texto. E isso pode acontecer com a leitura dos mais diversos gêneros. Por essa razão, PF (20 out. 2014) afirmou que, ao trabalhar a leitura em sala de aula, costuma investigar os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre os temas abordados nos textos, como também sobre os processos geradores de sentido nele evocados, enfatizando que nunca trabalha um texto de forma isolada (um único texto por aula), pois prefere trabalhar com blocos de textos (com unidades temáticas), para que, pela relação entre textos diversos, o estudante consiga processar coerentemente suas leituras.

O poema “Sou um evadido”, de Fernando Pessoa, também foi usado por Profissional de fé (09 dez. 2014) para demonstrar como os conhecimentos adquiridos pela leitura de outros textos, armazenados na memória dos interlocutores, podem ajudar durante a construção da coerência textual, pois “ser um evadido” remete-nos, segundo essa professora, ao que Drummond categoriza como “ser gauche na vida”, no “Poema de sete faces” (ANEXO N):

Eu me lembrei de Drummond, daquele poema em que ele usa um termo em francês, “gauche”, e fala que anda à esquerda, por caminhos tortos, que ele não segue a rota normal, porque talvez, como diz Fernando Pessoa, seguir essa rota seria aprisionar-se. Eu me lembrei dele, fazendo essa intertextualidade. Então olha como a coerência se estrutura: você vai lendo um texto e, na sua cabeça, você vai criando referenciais que façam com que você consiga estabelecer sentido no texto. Então, se eu lesse

aqui e não conseguisse estabelecer nenhuma relação com nada na minha cabeça, com nenhum outro texto, talvez esse texto [o poema de Pessoa] não fizesse sentido para mim. Mas, a partir desse momento que você cria esses laços de interação com outros textos, com outros sentidos já existentes - porque não existe um sentido novo propriamente, porque tudo já está, de algum modo, escrito, dito -; então eu acho que a gente estabelece coerência dessa maneira. (PROFISSIONAL DE FÉ, 09 dez. 2014)

Relacionou, assim, coerência e intertextualidade, pois considerou que os conhecimentos assimilados pela leitura de outros textos são acionados durante o processo de interação, auxiliando a atividade de construção da coerência. Koch e Elias (2006, p. 96) também comentam a importância da “intertextualidade na atividade de leitura e construção de sentido”: se, por um lado, o autor pode recorrer, explícita ou implicitamente, a conhecimentos de outros textos para configurar o seu projeto de dizer; o leitor, por seu turno, também pode recuperar esses conhecimentos para coconstruir sentidos para os textos que lê.

Profissional de Fé (09 dez. 2014) abordou a relação coerência e intertextualidade sob a perspectiva do sujeito leitor. Para ela, o leitor que age ativamente para produzir coerência tanto pode perceber as relações intertextuais sugeridas pelo autor, quanto pode estabelecer outras relações, que muitas vezes não estão explícitas ou, talvez, não tenham sido pensadas pelo autor. Isso porque, durante a leitura de um texto, o leitor costuma mobilizar esforços para concebê-lo como coerente e, para isso, tende a acionar conhecimentos diversos (sociocognição), que o auxiliam na atividade de construção de sentidos. Por essa razão, os conhecimentos prévios que o sujeito possui podem ser ativados durante a leitura de um texto, dependendo das suas intenções e dos objetivos pretendidos com a atividade de leitura.

No tocante à relação conhecimentos prévios e coerência, a professora comentou a importância dos conhecimentos de mundo para a construção de sentidos a partir da leitura do poema de Fernando Pessoa, pois, segundo ela, um leitor que conhece o fenômeno da heteronímia na obra do poeta português pode relacionar a questão de “ser um evadido”, evocada pela voz poética em “Sou um evadido”, à sensibilidade de um artista que evitou ser sempre o mesmo, criando personalidades poéticas distintas (PROFISSIONAL DE FÉ, 09 dez. 2014). Exemplificou, portanto, que o processamento textual mobiliza “vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 39), inclusive aqueles “de que ouvimos ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas” (KOCH & ELIAS, 2011, p. 41).

Além dos conhecimentos já comentados, Profissional de Fé (20 out. 2014) destacou também a relevância dos conhecimentos linguísticos para a construção da coerência. Sob a perspectiva do autor, esse tipo de conhecimento permite operar escolhas conscientes,

considerando as características da situação de interação, os sujeitos envolvidos e a intenção pretendida com a produção textual. No que se refere ao leitor, possibilita compreender quais efeitos de sentido os recursos linguísticos sugerem na tessitura textual, como também entender os processos coesivos indicados no texto e construir uma imagem daquele que fala ou escreve e em quais circunstâncias faz isso.

Por essa razão, Profissional de Fé (20 out. 2014) disse-nos que considera importante ensinar a gramática normativa em sala de aula, pois, para que o aluno consiga construir coerência a partir da leitura de um texto de Machado de Assis, por exemplo, alguns conhecimentos dessa gramática são necessários. Alertou-nos, porém, de que o ensino da norma não deve ser feito *per se*: ele deve preparar os alunos para a leitura de textos em que o uso dessa norma se faz presente. Disse-nos também que, de maneira similar, há situações de uso da escrita que exigem do estudante certo conhecimento da norma, como na produção de textos mais formais no ambiente de trabalho ou na vida acadêmica. Então é preciso que o aluno saiba que, ao escrever, ele cria uma imagem de si; e que, em algumas esferas da atuação humana, essa imagem costuma ser construída com base nos conhecimentos sobre pontuação, ortografia, concordância, regência etc. demonstrados pelo sujeito em suas produções textuais, sobretudo nas escritas.

Profissional de Fé costuma adotar a noção de que a coerência é uma construção que se dá em interação até mesmo quando avalia as produções textuais de seus alunos, pois, segundo o que nos disse, sempre parte do princípio de que aquele texto foi coerente para o aprendiz; afinal ele o entregou à professora (PROFISSIONAL DE FÉ, 28 maio 2015). Por isso busca compreender como o aluno tentou viabilizar uma configuração veiculadora de sentido. Desse modo, presta atenção às informações (conceituais e linguísticas) ativadas no texto do aluno, relacionando-as com o que conhece, na tentativa de entender os textos como coerentes. Para demonstrar isso, PF (28 maio 2015) comentou as duas produções textuais de seus alunos (ANEXOS I e J).

Considerou a primeira produção (ANEXO I) um texto coerente, salientando: “Eu consegui produzir coerência a partir da leitura do texto porque a estudante articula informações que, para mim, fazem sentido” (PROFISSIONAL DE FÉ, 28 maio 2015). Comentou também que compreendeu qual era a opinião da estudante, o que contribuiu para a construção da coerência, já que, por ser um texto argumentativo, organizado sob a forma de redação do ENEM, apresenta uma opinião clara, o que denota que a estudante se preocupou

em cumprir uma necessidade do próprio gênero¹² e em colaborar com a atividade interpretativa.

Em contrapartida, disse-nos que não conseguiu construir coerência a partir do segundo texto (ANEXO J), pois seu produtor não soube ativar informações, articulando-as, de modo que favorecesse a interpretação do leitor: - alguns trechos não são concluídos, deixando-nos sem entender o que o autor pretendia dizer; - os articuladores textuais foram indevidamente selecionados, gerando problemas de coerência local; - não se percebe uma opinião defendida pelo aluno, deixando de cumprir, portanto, uma necessidade do próprio gênero.

Mesmo enumerando esses problemas, Profissional de Fé (28 maio 2015) salientou que, talvez, para o aluno, o texto fosse coerente, já que ele o entregou à professora. Enfatizou, assim, que o nível de conhecimento (de mundo, linguístico e metagenérico) difere de sujeito para sujeito. Então, como o professor geralmente possui um “nível de conhecimento maior” que o aluno (PROFISSIONAL DE FÉ, 28 maio 2015), em toda avaliação de produção textual, ela procura entender por que o aluno escreveu da forma como escreveu, visando a auxiliá-lo na produção de um texto em que o estudante demonstre atitude colaborativa, capaz de contribuir com a atividade interpretativa do leitor.

Quando falou de coerência a partir das produções textuais de seus alunos, Profissional de Fé (28 maio 2015) salientou a relevância do conhecimento metagenérico para a construção de sentidos do texto, tanto para o autor quanto para o leitor, pois, se os gêneros existem para que possamos cumprir algumas finalidades comunicativas, então devemos considerar suas características nos momentos de produção e leitura. Não que essas características sejam estanques, imutáveis, mas todo gênero delinea uma forma de dizer em uma esfera do conhecimento humano, e ter ciência disso favorece a construção da coerência textual.

Para ilustrar a relação entre coerência e conhecimento metagenérico, disse que, ao ler o artigo de divulgação científica de Otávio Cohen (ANEXO D), se o leitor souber que esse gênero ativa conhecimentos de uma esfera científica específica, tentará relacionar as informações veiculadas pelo texto com os conhecimentos aceitos na esfera em que o texto se insere. Sabendo disso, o leitor poderá tomar o mundo da ciência como parâmetro para interpretar o texto. E essa interpretação deverá se respaldar em conhecimentos prévios arquivados na memória do leitor sobre o campo da ciência a que o texto se refere.

Diferentemente do que deve ocorrer com a leitura do conto “Tentação”, de Clarice Lispector (ANEXO F). Por ser um texto literário, de ficção, os parâmetros de mundo a serem

¹² Profissional de Fé considerou que a redação do ENEM seja um gênero específico, predominantemente argumentativo.

relacionados são distintos daqueles evocados pelo artigo de Cohen. Além disso, ao ler um conto, se o leitor souber que se trata de um texto narrativo, envolvendo personagens e ações, ele vai realizar sua leitura buscando algumas informações relevantes para a constituição do texto narrativo, tais como: Quem? Onde? Quando? Por que? Como? Se encontrar as respostas para essas questões, poderá construir reflexões para entender como e por que os acontecimentos e as personagens são referenciados no texto.

A partir disso, o sujeito leitor vai interpretando o texto, atribuindo-lhe coerência. Profissional de Fé (12 mar. 2015) destacou que, para quem possui um animal de estimação, por exemplo, a narrativa construída por Clarice evoca situações muito particulares, como a curiosidade e o afeto que os cachorros costumam demonstrar. Essas características demonstradas por umas das personagens do conto, o cão *basset*, são propriedades muito conhecidas de quem possui esse tipo de animal. Então, a experiência de vida fornece ao leitor algumas representações para compreender a realidade construída no texto. Desse modo, o leitor que possui conhecimentos sobre o gênero conto e conhecimentos de mundo sobre a relação animais de estimação e seus donos pode acioná-los para realizar a atividade interpretativa da coerência textual.

Profissional de Fé (12 mar. 2015) destacou também que o conhecimento metagenérico é relevante para o posicionamento assumido pelo leitor durante a leitura. A interpretação de alguns gêneros exige cuidado redobrado e cautela, pois nem toda opinião se respalda em fatos comprovados. Demonstrou isso comentando o artigo de opinião de Adrilles Jorge (ANEXO E), assumindo que construiu coerência a partir da leitura desse texto, mas o fez discordando de alguns posicionamentos. Na opinião dela, o articulista parece acreditar que “sucesso e aparição pública se confundam” (PROFISSIONAL DE FÉ, 12 mar. 2015), posição da qual PF discorda. Mas esse tipo de discordância é comum e salutar na atividade de interpretação de textos argumentativos, pois, para construir coerência, o leitor não precisa concordar com todos os argumentos evocados no texto.

Portanto, é preciso ter em mente que o falante/escritor costuma empenhar-se para tornar o seu dizer inteligível (BAKHTIN, 2003, p. 272), e que o leitor busca uma atitude compreensiva ativa para entender esse dizer. Nesse sentido, construir coerência não significa buscar uma qualidade do texto, um atributo formal que lhe dá unidade. Construir coerência condiz com uma atividade realizada em interação, por meio da qual o leitor relaciona informações ativadas no mundo textual com conhecimentos de mundo, linguísticos e metagenéricos arquivados em sua memória.

6.2.3 Coerência como sistematização do pensamento

Se o texto representa a elaboração do pensamento de um autor, então a coerência diz respeito à sistematização desse pensamento. Com base nessa equivalência lógica condicional, Simpatia de Menina (21 out. 2014) assumiu que coerência representa uma qualidade do texto que é definida pela forma como o autor articula as ideias e informações, para possibilitar uma construção global de sentido, que deve ser captada pelo leitor. Nessa perspectiva, a coerência representa o sentido materializado no texto, pela estruturação correta de enunciados logicamente sequenciados.

Koch (2009b, p. 16) considera que esse tipo de concepção pressupõe um sujeito autor dono absoluto do seu dizer, uma visão de língua como instrumento de comunicação e uma imagem de leitor/ouvinte essencialmente passivo, cujo papel se restringe a decodificar o que foi dito. Não considera, portanto, que o leitor atue responsivamente para coconstruir os sentidos do texto, e que a língua não é uma representação fidedigna da realidade psíquica ou social do falante. Além disso, a noção de língua como instrumento a serviço de um autor ignora as questões sociais, pragmáticas e interacionais envolvidas no processamento textual.

O argumento de que o autor representa um sujeito absoluto dono do seu dizer remete-nos também à visão de língua defendida pelo subjetivismo abstrato, pois, consoante Bakhtin (2006, p. 74), para essa corrente do pensamento filosófico-linguístico, “o psiquismo individual constitui a fonte da língua”, e o fenômeno linguístico (o texto) representa um ato significativo de criação individual. Assim sendo, a coerência do texto diria respeito à expressão do pensamento erigido pela vontade individual de um autor, que o sistematizaria, de forma lógica, para que fosse entendido pelos receptores de suas mensagens.

A noção de autor como sujeito que produz o texto para expressar seu pensamento é bastante marcante na concepção que Simpatia de Menina (SM) desenvolveu sobre o fenômeno da coerência textual, definida como uma qualidade formal do texto, previamente pensada pelo autor, para que consiga transmitir ideias e promover um possível entendimento ao sujeito leitor. Este último, por sua vez, foi definido por SM (21 out. 2014) como aquele que capta as ideias do autor e, assim, compreende o sentido global do texto. Os excertos transcritos a seguir evidenciam essas concepções:

“A coerência estaria ligada à **forma como você pensa o seu texto**, como você sistematiza, como você quer passar aquela ideia no seu texto, e a coesão é como você articula essas ideias [...] para que o entendimento do leitor se dê de forma satisfatória.” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014, **grifos nossos**)

Então, eu, dentro da minha concepção, **da questão da organização das ideias**, ele vai construindo uma história, e a gente consegue acompanhar como ele desenvolve essa história. No final a gente compreende, porque são várias coisas, **mas a gente**

consegue captar o desespero dele nesse momento. (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014, **grifos nossos**)

Essa questão até do evadido, que eles são até um pouco preguiçosos para tá associando as coisas. É “monte”, “que eu ande a monte”, poderia “Ah, professora, o que é isso?” **Mas no restante eles captariam a mensagem facilmente.** (SIMPATIA DE MENINA, 09 out. 2014, **grifos nossos**)

No primeiro trecho, a professora evidenciou que a coerência está ligada à forma como o autor pensa o texto, sistematizando-o para expressar as ideias que deseja. No segundo, comentou como o autor da crônica “Obesidade mórbida” (ANEXO A) organizou fatos e ideias para expressar o “desespero” sentido durante o curso de tratamento para a tese. No terceiro, afirmou que, para “captar a mensagem do texto”, o estudante, às vezes, necessita que o professor explique os significados de algumas palavras, como “evadido” e “monte”. São trechos que notabilizam, respectivamente, uma noção formal de coerência, relacionada à organização das ideias e conceitos na superfície textual; e uma concepção de leitor passivo, cuja tarefa consiste em decodificar a mensagem organizada pelo autor.

Nessa perspectiva, para produzir um texto coerente, o autor deve organizar as ideias, formando enunciados (orações, frases e parágrafos) que expressem, com clareza, o seu raciocínio. Até mesmo no texto poético, no qual, segundo Simpatia de Menina (21 out. 2014), há mais liberdade para criar, a coerência depende da forma como o pensamento é organizado. Exemplificou essa questão comentando a coerência da letra da música “Esquadros” (ANEXO B). Para ela, embora o texto tenha sido produzido a partir de questões existenciais, pois a autora apresenta algumas situações e faz questionamentos – “Como? Por quê? Cadê?” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014) -, o leitor consegue perceber que tipo de pensamento foi elaborado, uma vez que, na progressão textual, esses questionamentos expressam aquilo que autora pensa sobre a vida. Há, portanto, “uma progressão de pensamento, devido a intenção da autora de colocar o texto dessa forma.” (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014).

Simpatia de Menina (09 dez. 2014) considerou que, no esforço desenvolvido pelo autor para expressar seu pensamento, a coerência é atingida pelo cumprimento de dois critérios básicos: a gramaticalidade e a inteligibilidade dos enunciados. O primeiro diz respeito à organização das palavras para formar enunciados possíveis no sistema da língua. O segundo compreende os significados desses enunciados. Assim, não basta produzir frases gramaticais, é preciso que essas frases sejam semanticamente relevantes para a expressão do pensamento do autor.

Como costuma priorizar em sala de aula o trabalho com textos argumentativos, a noção de “frases semanticamente relevantes” diz respeito à equivalência entre os sentidos que as coisas assumem no mundo textual com aqueles que possuem no mundo natural, conforme se pode ver em:

Eu trabalho com eles [com os alunos] a questão da gramaticalidade e inteligibilidade e, nesse momento, a gente mostra algumas construções que gramaticalmente estão corretas, mas semanticamente não têm sentido; por exemplo, se a gente fala que o sol é quadrado. Quando a gente vai pra nossa vivência, o nosso conhecimento de mundo, a gente sabe que o sol não é quadrado. Então esse não seria um texto coerente. (SIMPATIA DE MENINA, 09 dez. 2014)

Demonstrou, com isso, acreditar que a língua representa fidedignamente as coisas do mundo, desconsiderando, portanto, que os referentes podem ser ressignificados em razão do querer dizer do locutor. Desse modo, verbalizou não ter noção de que o mundo textual não é um espelho do mundo real, mas uma recriação deste, o que dá liberdade ao sujeito para recriar conceitos e ideias. A concepção de Simpatia de Menina sobre a noção de coerência textual funda-se, pois, numa crença de que o texto seja o resultado de sentidos estabilizados; isto é, um artefato linguístico cuja coerência depende da sequência ordenada de enunciados bem formados (gramaticalidade) que expressam conceitos possíveis de serem constatados no mundo natural (inteligibilidade).

Segundo as concepções desenvolvidas por Simpatia de Menina, a coesão constituiria mecanismo acionado pelo autor para articular as ideias, sistematizando-as na superfície textual. A coesão seria responsável, então, por possibilitar a sistematização do pensamento do autor, relacionando uma ideia a outra. Nessa lógica, a coesão determinaria a coerência, posto que asseguraria a produção de relações gramaticais entre os enunciados (uso de conectivos para estabelecer associações semânticas entre diferentes níveis do texto) e a progressão semântica (entendida como continuidade que se viabiliza pela retomada explícita do que foi dito antes).

Portanto, Simpatia de Menina expressou conceber que mecanismos formais relacionados ao encadeamento dos enunciados e à continuidade temática sejam suficientes para o “estabelecimento” da coerência textual. Isso ficou bastante evidente nos momentos em que essa professora comentou sua concepção de coerência a partir dos textos que lhes foram apresentados do segundo ao quarto momento de entrevista, pois, no dizer dela, embora o conto de Clarice Lispector (ANEXO F) não apresente muitos conectivos em sua superfície, o texto é coerente porque apresenta continuidade; ou seja, a coerência do conto é garantida pela sucessão ordenada dos fatos narrados, uma característica que pode ser observada na superfície textual:

Ele não tem muito essa questão dos conectivos para ligar os parágrafos, mas o que é colocado em um parágrafo, no outro é dada uma espécie de continuidade daquilo que foi dito, não necessariamente ligado por uma conjunção que estabeleça alguma relação, mas, dentro do que é retratado em cada parágrafo, a gente consegue ter essa continuidade da história, o desenrolar que o texto toma de acordo com os acontecimentos bem sutis. (SIMPATIA DE MENINA, 10 mar. 2015)

Nessa linha de raciocínio, a continuidade semântica, uma das propriedades que garantiria a coerência, resulta da forma como as informações ativadas pelo mundo textual são apresentadas na superfície linguística. Nos textos predominantemente narrativos, essa continuidade pode ser garantida pela sucessão ordenada dos acontecimentos, por meio da qual os parágrafos retomam o que foi dito antes, dando, assim, prosseguimento à história contada. Nos textos argumentativos, a continuidade semântica dependeria da correlação entre ideia principal, argumentos e exemplos, pois, para que o texto prossiga, é preciso retomar explicitamente o que foi dito antes. É o que podemos constatar pelo comentário tecido por Simpatia de Menina acerca do artigo de opinião de Adrilles Jorge (ANEXO E):

Ele [o autor] começa falando da questão da fama, ser, é, uma característica no Brasil que é você ter pena de alguém e, a partir disso, isso se tornar uma comoção nacional: as pessoas terem pena e fazer disso algo que leva a pessoa a se destacar de alguma forma. Depois ele vai trazer alguns exemplos, colocar também algumas características da nação em relação a isso, de alguns escritores, pessoas conhecidas que, de alguma forma, tiveram, têm talento, mas também conseguem, conseguiram fama por alguma coisa negativa. Nesse sentido, o de ser coitadinho, de alguma forma. (SIMPATIA DE MENINA, 10 mar. 2015)

A ideia de continuidade semântica emitida por Simpatia de Menina subsume uma qualidade formal do texto, a que se chegaria pela contiguidade entre diferentes sequências textuais. Essa contiguidade produziria coerência, pois permite ao autor sistematizar o que pensa para transmitir uma mensagem ao receptor (o leitor passivo que capta o sentido materializado no texto). Marcuschi (2008, p. 123) discorda dessa ideia, pois “a coerência não é uma realização local, mas global, embora possa ter, em muitos casos, um desenvolvimento local.”. Na opinião do referido pesquisador, esse tipo de continuidade alude à noção de *isotopia*, formulada pelos estruturalistas franceses para relacionar a questão da continuidade de conteúdo à ordenação lexical; o que, de certa forma, conduzia a uma noção estrutural de texto, com sentidos pré-definidos durante a sua produção.

Em Beaugrande & Dressler (1992), a noção de continuidade conceitual também não se refere à mera arrumação das palavras e informações na superfície textual. Significa uma possibilidade de sentidos que pode ser construída pela relação das informações ativadas pelo texto com os conhecimentos arquivados na memória dos interlocutores. Envolve, pois, operações pragmáticas, sociocognitivas e interacionais, para que o texto se configure como unidade veiculadora de sentidos, ou seja, como uma rede cognitivo-discursiva em que se

entretecem saberes variados. Não representa, portanto, uma propriedade formal, mas uma ação conjunta em que se alveja continuidade, para produzir compreensão.

O caráter formal atribuído por Simpatia de Menina à questão da continuidade semântica a fez conceber que a coerência textual dependeria de um conjunto de regularidades objetivamente observáveis na superfície linguística. Assim sendo, o texto coerente seria aquele produzido em consonância com as regras prescritas pela gramática normativa, pois questões de concordância, de regência etc. assegurariam a gramaticalidade dos enunciados. Por isso, o texto coerente deve apresentar elementos de ligação (os conectores) que relacionem adequadamente as ideias expressas por segmentos textuais distintos e deve progredir semanticamente pelo movimento contínuo de retomar o que já foi dito (o dado), para sustentar o que precisa ser dito depois (o novo).

Coerência, então, como o resultado de um conjunto de regularidades que forma uma sequência coesa de frases, conforme se pode constatar nos comentários a seguir, nos quais a informante avaliou a coerência de duas produções textuais (ANEXOS K e L) desenvolvidas por seus alunos:

Eu não diria que ele (ANEXO L) é um texto totalmente incoerente. Ele tem problemas em relação às questões gramaticais que dificultam um pouco a compreensão da informação que a aluna quer passar. Então, muitas vezes, por conta dessas deficiências de ligação entre as frases e até de retomadas de algumas coisas, a gente fica sem compreender o que é que ela está querendo falar. As ideias que ela está tentando desenvolver acabam não sendo desenvolvidas, porque ela vai colocando as coisas e não retoma nada, não liga nada, aí acaba tendo essa, não diria incoerência, mas essa falha na comunicação, na transmissão das ideias que ela tenta passar. (SIMPATIA DE MENINA, 27 maio 2015)

Então, além de ele não ter esses problemas em relação às questões gramaticais, é um texto (ANEXO K) que, em relação ao uso da norma culta, desses elementos de ligação, da concordância, da regência, é bem articulado. Essa aluna já consegue desenvolver as ideias que ela propõe. Ela fala uma coisa e consegue levar aquilo que ela propõe até o fim. Essa questão das retomadas é feita de forma bem consistente no texto dela, ela sempre está retomando o que ela disse anteriormente pra reforçar o que ela começa a falar depois. (SIMPATIA DE MENINA, 27 maio 2015)

Há, portanto, na concepção de coerência que foi desenvolvida por Simpatia de Menina, uma relação direta entre formas e sentidos. Como sistematização das ideias de um autor, a coerência pode ser garantida se algumas regularidades forem obedecidas, com destaque para a gramaticalidade e inteligibilidade dos enunciados. Predomina, nesse tipo de concepção, um olhar gramatical sobre o texto, entendido como produto estabilizado de sentidos organizados por um sujeito autor dono absoluto do seu dizer. Ao leitor caberia então a tarefa de decodificar significados previamente definidos, realizando uma compreensão passiva, que o distancia da atividade de coconstrução dos sentidos do texto.

Ao compreender coerência como resultado obtido pela relação direta entre formas e sentidos, Simpatia de Menina evidenciou entender o texto como “uma sequência de frases de algum modo coesa” (MARCUSCHI, 2008, p. 102), valorizando, por conseguinte, os aspectos relacionados à coesão superficial, como o uso dos conectivos, para promover a conexão sequencial; e as retomadas explícitas, para promover o encadeamento entre as sequências do texto. Assim, demonstrou desconhecer que o texto não é uma estrutura gramatical, de caráter sintático-semântico, mas “uma sequência de atos enunciativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 102), em que se entretecem questões sociais, pragmáticas, linguísticas, interativas e cognitivas, que subsidiam, durante a interlocução, a atividade interpretativa do leitor; ou seja, a construção motivada, situada e contextualizada da coerência textual.

6.3 CONCEPÇÕES SOBRE COESÃO

Há distintas maneiras de se conceber o fenômeno da coesão textual. Alguns estudos mais clássicos, como o proposto por Halliday & Hasan (1976), salientam a observação de elos visíveis na superfície textual, tomando-o como necessário para a textualidade. Outros compreendem-no como atividade de coconstrução de sentidos (KOCH, 2009a; 2009b; MARCUSCHI, 2008), que abrange o processamento textual como um todo, uma vez que os interlocutores atuam para coconstruírem sentidos a partir dos indícios fornecidos pelos processos coesivos tecidos no texto.

Geraldi (2010, p. 107) salienta que os mecanismos de coesão correspondem a processos indiciadores de sentido, construídos a partir dos interesses e das escolhas operadas pelo locutor para materializar um projeto de dizer. Assim sendo, os processos coesivos não representam qualidades formais, destacáveis e com vida independente, pois sua relação com a textualidade não é imanente, tampouco definida *aprioristicamente*. A coesão insere-se no mundo textual como possibilidade de coconstrução de sentidos, e não como ente predeterminado pela gramática da língua. Nessa linha de raciocínio, muito mais do que garantir uma possível textualidade, a coesão constitui processo de textualização que se opera em conjunto, durante a interação verbal.

É notório então que distintos modos de compreender o fenômeno da coesão relacionam-se a diferentes noções a respeito da textualidade e podem sugerir abordagens diversas do texto (como ente ou processo) em sala de aula. Por essa razão, buscamos analisar, pelos diálogos tecidos com as professoras participantes de nossa pesquisa, suas concepções sobre a coesão textual. Do segundo ao quinto momento de entrevista, acionamos alguns textos por meio dos quais as professoras puderam demonstrar empiricamente suas concepções de

coesão. Nas subseções a seguir, apresentamos essas concepções. Para tanto, consideramos, assim como propõe a metodologia da entrevista compreensiva, as expressões mais recorrentes usadas pelas professoras para falarem desse fenômeno.

6.3.1 Coesão: a argamassa do texto

Para expressar sua concepção de coesão textual, Eterna Aprendiz (20 out. 2014) recorreu a uma metáfora, dizendo que a coesão dá sustentação à coerência, pois os elementos coesivos atuam como marcas textuais que funcionam como uma espécie de “argamassa”, estabelecendo ligações que unem diferentes partes do texto. Referiu-se, com a metáfora da argamassa, aos elementos da coesão por conexão, sobretudo aos marcadores textuais lógico-semânticos, os quais, na opinião dela, permitem ao produtor do texto construir relações adequadas de sentido entre níveis distintos do texto. EA (20 out. 2014) ainda salientou que nem sempre “os conectores” estão presentes na superfície textual; mas, quando estão, servem como “estacas” para apoiar o que se diz.

Ao afirmar isso, comentou as funções coesivas exercidas por alguns itens da língua, como preposições, locuções prepositivas, advérbios e conjunções. Na opinião dela, “essas classes gramaticais” (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014), que já eram estudadas antes com outras nomenclaturas, agem como conectivos, pois promovem a coesão sequencial do texto, entendida como mecanismo linguístico que promove o estabelecimento de relações sintático-semânticas entre segmentos textuais distintos (orações, períodos e parágrafos). Nessa ótica, as relações de sentido entre segmentos do texto seriam pré-definidas pelas formas da língua, uma vez que os conectivos possuem significados já estabilizados pelas convenções da gramática normativa.

Isso significa dizer que os recursos da coesão sequencial representam marcas formais, cujos significados são estáveis. Então, durante o ato de produção textual, o autor deve reconhecer as relações de sentido existentes entre as partes que pretende unir e, a partir disso, selecionar um elemento coesivo, dentre os inúmeros que a língua nos oferece, para manter a relação semântica adequada entre os trechos. A coesão seria, portanto, determinada pelo sistema linguístico, cabendo ao autor a tarefa de selecionar adequadamente os itens da língua para compor a “argamassa” textual (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014).

Marcuschi (2008, p. 104) afirma que, nos primeiros momentos de desenvolvimento da Linguística Textual, a coesão foi concebida como um fenômeno ligado à superfície linguística, notadamente de caráter gramatical, haja vista que os mecanismos sintáticos eram tidos como responsáveis pela tessitura de relações semânticas entre níveis distintos do texto.

Halliday & Hasan (1976), embora tenham salientado o caráter eminentemente semântico da coesão textual, ainda a concebiam como critério distintivo entre um texto e um não texto. Nesse tipo de abordagem, a coesão representa atributo *apriorístico* do texto, e não processo indiciador de sentidos a que se podem chegar por atividades de textualização.

Eterna Aprendiz (20 out. 2014) também demonstrou conceber que a coesão represente um atributo *apriorístico* do texto, pois nos disse que o encadeamento por conexão e o procedimento de manutenção temática representam mecanismos coesivos importantes para a produção da coerência textual. Como marcas visíveis na superfície textual, os conectores seriam, na opinião dessa professora, responsáveis por viabilizar associações sintático-semânticas entre os segmentos encadeados, favorecendo a produção de textos coerentes. O procedimento de manutenção auxiliaria a promoção da continuidade de sentido exigida pelo texto, mantendo o tema em foco, de modo que não apresente contradições ou digressões que dificultem a unidade de sentido característica da coerência.

A fim de demonstrar como os elementos de ligação conectam diferentes partes do texto, organizando a superfície textual, EA teceu o seguinte comentário a partir da leitura da crônica “Obesidade mórbida” (ANEXO A):

Eu vejo, por exemplo, a tentativa de organizar a ideia do primeiro com o segundo [parágrafo], fazendo o uso de um “**mas**” aqui em cima. Lá em cima, no primeiro [parágrafo], ele usa “**aliás**”, reforçando, né, acrescentando uma ideia que ele já havia dado, ele acrescenta essa ideia pra confirmar a anterior. (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014)

Pelo que se vê, a professora não comentou o caráter discursivo-argumentativo dos articuladores destacados, evidenciando que os concebe como organizadores textuais ou marcadores de conteúdos proposicionais, que, respectivamente, podem promover a integração linear entre partes do texto e estabelecer relações lógico-semânticas entre os trechos que une.

Koch (2009a, p. 131), no entanto, afirma que marcadores como “mas” e “aliás” introduzem relações do tipo discursivo-argumentativa, articulando atos de fala distintos, em que o segundo toma o primeiro como tema. O articulador “mas” geralmente opõe “segmentos orientados em sentido contrário” e costuma ser intencionalmente escolhido pelo locutor para convocar o interlocutor a aderir a uma conclusão. O operador “aliás” também possui força argumentativa e serve para adicionar um argumento decisivo para certo tipo de conclusão. São, portanto, articuladores que, além das relações lógico-semânticas que exprimem, apresentam força argumentativa e convocam o interlocutor a aderir a conclusão pretendida pelo locutor.

Marcuschi (2008, p. 118) comenta que a coesão por conexão costuma ser muito estudada em sala de aula, mas de uma forma limitada, pois não se abrangem as funções discursivo-argumentativas e metaenunciativas dos articuladores textuais. Possivelmente os professores são influenciados pelas abordagens feitas sobre a coesão sequencial nos livros didáticos, os quais, geralmente, exploram apenas as funções lógico-semânticas dos conectores. Eterna Aprendiz (20 out. 2014) evidenciou esse tipo de influência quando associou os elementos da coesão por conexão às conjunções estudadas pelas gramáticas normativas como elementos introdutórios de orações coordenadas e subordinadas. Talvez, por isso, tivesse nos comunicado uma concepção de coesão por conexão que se identifica com a marcação de relações lógico-semânticas entre as partes do texto.

Até mesmo o articulador “mas”, que, segundo Koch (2011a, p. 104), “é um operador argumentativo por excelência”, foi interpretado por Eterna Aprendiz (20 out. 2014) como um organizador das ideias emitidas por dois parágrafos distintos. Essa função de organização costuma ser exercida por articuladores de outro tipo, os marcadores de integração linear (primeiro, depois, em seguida, enfim etc.), que funcionam como sinalizadores das etapas de construção de um texto. Quando atribuiu ao operador “mas” a função de organizador textual, Eterna Aprendiz (20 out. 2014) demonstrou que, na sua concepção de coesão sequencial, prevalece um entendimento gramatical desse fenômeno, desconsiderando que alguns articuladores possuem forte valor argumentativo, haja vista que são usados “com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão” (KOCH, 2011a, p. 101).

No que se refere à função coesiva exercida pelo procedimento da manutenção temática, a professora destacou:

O fato de ela se apresentar como uma pessoa que passeia pelo mundo e pelo escuro; busca alegria, cores, mas ela não encontra e vê o contrário, vê gente passando fome, gente chorando ao telefone, vê a realidade da vida, né. Mas deixa claro, inclusive questiona: por que tanta correria, tá tá tá? Diz que ela transita dos dois lados, “de um lado eu gosto de opostos”, então ela se coloca, ela deixa claro o que é que ela gosta. Mas, quando ela acorda desse sonho, dessa situação, sei lá, em que que ela estava, ela procura amor, amizade, alegria e se vê uma pessoa cansada. Eu acho que a coesão é feita você analisando isso aí. Não sei se as palavras que ela vai usando, vai levando ao campo semântico da outra, sei lá, não sei se é isso. (ETERNA APRENDIZ, 20 out. 2014)

Comentou, então, os sentidos que construiu a partir da letra da música “Esquadrões” (ANEXO B), salientando que uma possível equivalência semântica entre as palavras (mesmo campo semântico/lexical) contribui para a manutenção do tema que está em foco, que, conforme EA, diz respeito à busca que o ser humano empreende para ver sentido(s) na vida. Como aquela que fala na canção possui uma “emotividade encapsulada” (ETERNA

APRENDIZ, 20 out. 2014), ela selecionou palavras relacionadas ao seu modo de ver as coisas, à sua maneira de andar pelas ruas e perceber os acontecimentos a sua volta.

Antunes (2005, p. 125-6) argumenta que “o procedimento da aproximação semântica entre as palavras representa o recurso mais presente em todo gênero de texto”, uma vez que todos os textos precisam manter unidade temática. Mas salienta que a motivação para a seleção das palavras que compõem um texto é predominantemente sociocognitiva, pois depende dos sentidos que se deseja dialogar em cada situação de interação. Na canção de Calcanhoto, a seleção vocabular contribui para a progressão referencial do texto, uma vez que, os referentes textuais metaforizados assumem novas possibilidades de sentido, indiciando construções de objetos de discurso intersubjetivamente negociados.

Nos distintos momentos em que abordou a questão da “coesão referencial”, Eterna Aprendiz manifestou concepção formal desse fenômeno, restrita às operações de retomada e às relações correferenciais. No texto de Cohen (ANEXO D), em que os referentes textuais passam por processos de reformulação para contextualizar o conhecimento ativado pelo texto em virtude do público leitor alvejado, EA (10 dez. 2014) não demonstrou perceber que os processos de recategorização sugerem novas predicções às formas remissivas. Em razão disso, tratou como simples operações de retomadas correferenciais as relações existentes entre “A distância entre uma estrela” (l.1) e “Esse vazio enorme”, para citar apenas um exemplo.

De forma análoga, EA (06 ,ar. 2015) também não comentou a recategorização por que passa o referente “Brasil” (l. 1) até chegar a “terrinha” (l. 4), no texto “A cultura do coitadinho”, de Adrilles Jorge (ANEXO E). Isto é: os processos de referenciação foram abordados como simples operações de retomada por sinônimos ou expressões quase sinônimas, sugerindo manutenção de identidade do referente, como estratégia garantidora da continuidade temática. Com isso, demonstrou conceber que as formas referenciais remissivas possuem uma função clara de correferir, isto é, de “estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido” (MARCUSCHI, 2008, p. 109).

Os estudos sobre coesão que se pautam numa concepção textual-discursiva de língua não admitem que toda atividade de referenciação pressupõe cossignificação (identidade de conteúdo) e correferenciação (identidade de referência), pois, em muitos casos, a remissão “pode fazer aporte de atributos ou de informações novas, gerando (re)categorização (predicação atributiva) ou ativação de novos referentes” (RONCARATI, 2010, p. 54). É o que ocorre, por exemplo, entre os referentes “A distância entre uma estrela” (l.1) e “Esse vazio enorme”, no texto de Cohen (ANEXO D); e entre “Brasil” (l. 1) e “terrinha” (l. 4), no artigo de Adrilles Jorge (ANEXO E).

Não percebendo isso, Eterna Aprendiz permitiu-nos inferir que sua concepção de coesão referencial provavelmente se restrinja à compreensão das operações de retomadas explícitas na superfície textual, pois demonstrou entender que as formas remissivas apenas retomam o que foi posto antes, exigindo do leitor tão somente, durante o ato de leitura, a localização de um referente explícito. Entretanto, os estudos dos processos de referenciação (KOCH, 2009a, 2009b) evidenciam que, em muitos casos, as remissões consubstanciam processos coesivos que acionam elementos de referência não aparentes no mundo textual, como ocorrem com as anáforas indiretas; ou, ainda que estabelecidas entre elementos relacionados, de alguma forma, no cotexto, podem demandar acionamentos de conhecimentos arquivados na memória discursiva dos leitores para que a relação de sentido entre forma remissiva e elemento(s) de referência possa ser calculada pelo leitor.

É o que ocorre, por exemplo, com o referente “A NASA” (l. 4), no artigo de divulgação científica de Cohen (ANEXO E). O locutor insere-o no texto como uma informação conhecida, pois se ancora no conhecimento de mundo que os interlocutores possuem sobre a função exercida pela referida agência norte-americana: desenvolver pesquisas espaciais. Como, nos trechos antecedentes, os tópicos desenvolvidos referem-se a uma descoberta científica feita no espaço, a forma nominal “A NASA” remete, por anáfora indireta, aos responsáveis pela descoberta topicalizada no texto. Há, portanto, uma associação inferencial entre o referente “A NASA” e tudo que foi dito antes, possível de ser recuperada pelo conhecimento de mundo dos interlocutores.

Como não comentou, durante os cinco momentos de entrevista, os processos coesivos instaurados na tessitura textual pelo acionamento de conhecimentos de mundo dos interlocutores, como acontece com o referente “A NASA” no artigo e Cohen (2014), Eterna Aprendiz demonstrou-nos conceber que as relações coesivas materializam-se apenas pela relação entre itens da língua e informações presentes na superfície textual. Assim, sugeriu-nos compreender a coesão como um mecanismo formal, de sustentação da coerência do texto. Um tipo de mecanismo que, possibilitado pelo sistema da língua, se realiza mediante as possibilidades de organização sintático-semântica do texto.

Nesses termos, concebeu a coesão como forma de organização das ideias e itens da língua presentes na superfície textual, o que denota uma compreensão estrutural sobre o texto, entendido como ente, cujos sentidos são *aprioristicamente* definidos no momento de sua produção, em virtude das possibilidades de organização sintático-semântica que o sistema da língua disponibiliza aos sujeitos leitores e produtores de textos. Nessa concepção, o texto compreende produto cujos sentidos devem ser decifrados pelo leitor e cujas regras de

produção devem ser manipuladas pelo sujeito autor, a fim de que consiga atribuir sentidos aos textos que produz.

6.3.2 Coesão: escolha de marcas textuais para cumprir uma intenção comunicativa

Embora Profissional de Fé (20 out. 2014) tivesse nos dito no primeiro momento de entrevista que a coesão é um fenômeno “mais textual”, porque é ligado “à utilização do código linguístico”, sugerindo-nos que sua concepção desse fenômeno talvez estivesse restrita à percepção de elos entre elementos da cotextualidade, ou que o essencial fosse visível aos olhos; com o desenvolvimento dos momentos posteriores da entrevista compreensiva, ela foi nos demonstrado saberes sobre coesão que não se limitaram à observação de elos formais entre elementos presentes na superfície textual.

A designação “marcas textuais” assume, no dizer de Profissional de Fé, o sentido de que os processos coesivos são indiciados no cotexto para cumprirem uma intenção comunicativa, ou seja, para sugerirem sentidos pretendidos por um projeto de dizer. Por isso, as “marcas coesivas” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014) revelariam escolhas operadas pelo locutor com o intuito de favorecer a construção da coerência pelos interlocutores e indicariam relações de sentido que extrapolam as ligações diretas entre uma forma remissiva e um possível antecedente explícito.

Isso ficou evidente já no segundo momento de entrevista, quando PF (20 out. 2014) abordou alguns processos responsáveis pela progressão referencial na crônica “Obesidade mórbida” (ANEXO A), ressaltando a relação coesiva entre algumas formas remissivas e seus referentes textuais, como a existente entre “algo protuberante” (l. 23) e “a torneira da pia” (l. 24). Nesse caso, disse-nos que se pode perceber uma relação catafórica, por meio da qual o referente pode ser interpretado prospectivamente, mas com um novo sentido. Falou assim de um processo de recategorização referencial, ainda que não soubesse designar, conforme propõe os estudos de referenciação, esse tipo de processo:

[...] esse “algo protuberante” vai estabelecer uma coesão com “a torneira da pia”, “algo protuberante”, aí seria uma relação de catáfora [...] e também de – não tenho o nome para dar a isso, eu não sei exatamente dar o nome, quando retoma um elemento com outros termos. Tem um nome para isso, mas eu não sei dar o nome. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014)

Como se pode constatar, mesmo que a PF não conhecesse (ou não se lembrasse de) a terminologia comumente usada pelos estudos de referenciação para designar os processos de recategorização por que pode passar um objeto de discurso na tessitura textual, ela percebeu a relação coesiva entre um referente e a forma nominal predicativa que o reativa no mundo

textual, salientando a mudança de sentido sugerida por essa nova forma para o referente a que faz remissão.

Esse tipo de percepção foi reforçado quando Profissional de Fé (20 out. 2014) comentou, sem citar nomenclaturas específicas, a construção de objetos de discurso para referenciar o povo francês na crônica, ressaltando que o locutor se posiciona criticamente em relação aos franceses, por meio do referente “Esses chicos franceses” (l. 26 e 27). Além disso, destacou que a forma nominal definida “esse povo” (l. 26) remete a um conjunto de informações antepostas na superfície textual, mas também a conhecimentos de mundo que construímos sobre a França e seu povo; revelando, portanto, que elos coesivos não se restringem a superfície linguística do texto, pois podem ser tecidos por outros conhecimentos que adquirimos ao longo da vida.

Então “a cidade de Lyon na França, apesar de ter sido o berço da sétima arte, a cidade dos inventores do cinema, ainda não descobriu”; ainda não descobriu algo que para nós é uma coisa banal, um bebedouro. Então “nós precisamos dar uma aula de civilização para esse povo”. Quem é esse povo, a que ele se refere? Aos franceses, que, na verdade se acham, ou tem um conceito mundial de que são mais civilizados do que os sul-americanos, por exemplo. Nem sei se o autor é sul-americano, porque eu estava tentando ver. [...] “Esses chicos franceses”, ele faz uma ironia, né? Como esse povo que se acha tão, tão [iluminado, conhecedor da cultura] e que, no entanto, o autor critica. (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014)

Nesses termos, demonstrou compreender que, no âmbito da progressão referencial, o locutor constrói ponto de vista à medida que (re)constrói objetos de discurso para dizer o que pensa sobre as coisas do mundo referenciadas no texto. Evidenciou, portanto, uma concepção acerca da coesão referencial que não se restringe às relações de correferenciação ou cossignificação entre itens postos na superfície textual. Ademais, demonstrou compreender que algumas relações anafóricas podem ativar referentes textuais constituídos por processos referenciais implícitos, comentando a função de anáfora indireta exercida pelo objeto de discurso “A NASA” (l. 4) no texto de divulgação científica escrito por Otávio Cohen (ANEXO D):

[...] “A NASA” também é uma coesão referencial, porque é uma denominação, a denominação é uma coesão referencial. Porque aqui, quando você diz “a distância entre uma estrela e outra pode ser muito, muito grande”, a distância. Então “Esse vazio” retoma essa “distância”. “As partículas que estão lá”, nesse “vazio”, aí depois você diz “o conjunto dessas partículas”. Então esse encadeamento lógico é que vai fazendo, estabelecendo essa coesão textual aqui. “A poeira estelar”, “interestelar”, que é “esse material espacial”. Então eu não consegui perceber um referente pra “NASA”, mas só que penso nisso, como a “NASA” é uma sigla, que denomina alguém, uma entidade, uma instituição; então também é um elemento coesivo fundamental aqui. (PROFISSIONAL DE FÉ, 09 dez. 2014)

Ainda que não classificasse o processo indiciado pela forma nominal “A NASA” como uma anáfora indireta, pois PF (09 dez. 2014) admitiu que não conhece os termos

específicos usados pela Linguística Textual, ela demonstrou perceber que não há um referente explícito para essa forma anafórica. Para explicar isso, recorreu a conhecimentos ativados no texto e concluiu que, como a NASA é a sigla de uma instituição associada a pesquisas especiais, a relação coesiva é estabelecida por inferência, construída a partir dos conhecimentos de mundo dos interlocutores.

Marcuschi (2013) considera que as estratégias inferenciais são decisivas para a atividade de textualização e salienta a relevância desse tipo de estratégia para a construção das anáforas indiretas. Como processos coesivos que permitem “a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global” (SCWARZ *apud* MARCUSCHI, 2013, p. 58), as anáforas indiretas surgem a partir de processos implícitos de referenciação, que envolvem aspectos sociocognitivos e o desenvolvimento de inferências na tessitura de um encadeamento não linear dos referentes textuais. Isso porque as anáforas indiretas dependem das interpretações que os interlocutores realizam a partir de expressões indiciadas na cotextualidade, mas não se prendem a elos visíveis na superfície linguística do texto.

É o que notamos na questão apontada por Profissional de Fé, pois não há, na cotextualidade, um referente explícito para a forma remissiva “A NASA”. Contudo, a partir da leitura de várias informações presentes no texto, o leitor pode acionar seus conhecimentos de mundo e interpretá-la como uma forma anafórica que ativa um novo referente. Para tanto, deve desenvolver uma estratégia inferencial que o possibilite interpretar o sintagma nominal “A NASA” como uma forma remissiva, que, embora não estabeleça ligação direta com um antecedente do cotexto, evidencia relação entre domínios referenciais ativados no texto e se funda nos conhecimentos de mundo dos interlocutores.

A concepção dialogada por Profissional de Fé acerca do fenômeno da coesão textual assemelha-se às proposições dos estudos de referenciação, que promovem um alargamento da noção de anáfora e compreendem que os processos coesivos relacionados à progressão referencial contribuem para o processamento da coerência textual, entendida como uma atividade sociocognitiva e interacionista, pois os sentidos do texto são processados *online*, isto é, durante a interação verbal: a coerência “vista sobretudo como um princípio de interpretação e não como um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa formação textual” (MARCUSCHI, 2013, p. 58).

Nesse sentido, Profissional de Fé afirmou diversas vezes, durante as nossas conversações, que não podemos separar coerência de coesão, uma vez que, ao falarmos de “marcas coesivas”, também estamos comentando sobre a construção da coerência. Segundo

ela, essas marcas integrar-se-iam na dinâmica textual como forma de fazer o texto progredir, de acrescentar informações novas transformando outras informações já presentes no texto ou inferíveis a partir dele. Para demonstrar como isso acontece, comentou alguns processos coesivos percebidos na canção “Esquadros” (ANEXO B):

Será que? Eu penso que, eu não sei se essa sua pergunta, porque, por exemplo, “Almodóvar”, eu não penso. Será que é então um recurso coesivo aqui? Eu não penso. Eu acho que aqui diz mais respeito à coerência do que a própria coesão, porque você saber quem é Almodóvar vai te dar mais um sentido do geral da música, né, um cineasta, um artista com determinados filmes que fazem você pensar sobre coisas inusitadas. A própria Frida que tem um jeito de ser diferente do que é normal, do que é comum, e também um artista. Mas e isso – eu é que te pergunto – e isso aqui é recurso coesivo? (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014).

Quando fez esse comentário, Profissional de Fé (20 out. 2014), mesmo que titubeasse por não ter certeza se estava falando de coesão ou coerência, demonstrou perceber que a repetição do substantivo “cores” não cumpre papel apenas de retomada, pois as predicções que lhe foram acrescentadas - “de Almodóvar” e “de Frida Kahlo” - recategorizam o referente, transformando uma informação que já está presente no texto. Para explicar isso, recorreu aos seus conhecimentos de mundo, dizendo que as predicções supracitadas agregam informações que ajudam a construir a coerência do texto, pois sugerem sentidos sobre “coisas inusitadas” e “um jeito diferente de ser” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014), possíveis de serem percebidos por leitores que, segundo ela, conheçam os filmes de Almodóvar e o aspecto incomum das telas de Frida Kahlo.

Inferimos, a partir das conversações tecidas durante nossos distintos momentos de entrevista, que a concepção de coesão textual desenvolvida por Profissional de Fé considera que o leitor também é responsável pela consubstanciação dos sentidos do texto, haja vista os comentários de que a construção de elos coesivos vai além das relações visíveis na cotextualidade; ou seja, a tessitura desses elos engloba também os interlocutores e seus conhecimentos de mundo. Isso pôde ser constatado nos momentos em que a professora comentou sobre a função coesiva dos pronomes e dos articuladores responsáveis pela sequenciação textual.

Dentre as modalidades de coesão textual, a mais recorrente na fala de Profissional de Fé é a progressão referencial, com destaque para as funções exercidas pelos pronomes (pronominalização) na dinâmica do processamento sociocognitivo do texto. Em diversos momentos, ela buscou salientar a função coesiva dos pronomes, destacando, inclusive, alguns casos de anáforas e de uso dêitico. Além disso, salientou que mais importante do que seguir as regras prescritas pela gramática, é perceber os sentidos que a colocação pronominal pode

sugerir no processamento textual. Eis alguns comentários de PF sobre as funções coesivas dos pronomes:

Os pronomes, para mim, são marcas de coesão importantes demais, porque eles criam mesmo, por isso que eu fiquei com essa dúvida no “vê-la”, né, que seria o cachorro. Mas assim: “E ele foi mais forte do que ela”. Sabe? “Ela com sua infância impossível. “Ambos”, pronome também. “Eles se fitavam.”. E nesse texto, sobretudo, “Segurava-a com”. Então essas marcas coesivas, para mim, são importantíssimas pra coerência porque retomam elementos, porque direcionam a nossa visão pra construção de um sentido. Eu bato muito nos pronomes, sabe? Acho que essas marcas coesivas são imprescindíveis pra coerência. (PROFISSIONAL DE FÉ, 12 mar. 2015)

[...] quando eu ensino colocação pronominal, eu sempre digo a eles, olha, isso aí, a gramática determina que para um uso “correto” (faz sinal indicando aspas com as mãos), um uso “correto” (idem) da língua padrão, a linguagem padrão, a gramática determina que você use pronomes tais casos antes do verbo ou depois do verbo, lá, lá, lá; só que, a depender da construção do sentido e do objetivo que você quer dar pro texto, você não pode simplesmente obedecer a linguagem padrão e coibir o que é mais importante, que é a construção do sentido. Então a construção do sentido tá acima dessa normatização. A normatização é importante? É. Ela é fundamental para o aluno da escola? É. A escola tá aí para ensinar a linguagem padrão, só que, na hora de você construir um texto, o que mais interessa é que você consiga construir a partir, que você consiga, principalmente num texto como esse, que é um texto literário, literário, especialmente; então você tem que se preocupar exatamente com esse sentido que você quer construir. Você não pode seguir, ao pé da letra, o que a gramática determina, colocando em risco a construção do sentido. (PROFISSIONAL DE FÉ, 12 mar. 2015)

Pelos comentários supratranscritos, Profissional de Fé comentou a relevância dos pronomes para a tessitura de processos coesivos no texto, afirmando que sempre recomenda aos alunos que, durante as atividades de produção textual, eles se preocupem, sobretudo, com os sentidos que pretendem sugerir, e não com as prescrições da gramática normativa. A mesma recomendação costuma ser feita nas atividades de leitura, uma vez que o aluno leitor deve, segundo Profissional de Fé, buscar compreender as relações tecidas pelos pronomes na dinâmica textual em virtude da construção de sentidos. Assim, por exemplo, é importante que o estudante compreenda as relações coesivas indicadas pelos pronomes, atuando estrategicamente para identificar os referentes textuais a que os pronomes fazem remissão.

No tocante à função anafórica dos pronomes, comentou, sem citar nomenclaturas, o encapsulamento anafórico exercido pela locução pronominal “Tudo isso”, no seguinte trecho da crônica “Obesidade mórbida” (ANEXO A):

Tudo isso porque Lyon, apesar de ser o berço da sétima arte, a cidade dos irmãos Lumière - inventores do cinema -, ainda não descobriu o bebedouro. Precisamos dar uma aula de civilização para esse povo. Esses chicos franceses...

Profissional de Fé (20 out. 2014) salientou que a locução em destaque faz remissão à situação vivida pelo cronista, e não a um termo específico da superfície textual. Comentou assim a função encapsuladora da locução “Tudo isso”. Maria-Elisabeth Conte (2014)

argumenta que o encapsulamento anafórico possibilita a construção de um novo referente textual, com base em informação já apresentada no texto, tornando possível “objetificar” algo posto ou presumível. Geralmente, o encapsulamento é exercido por sintagmas nominais formados por um demonstrativo. Nesse caso, o demonstrativo cumpre a função de apresentar “um objeto textual novo ao leitor, ou o põe em foco” (CONTE, 2014, p. 183).

No exemplo comentado por Profissional de Fé (20 out. 2014), temos um sintagma nominal formado por dois pronomes (uma locução pronominal constituída por um pronome indefinido seguido por um demonstrativo), que encapsula uma porção precedente do texto e, ao mesmo tempo, apresenta uma avaliação do locutor sobre a situação presenciada. Desse modo, o pronome indefinido “Tudo” cumpre a função de um nome axiológico (um termo avaliativo), e o demonstrativo “isso” coloca o objeto de discurso no foco de atenção dos interlocutores.

Quando teceu esse comentário, PF (20 out. 2014) demonstrou compreender que a função coesiva dos pronomes não se resume aos procedimentos de retomadas explícitas, haja vista que em “Tudo isso”, além de retomar informações precedentes, o locutor manifesta avaliação, ainda que de forma implícita, sobre as informações a que faz remissão. É claro que a percepção dessa dupla funcionalidade exercida pela locução em destaque depende também das escolhas interpretativas do leitor. Isso significa que, para Profissional de Fé, a coesão também é coconstruída pelo leitor, não representa, portanto, uma qualidade textual definida *aprioristicamente*.

A concepção de coesão textual como uma operação que se realiza em conjunto, durante o processamento textual, foi ratificada pela docente nos momentos em que comentou a função coesiva dos articuladores textuais, com destaque para a “conjunções e suas respectivas locuções”. Para Profissional de Fé (27 maio 2015), o uso das conjunções sempre cumpre uma função argumentativa, pois o autor de um texto, ao escolher uma conjunção para ligar sequências textuais distintas, o faz pensando nas relações de sentido que pretende sugerir de acordo com as circunstâncias em que seu projeto de dizer é desenvolvido. Então, ao mesmo tempo, o autor busca argumentatividade ao escolher certas conjunções, no intuito de convencer o leitor acerca da “validade” daquilo que diz.

Nesses termos, considerou que cabe ao leitor perceber a força argumentativa dos articuladores textuais, não vendo distinção cabível entre articuladores de conteúdo proposicional e discursivo-argumentativos¹³, pois o autor opera escolhas, a fim de sugerir

¹³ Comentamos a distinção proposta por Koch (2009^a; 2009^b; 2011; 2014) sobre articuladores de conteúdo proposicional e discursivo-argumentativos na próxima subseção deste capítulo.

determinados sentidos, que podem ou não serem percebidos pelo leitor. Tudo depende da atividade interpretativa da coerência textual. Dessa forma, apresentou sintonia com o que diz Vogt (*apud* KOCH, 2011a, p. 101), considerando que os “recursos da gramática” atualizam-se no universo textual, possibilitando várias leituras, e que a argumentatividade é uma ação inerente ao próprio uso da língua.

Profissional de Fé demonstrou, então, que concebe a coesão como um processo de coconstrução de sentidos na tessitura textual, que é realizado intersubjetivamente pelos interlocutores e indiciado no texto por “marcas textuais”. Tais marcas podem aparecer no texto como indícios das operações realizadas ou ainda a se realizar pelos interlocutores para desencadear processos geradores de sentido que contribuem para a atividade interpretativa da coerência textual. Noutros termos: as marcas coesivas não traduzem sentidos previamente estipulados, determinados pelo sistema da língua ou pela vontade individual de um sujeito autor dono absoluto de seu dizer. Elas sugerem possibilidades de coconstrução de sentidos a serem consubstanciadas pelos interlocutores durante a interação mediada pelo texto.

Nessa concepção, destaca-se o entendimento da coesão como fenômeno complexo, que envolve conhecimentos variados e não se restringe aos elos visíveis a superfície do texto. Assim sendo, Profissional de Fé demonstrou, nos diversos momentos de entrevista compreensiva, que desenvolveu uma concepção sobre a coesão que se sintoniza com a noção de texto-processo, evento propiciador de diálogos e de coconstrução de sentidos, por isso instável e sempre aberto às possibilidades interpretativas possíveis de serem realizadas pelas associações entre os conhecimentos ativados no mundo textual e os conhecimentos arquivados na memória dos interlocutores.

6.3.3 Coesão: ligações e retomadas entre as partes do texto

Simpatia de Menina (21 out. 2014) considerou que a coesão determina a coerência, uma vez que, segundo essa docente, a coesão representa uma das formas mais importantes de organizar os conhecimentos presentes na superfície textual, tornando possível atribuir clareza ao texto. Expressou assim uma compreensão formal sobre o fenômeno da coesão, entendendo-o como qualidade textual que pode ser garantida pelo uso de elementos de ligação (os conectivos) e pela articulação das informações e/ou ideias entre as partes do texto, que pode ser promovida pelas estratégias de progressão temática.

Para exemplificar como as estratégias de progressão temática são relevantes mecanismos de coesão que contribuem para a coerência do texto, Simpatia de Menina (21 out. 2014) comentou “a forma de organização das informações” na crônica “Obesidade mórbida”

(ANEXO A), salientando que o autor sempre volta ao que disse antes (operações de retomadas), a fim de produzir explicações e desenvolver exemplos que atribuem clareza ao pensamento expressado no texto:

[...] eu gostei da forma como ele coloca, sempre indo, voltando, pra explicar alguma coisa que ele falou antes. Então ele usa aqueles elementos de coesão que são necessários para se fazer esse, seria esses jogos argumentativos, e também a, que nem eu lhe falei, essa questão de estar sempre se reportando a outras coisas. O texto dele é cheio de referências outras, fora do contexto ali que ele tá passando, mas ele faz algumas analogias com coisas que estão além disso. (SIMPATIA DE MENINA, 21 out. 2014)

O trecho supracitado é uma transcrição do comentário feito pela professora sobre a coesão referencial na crônica “Obesidade mórbida”, que, segundo SM, é feita pela associação constante entre informação dada (retomada do que já foi dito) e novas (apresentação de explicações e exemplos), por meio da qual o autor consegue fazer o texto progredir com coesividade. Dessa forma, Simpatia de Menina (21 out. 2014) relacionou progressão temática com progressão referencial, pois, segundo nos disse, o autor precisou retomar informações antepostas na superfície textual para fazer o tema progredir.

Koch (2014, p. 124) também considera que esses tipos de progressão são fundamentais para o processamento sociocognitivo do texto, uma vez que “são diretamente responsáveis pelos dois grandes movimentos discursivo-cognitivos de avanço e retroação que presidem à criação da tessitura textual”. Mas há uma relevante diferença entre as concepções de Simpatia de Menina e as da pesquisadora em voga. Enquanto que, para a primeira, a progressão referencial diz respeito às operações de retomadas explícitas, em que se mantém um referente ativado, preservando, entre este e a forma remissiva, identidade de referência e de conteúdo; para a segunda, no decorrer da progressão referencial, em que se criam as cadeias coesivas, o referente pode ser mantido ou modificado, pois, como entidades discursivas, os referentes textuais (ou objetos de discurso) podem ser recategorizados por operações diversas, como a criação de anáforas indiretas e os procedimentos de rotulação ou encapsulamento, que fazem surgir novos objetos de discurso.

Isto é: a concepção de Simpatia de Menina apoia-se na ideia de que as operações referenciais pressupostas no desenvolvimento da progressão temática ficam circunscritas às retomadas de informações visíveis na superfície linguística; a concepção de Koch (2014) presume que os processos de referenciação nem sempre são construídos a partir de informações visíveis na materialidade linguística do texto, como também nem sempre há identidade de referência e de significação entre a forma remissiva e o seu referente textual, posto que: alguns objetos de discurso podem ser recategorizados, para sugerirem novos

sentidos (exemplo 1); outros são inferencialmente construídos, incorporando o conhecimento de mundo dos interlocutores (exemplo 2); e há também aqueles que são modificados por predicacões, ativando novos referentes no mundo textual (exemplo 3).

- (1) Fernando Henrique Cardoso não gosta de ser chamado de neoliberal. Quando alcançado por essa “*ofensa*”, responde sempre irritado, que defende um Estado forte, dotado de poder de regulamentação, que não se confunde com o Estado desenvolvimentista, sempre inclinado a se meter onde não deveria. (Folha de São Paulo, 19 de novembro de 2000, p. A-2 *apud* KOCH, 2014, p. 126)
- (2) De acordo com testemunhas, o avião saiu de sua rota pouco depois de decolar e fez uma meia-volta quando sobrevoava Gonesse. *A manobra* teria sido uma tentativa do piloto de reconduzir a aeronave ao aeroporto. (Folha de São Paulo, 26 de julho de 2000, p. A-1a *apud* KOCH, 2014, p. 126)
- (3) O assassino havia encontrado *sua próxima vítima*. No dia seguinte, a polícia encontrou *uma mulher estrangulada* no parque central da cidade. (Koch, 2014, p. 127)

Conforme a vertente cognitivo/discursiva/interacional da Linguística Textual, em que se inserem os trabalhos mais recentes da pesquisadora em questão, os referentes - por serem construções intersubjetivas cujos sentidos são negociados durante a interação verbal - progridem na tessitura textual, incorporando conhecimentos diversos. Nessa lógica, a construção de cadeias referenciais coesivas não é feita apenas pela retomada de informações antepostas na superfície linguística, tampouco os elos entre os referentes ativados no mundo textual são sempre visíveis, ou marcados pela forma de apresentação das informações na superfície do texto.

O primeiro trecho supracitado exemplifica que a relação entre o referente “neoliberal” e a sua forma remissiva “essa ofensa” (um caso de recategorização) não mantém entre eles identidade de significação. O segundo evidencia a construção de uma anáfora indireta, em que a forma remissiva “a manobra” foi formulada a partir de inferências feitas sobre uma informação indiciada na cotextualidade, qual seja: “o avião saiu de Gonesse”. O terceiro trecho demonstra que, para reativar um referente, “sua próxima vítima”, o locutor não apenas o retoma, mantendo unidade de significação, mas lhe agrega informações novas, construindo um objeto de discurso novo: “uma mulher ensanguentada”.

Os trechos citados por Koch (2014) exemplificam que, no percurso da progressão referencial, as relações tecidas entre as formas remissivas e os seus referentes textuais nem sempre pressupõem operações de simples retomadas. Demonstram também que essas relações podem ser construídas envolvendo conhecimentos diversos, muitas vezes apenas indicados pela cotextualidade, sem razões explícitas que as justifiquem. Como evento sociocognitivo, o processamento textual envolve saberes dispersos, isto é, congrega informações advindas dos

saberes de mundo dos interlocutores, que complementam os conhecimentos ativados na superfície linguística do texto.

Ademais, os processos de referenciação responsáveis pela progressão textual não representam recursos formais presos à forma de organização da superfície textual. Por esses processos, os interlocutores reconstróem suas versões do mundo, apresentando-as no texto. Assim, costumam enunciar seus pontos de vista, suas subjetividades, seus modos de ver e compreender os fatos reconstruídos no mundo textual. Por essa razão, os processos de referenciação contribuem para a progressão temática, possibilitando que o texto avance “por meio de novas predicções sobre os elementos temáticos (dados ou inferíveis do contexto).” (KOCH, 2014, p. 130), e colocam em evidência as escolhas operadas pelo locutor em razão de um querer dizer, e não em razão de uma formatação textual pré-configurada.

Simpatia de Menina (21 out. 2014) demonstrou-nos conceber que as retomadas referenciais são “impostas” ao autor por um critério de “boa formação textual”, sugerindo-nos desconhecer o caráter intersubjetivo da referenciação textual-discursiva. Em sua concepção, algumas recategorizações constituem meras operações de escolhas lexicais, por meio das quais o autor aciona um sinônimo (ou expressão sinônima) para não se tornar repetitivo. Isso evidencia uma visão representacionista da língua, segundo a qual as palavras podem espelhar fidedignamente as coisas do mundo; e uma concepção clássica sobre a referência textual, de cunho extensional, que pressupõe estabilidade entre as categorias, ou seja, que as relações entre as formas remissivas e seus referentes textuais são *aprioristicamente* definidas.

Na concepção dessa professora, o sequenciamento coesivo por retomadas assegura a unidade de sentido que dá coerência ao texto. Marcuschi (2008) discorda desse entendimento, pois enfatiza que esse tipo de sequenciamento nem sempre garante o processamento de uma unidade significativa. Com isso, ratifica a ideia de que a coesão não satisfaz condição necessária nem suficiente para a coerência textual. Há, por exemplo, sequências de enunciados que apresentam forte encadeamento entre as frases, no entanto, as relações de sentido existentes entre elas não progridem nem as unificam, o que dificulta o processamento cognitivo dessas sequências como uma configuração veiculadora de sentidos. Para exemplificar isso, o referido pesquisador apresenta o seguinte trecho:

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da Relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimiana dá conta desse fenômeno. (MARCUSCHI, 2008, p. 107)

Como se pode ver, é possível verificar encadeamento coesivo entre as frases que compõem o trecho citado, uma vez que, com o intuito de fazer o texto progredir, optou-se por

retomadas de itens lexicais presentes nas frases antecedentes. Mas isso, por si só, não confere efeito comunicativo ao trecho, posto que as retomadas não estão a serviço da progressão temática: a cada retomada, um novo tema é desenvolvido, o que dificulta (ou impossibilita) a tarefa do interlocutor em lhe atribuir unidade de significação, ou de lhe assumir como uma configuração veiculada de sentido.

Quando comentou as produções textuais feitas por seus alunos (ANEXOS K e L), *Simpatia de Menina* (27 maio 2015) ratificou que a coesão é, em grande medida, feita por retomadas, pois, assim, se “consegue dar sequência às coisas”, para atribuir coerência ao texto. Por isso, considerou que um dos textos (ANEXO L) é incoerente, haja vista que a estudante não conseguiu “estabelecer relações entre as partes”, não retomou o que disse antes para organizar o que vem depois. Diferentemente do que ocorre, segundo ela, com o outro texto (ANEXO K), no qual há retomadas explícitas, por meio das quais se consegue dar progressão ao tema. Afirmou também que, nessa segunda produção, o seu autor se ateu às partes essenciais do texto dissertativo, construindo parágrafos com “sentido pleno” (SIMPATIA DE MENINA, 27 maio 2015).

Ao abordar a questão dos parágrafos com sentido pleno, *Simpatia de Menina* (27 maio 2015) aludiu, ainda que indiretamente, às proposições de Othon Moacyr Garcia (2010, p. 220), que se fundamenta nos princípios da lógica para construir uma teoria sobre a organização textual. Nessa teoria, o parágrafo é abordado como uma “unidade de composição” fundamental ao ajustamento conveniente das ideias de um texto argumentativo. Assim sendo, a boa organização do parágrafo, dotado de unidade de significação, representa uma condição para a boa formação do texto como um todo, concebido como uma organização do pensamento, cujas partes devem ser organizadas, para garantir clareza e coerência ao que se escreve.

No que se refere à coesão por conexão, *Simpatia de Menina* demonstrou conceber que o uso dos “conectivos” torna possível atribuir ao texto uma unidade de sentido, pois organiza as partes que o compõem. Prevalece, em seu entendimento, uma noção sintática dos elementos articuladores, concebidos como recursos estruturadores das sequências textuais. Quando comentou sobre as funções desses elementos coesivos, *Simpatia de Menina* ora recorreu a expressões usadas pelas gramáticas normativas, como conjunções coordenativas e subordinativas; ora a termos advindos dos estudos textuais, como operadores argumentativos.

No entanto, ao acionar a terminologia “operadores argumentativos”, SP (09 dez. 2014) não demonstrou conhecer a diferença entre estes e os marcadores lógico-semânticos. Tratou-os como se fossem a mesma coisa. Isto é: embora tivesse acionado uma terminologia que

marca uma função textual distinta - segundo Koch (2009a), os articuladores lógico-semânticos sinalizam relações entre estados de coisa, e os articuladores discursivo-argumentativos indiciam orientações argumentativas -, Simpatia de Menina não demonstrou perceber essa diferença de função. Por isso, usou a mesma terminologia, “operadores argumentativos”, para designar tantos os articuladores de conteúdo proposicional quanto os discursivo-argumentativos; conforme se pode comprovar pela leitura do seguinte trecho:

Pensando na forma mais clássica de coesão, que é por meio dos operadores argumentativos, ele [Fernando Pessoa] usa “Sou um evadido / Logo que nasci”; então, esse jogo dá uma ideia, desde que ele nasceu, que ele já é colocado, já se coloca dessa forma. Tem também aqui – “Se a gente se cansa / Do mesmo lugar, / Do mesmo ser / Por que não se cansar?” – então essas colocações que ele tenta fazer até a pergunta. [...] “Mas eu ando a monte, / Oxalá que ela / nunca me encontre”; “Ser um é cadeia / Ser eu é não ser, / Viverei fugindo / Mas vivo a valer”. Então as oposições, mesmo em determinadas situações, ele não vai se conformar, vai fazer o contrário. (SIMPATIA DE MENINA, 09 dez. 2014)

No trecho em destaque, Simpatia de Menina demonstrou não compreender a distinção entre os articuladores lógico-semânticos “Logo” e “Se” e o discursivo-argumentativo “Mas”. Essa “incompreensão” foi constantemente demonstrada durante os cinco momentos distintos de entrevista compreensiva, quando a docente atribuiu aos articuladores textuais a mera função de estabelecer relações interfrásticas, sem perceber que alguns desses articuladores são caracterizados como discursivo-argumentativos porque, diferentemente dos lógico-semânticos, também imprimem uma orientação argumentativa aos trechos que interligam, evidenciando o ponto de vista a que adere o locutor.

Por essa razão, compreendemos que a concepção que Simpatia de Menina demonstrou ter sobre a coesão por conexão respalda-se numa fundamentação gramatical e normativa dos itens da língua que costumamos acionar para articular diferentes porções textuais. Assumi destaque, nos comentários tecidos por essa professora sobre os articuladores textuais, a função de conector, de elemento que une trechos distintos de um texto, estabelecendo entre eles relações lógico-semânticas, ainda que os rotule como “operadores argumentativos”. Enfim, SP expressou, nos diversos momentos de entrevista compreensiva, uma concepção formal sobre os articuladores textuais, vistos como estruturadores de enunciados, com usos e funções pré-definidos pela gramática normativa e retransmitidos por alguns livros didáticos, dos quais a professora tomou de empréstimo a terminologia que adotou para designá-los.

Por isso, consideramos que a concepção de Simpatia de Menina sobre o fenômeno da coesão textual circunscreve-se às operações de retomadas explícitas visualizadas na superfície textual e na aparição de conectores cujos usos são pré-determinados pela gramática normativa. Esse tipo de concepção tende a influenciar uma abordagem estrutural do texto em

sala de aula, ressoando num tipo de trabalho pedagógico que toma o texto como produto, com sentidos e qualidades *aprioristicamente* definidos. Isso possivelmente incentiva os alunos a assumirem papel passivo, de decifração de sentidos, durante as atividades de leitura, e a agirem como produtores de texto sem autoria, durante as atividades de produção textual.

7 DE OUTRA ESCUTA: PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA

O trabalho pedagógico com o texto em sala de aula, desenvolvido por cada uma das professoras participantes de nossa pesquisa, mostrou-se alinhado a diferentes concepções de leitura e de produção textual já abordadas nos estudos da Linguística Textual, sobretudo nos trabalhos realizados por Antunes (2009), Koch (2014), Santos e Leal (2013), dentre outros; e de pesquisadores, como Geraldi (2003; 2010), que se ocupam, desde a década de 1980, com propostas de ensino-aprendizagem da língua fundadas no texto como processo mediador das interações e aprendizagens humanas.

Por isso, recorreremos aos trabalhos desses pesquisadores, para analisar as práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual que registramos, durante o período de realização das observações participantes (APÊNDICE E), com o intuito de desvendar como as concepções de coerência e coesão de três professoras de Língua Portuguesa (Eterna Aprendiz, Profissional de Fé e Simpatia de Menina) influenciaram suas práticas pedagógica com o texto em sala de aula. A análise dessas questões evidencia formas distintas de tratamento pedagógico do texto, que foram influenciadas pelas concepções de coerência e coesão desenvolvidas por essas professoras.

Notadamente porque, ao pensarem/falarem sobre o texto, essas professoras demonstraram que o fazem a partir de conceitos que se correlacionam nos estudos textuais e nos conhecimentos que desenvolveram, ao longo da vida e no percurso de suas atuações profissionais, sobre o próprio texto; evidenciando, assim, que os conceitos de texto, coerência e coesão integram um mesmo *frame* em suas memórias de trabalho, sendo que o primeiro representa uma categoria global à qual se relacionam os dois últimos.

Com isso, queremos afirmar que as concepções desenvolvidas pelas professoras participantes deste estudo sobre coerência e coesão ressoam em suas visões sobre o que seja um texto e, por conseguinte, na forma como trabalham o texto em sala de aula. Isso pôde ser constatado, durante a realização desta pesquisa, haja vista que:

- nas aulas de Profissional de Fé, que demonstrou compreender coerência como atividade interpretativa que se realiza em interação e coesão como processo mediador de sentidos coconstruídos pelos interlocutores, o trabalho pedagógico com a leitura e a produção escrita na sala de aula mostrou-se apoiado numa visão de texto como evento propiciador da compreensão humana, cujos sentidos surgem como possibilidade durante a interação verbal,

devido à atuação conjunta de sujeitos (autor e seus leitores) sócio-historicamente situados e motivados;

- nas aulas de *Eterna Aprendiz* e *Simpatia de Menina*, que expressaram compreender coerência como uma qualidade imanente do texto e coesão como mecanismo endofórico de tessitura de elos visíveis na superfície textual, o trabalho pedagógico com a leitura e a produção escrita abordou o texto como produto, ou seja, como artefato linguístico determinado por suas características estruturais e com sentidos *aprioristicamente* emoldurados em sua superfície material (*Eterna Aprendiz*), ou ente definido pela atuação de um sujeito autor dono absoluto de seu dizer e produtor de sentidos que devem ser captados por um sujeito leitor passivo (*Simpatia de Menina*).

Esses modos distintos de compreender o texto e de trabalhá-lo pedagogicamente em sala de aula foram analisados a partir das metodologias acionadas pelas docentes, durante as aulas de Língua Portuguesa que desenvolveram com seus alunos do Ensino Médio, no meio institucional onde realizamos a etapa empírica de nosso trabalho de tese. Para demonstrar isso, apresentamos, nas próximas seções deste capítulo, argumentações sobre as questões supra listadas, ilustrando-as com descrições de algumas práticas de leitura e de produção textual que observamos em sala de aula, durante o período em que realizamos a observação participante.

Antes disso, consideramos necessário destacar que as três professoras participantes de nossa pesquisa buscaram inserir o texto em suas práticas de ensino-aprendizagem da língua, demonstrando adesão ao discurso corrente no meio pedagógico de que o ensino de língua deve ocorrer por meio de textos. Isso nos possibilitou observar várias atividades nas quais as docentes elegeram o texto como “ponto de partida e de chegada para o tratamento da língua em sala de aula” (MARCUSCHI, s/d *apud* TRAVAGLIA, 2012, p. 1).

7.1 SENTIDO(S) DA LEITURA NA ESCOLA

A língua não é uma entidade estática, ou seja, não constitui um código cujas regras de “bom uso” preservam-se imutáveis ao longo do tempo. Por isso, não aprendemos a usar a língua de forma proficiente memorizando regras de um padrão outrora eleito como ideal, que fora ideologicamente pensado para distinguir aqueles que supostamente usam esse padrão e sabem se comunicar eficientemente com outros sujeitos daqueles que foram (e ainda são) socialmente silenciados porque usavam (e ainda usam) variedades linguísticas socialmente desprestigiadas.

A língua representa, sobretudo, uma atividade sociodiscursiva por meio da qual os sujeitos constroem e dialogam sentidos, considerando os interlocutores que participam dos atos de interação verbal, os contextos que englobam as ações, as situações e os sujeitos envolvidos nesses atos, bem como os projetos de dizer que se materializam na forma instável de textos. Assim sendo, os linguistas do texto, como Marcuschi (2008) e Koch (2014), para citar apenas dois deles, argumentam que os usos da língua satisfazem condições concretas de enunciação e realizam-se por meio de textos – orais, escritos ou mistos – coconstruídos pelos sujeitos durante os atos de interação verbal, que viabilizam negociações de sentidos plurais, plásticos e sócio-historicamente contextualizados.

Em razão disso, os estudos textuais hodiernos, de caráter sociocognitivo-interacionista, defendem que o ensino da língua portuguesa na escola deve ocorrer por meio dos textos, a fim de possibilitar que os estudantes participem de experiências diversificadas de leitura, compreensão e produção textual. Com isso, pretendem que as aulas de língua sejam desenvolvidas por atividades dialógicas que representem a própria dinâmica em que se funda e se desenvolve o principal meio de interação social usado pelo ser humano para compartilhar experiências, saberes e ideias com seus semelhantes. Por essa razão, as aulas de língua na escola devem priorizar as atividades de leitura e de produção de textos.

No tocante à leitura, faz-se necessário envolver os estudantes em processos dinâmicos de coprodução de sentidos, suscitando condições e situações para que os aprendizes atuem como coconstrutores dos sentidos, o que implica aceitar que o processamento textual ocorre *online*, durante a interação verbal, na qual o texto atua como processo mediador de compreensões produzidas por sujeitos (autor e seus leitores) intencionalmente motivados e contextualmente situados. A atividade de leitura, assim concebida, pressupõe que o aluno-leitor deve mobilizar conhecimentos diversos, incluindo aqueles construídos em sua vida cotidiana e em suas experiências pessoais e familiares, para responder ativamente ao enunciado do outro e produzir compreensões.

No que diz respeito à produção textual, a escola deve conceber que o aluno pode se tornar autor de seus projetos de dizer. Para isso, torna-se necessário acionar metodologias de ensino da produção textual que favoreçam a criatividade do aprendiz e sua autonomia como sujeito ativo, coprodutor de sentidos. Isso pode ser viabilizado se o professor privilegiar, em sala de aula, o desenvolvimento de atividades propiciadoras da construção de sentidos, e não meros exercícios de repetição do já dito. Nessa lógica, as experiências e os conhecimentos acumulados pelo aprendiz ao longo da vida devem ser valorizados, favorecendo sua capacidade de assumir uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006) frente ao enunciado

do outro, para que, a partir disso, também possa produzir enunciados que evidenciem seus modos de ver e referenciar as coisas e os estados de coisas reconstruídos nos textos que produz.

Trata-se, por conseguinte, de eleger o texto como processo a ser privilegiado nas atividades de ensino-aprendizagem da língua na escola. Uma possibilidade que se perspectiva nos processos pedagógicos devido às contribuições dos estudos linguísticos que, desde a década de 1960, passaram a admitir que os usos da língua realizam-se sob a forma de textos, uma vez que, para interagir socialmente, o ser humano não articula palavras ou frases isoladas, mas constrói enunciados que congregam uma série de indicações de sentidos sobre o que se pretende dizer, sobre o sujeito que diz, sobre o(s) outro(s) com quem (com os quais) se pretende interagir e sobre as situações concretas de interação por meio das quais os projetos de dizer podem se materializar.

Para tanto, o aluno deve assumir papel central no processo de ensino-aprendizagem da língua na escola, atuando como sujeito ativo, capaz de relacionar as informações ativadas no mundo textual aos conhecimentos que desenvolveu ao longo da vida, para aprender a trabalhar com instabilidades e coproduzir sentidos a partir dos textos que lê. Noutros termos: o aluno visto como sujeito que atua de maneira contextualizada e que mobiliza saberes com o intuito de produzir compreensões, vivificadas na interface autor-texto-leitor, por meio da qual se consubstanciam diálogos, contrapalavras e interpretações desencadeadoras da atividade de construção de sentidos que torna o texto elo fundamental da interação verbal.

Geraldi (2010) afirma que trabalhar com o texto em sala de aula implica assumir o risco de aceitar instabilidades num espaço outrora pensado para legitimar a reprodução do já dito, pois a ideologia em que se funda o sistema escolar promoveu o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de “uma tecnologia da leitura e da redação de textos” (GERALDI, 2010, p. 142) que atuou como mecanismo de produção de subjetividades dóceis, propensas a aceitar como estáveis fenômenos essencialmente instáveis, como a língua que usamos para interagir socialmente, os textos que produzimos para viabilizar nossas interações verbais, e os sentidos que construímos quando tecemos compreensões a partir dos textos que lemos.

Esse tipo de tecnologia habituou professores, alunos e outros agentes do processo pedagógico a trabalharem com o mito da leitura única, como se o texto fosse um produto pronto com sentido pré-definido, cabendo ao leitor decifrá-los. Nessa perspectiva, a leitura serviria à reprodução do já dito, transmitido em sala de aula pela interpretação privilegiada pelo(s) autor(es) do livro didático ou pela leitura prévia realizada pelo professor. Dessa forma, o texto quase sempre chega à sala de aula como produto estabilizado, a fim de eliminar os

perigos que a aceitação de sua instabilidade (de seu *porvir* de sentidos) poderia inserir nos processos pedagógicos, dando voz a sujeitos e significações historicamente silenciados, porque não cumprem as predisposições escolares, ou não ratificam os conhecimentos tradicionalmente valorizados no ambiente escolar.

Como alternativa à essa tecnologia de reprodução do sentido único, os estudos textuais fundados numa abordagem sociocognitivo-interacionista da linguagem humana sugerem que “o sentido de um texto é [...] construído na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexistia a essa interação” (SANTOS & LEAL, 2013, p. 162) e argumentam que os leitores são corresponsáveis pelos sentidos do texto, haja vista que, durante o ato de leitura, mobilizam conhecimentos armazenados na memória (linguísticos, enciclopédicos e sociointeracionais), para elaborar hipóteses a partir das quais tece interpretações.

Alinhada a essa perspectiva dos estudos textuais, Koch (2014) considera que o processamento textual (produção, leitura e compreensão) é estratégico, uma vez que tanto o autor quanto os leitores mobilizam conhecimentos de níveis distintos (linguísticos, enciclopédicos e sociointeracionais), para coproduzir os sentidos do texto. Isso significa que, durante o ato da leitura, o leitor desenvolve estratégias cognitivo-textuais, que implicam decisões pautadas numa intenção: a busca pelo(s) sentido(s).

Esse tipo de busca não pressupõe um leitor passivo que visa à decifração de um sentido *apriorístico*, pré-fabricado durante o ato de produção escrita ou oral de um texto; mas um leitor ativo, que age estrategicamente para atribuir sentidos aos textos que lê, interpretando-os como processos mediadores da intercompreensão humana. Nessa perspectiva, o texto não é visto como ente, ou produto acabado. Ele se constrói durante a interação, por isso é entendido como um *porvir* de significações, ou seja, como espaço de encontro por meio do qual sujeitos distintos atuam em busca de sentidos.

Por essa razão, Dascal (1992 *apud* KOCH, 2014, p. 174 e 190) considera que o leitor age como um “caçador de sentidos”, atuando para interpretar o que está escrito, seguindo as pistas linguísticas presentes na superfície textual, e “o que não está escrito”, uma vez que a construção de sentidos a partir da leitura de um texto exige também a realização de inferências. Para isso, o leitor costuma agir estrategicamente, pois seleciona informações relevantes ao mundo representado no texto, cria hipóteses para antecipar compreensões sobre os conhecimentos ativados no mundo textual e verifica se as hipóteses criadas são condizentes com o projeto de dizer textualmente manifestado.

A leitura é, portanto, uma das atividades mais relevantes do processamento textual, haja vista que, através dela, o texto faz-se texto; isto é, passa a assumir uma configuração

veiculadora de sentidos para o sujeito leitor. Essa concepção de leitura como atividade de coprodução de sentidos, realizada por sujeitos intencionalmente motivados e sócio-historicamente contextualizados, harmoniza-se, segundo Santos e Leal (2013, p. 162), com a noção de coerência como atividade interpretativa que depende da interação entre os interlocutores. Noutros termos: a leitura é uma atividade que se realiza em cooperação, levando-se em consideração os “elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução” (*idem*).

No entanto, ainda que estudos sociocognitivo-interacionistas desenvolvidos pelos linguistas do texto ratifiquem o caráter dinâmico e *online* do processamento textual, ainda costuma prevalecer, em nossas escolas, uma abordagem do texto como produto e da leitura como atividade de decifração de um sentido único. Um tipo de abordagem que se ratifica quando o professor trabalha, por exemplo, os gêneros textuais como instrumentos de uma “política de fixação de modos de dizer” (GERALDI, 2010, p. 140), por meio da qual o professor busca inserir em sala de aula significativa diversidade de gêneros, mas os trata pedagogicamente como modelos estanques, estimulando os alunos a apreendê-los para que se tornem capazes de ler, escrever e compreender em conformidade com as “prescrições” de determinados gêneros.

Assim entendidos, os gêneros textuais geralmente são introduzidos nas práticas de ensino-aprendizagem da língua como se fossem estruturas, e o professor, estimulado por um neotecnicismo que se apropriou equivocadamente da noção de gêneros textuais para travestir de novo uma antiga prática escolar – “ensinar algo sólido e fixo” (GERALDI, 2010, p. 145), descarta a heterogeneidade constitutiva dos gêneros e as diversas vozes que se entrecruzam nos processos de enunciação. Por causa disso, embora a diversidade de gêneros comumente seja trabalhada em sala de aula, o professor tende a buscar estabilidades, priorizando no ensino a descrição das características estruturais dos gêneros e as explicações sobre suas condições de uso.

Com esse tipo de trabalho, reforça-se o mito da leitura única, como se a interpretação de um texto conduzisse sempre às mesmas significações, geralmente respaldadas pelas perguntas e respostas contidas no livro didático ou pela leitura prévia realizada pelo docente. Descartam-se, portanto, a heterogeneidade constitutiva de cada gênero e a possibilidade de desenvolvimento de leituras polissêmicas, em nome da estabilização dos dizeres no ambiente escolar, que pode ser identificada no ofício docente pela adesão a uma tecnologia da leitura como reprodução do já dito. Isso leva ao tratamento pedagógico do texto como produto e

revela uma noção de coerência como qualidade imanente, definida durante o ato de produção oral e/ou escrita dos textos empíricos formulados a partir de algum gênero.

Até este ponto abordamos duas formas distintas do tratamento pedagógico do texto no que se refere às atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula: texto concebido como processo mediador da intercompreensão humana ou como produto representativo de um sentido *aprioristicamente* definido. A primeira forma pressupõe uma atividade de leitura inventiva e criativa, por meio da qual sujeitos distintos (autor e leitores) dialogam, coproduzindo sentidos, que levam em conta os elementos linguísticos presentes na superfície textual, os contextos sócio-históricos das situações de interação e os conhecimentos de mundo dos interlocutores. A segunda forma supõe que a atividade de leitura confirme a reprodução do já dito, pois o sujeito leitor é visto como passivo, cabendo-lhe a tarefa de decifrar o sentido pré-fabricado pelo autor durante o ato de produção material (oral e/ou escrita) do texto.

São formas de tratamento pedagógico do texto que se alinham a distintas concepções de coerência. A noção de texto-processo é respaldada por uma concepção de coerência como atividade interpretativa que faculta aos interlocutores a construção responsiva de compreensões mediadas por processos de linguagem, que são vistos como possibilidades de construção de sentidos, e não como produtos abstratos que contêm significações pré-definidas. A noção de texto-produto funda-se numa noção de coerência como qualidade imanente, definidora das características que conferem ao texto certa plenitude de sentido, isto é, que o tornam dotado de sentidos a serem decifrados pelos leitores.

Podemos entrever que essas distintas formas de tratamento pedagógico do texto também ressoam diferentes concepções sobre o fenômeno da coesão textual. À noção de texto-processo alinha-se uma visão do fenômeno da coesão textual que supera a noção clássica sobre as funções sintático-semânticas dos processos coesivos, pois os mecanismos de coesão não somente organizam “o fluxo de informação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 33) na superfície material do texto, eles indiciam funções textuais-discursivas, cuja operacionalização envolve os interlocutores e ativa suas sociocognições, ou seja, seus conhecimentos de mundo e suas visões sobre as coisas e estados de coisas reconstruídos no texto. À noção de texto-produto vincula-se uma concepção sobre o fenômeno da coesão que privilegia os elos sintáticos-semânticos percebidos na superfície textual, uma visão estrutural da coesão, como se o texto representasse uma unidade de sentido independente dos interlocutores que o manuseiam e dos contextos de atuação desses interlocutores.

Por isso, para o desenvolvimento deste trabalho de tese, elaboramos o seguinte argumento de pesquisa: as concepções de coerência e coesão desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa ao longo de suas formações acadêmicas e atuações profissionais influenciam o tratamento pedagógico do texto em sala de aula. Um argumento fundado nos estudos da Linguística do Texto, que evidenciam relações entre os conceitos de texto, coerência e coesão; nas observações empíricas que realizamos durante a etapa exploratória desta pesquisa, quando constatamos que os conceitos de coerência e coesão costumam ser acionados pelos professores para falarem do texto e de duas possíveis qualidades; e nos estudos de Tardif (2012) sobre os saberes docentes, que assumem os professores como sujeitos do conhecimento e argumentam que as práticas de sala de aula ressoam significativamente os saberes desenvolvidos por esses sujeitos.

A fim de validar ou não esse argumento, acionamos dois procedimentos de pesquisa: a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) e a observação participante (TURA, 2011). Pela primeira, tecemos compreensões sobre as concepções de coerência e coesão desenvolvidas pelas três professoras participantes de nosso estudo durante suas formações docentes e atuações profissionais. Pela segunda, observamos atentamente o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa ministradas por essas professoras, a fim de analisar o tratamento dado ao texto em sala de aula, no que se refere às atividades de leitura e produção textual.

Nas próximas subseções, apresentamos as análises que construímos sobre as abordagens do texto nas atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras participantes de nossa pesquisa com seus alunos do Ensino Médio. Ao fazermos isso, evidenciamos como as concepções de coerência e coesão dessas professoras influenciaram suas práticas de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Metodologicamente, a apresentação dessas análises consubstancia argumentações sobre as atividades de leitura desenvolvidas pelas docentes em sala de aula, exemplificando-as com descrições sucintas de atividades registradas durante a realização das observações participantes.

7.1.1 A leitura como atividade que exige foco no texto

Segundo Travaglia (2012), a presença do texto nas aulas de Língua Portuguesa foi amplamente estimulada pela divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 1990, pois os documentos formulados pelo Ministério da Educação assumem uma abordagem sociointeracionista da linguagem humana, segundo a qual a assimilação e desenvolvimento de competências comunicativas ocorrem pelo contato com a língua em uso;

isto é, pela prática constante de leitura, análise, compreensão e produção de textos empíricos formulados a partir de algum gênero.

Nesse tipo de abordagem, o texto é eleito “como ponto de referência para o ensino da língua” (ANTUNES, 2009, p. 51) na escola, pois o objetivo precípua consiste em estimular a apreciação de gêneros textuais diversos, para que os estudantes possam participar de atividades sociointeracionistas que propiciem a aprendizagem da leitura, da compreensão e da produção textual. Fundamentados no princípio de que “falando, ouvindo, lendo e escrevendo é que vamos incorporando e sedimentando os padrões da língua” (ANTUNES, 2009, p. 174), os estudos sociointeracionistas argumentam que o desenvolvimento das competências comunicativas ocorre pelo contato dos aprendizes com a língua-em-função, o que se observa nos textos que produzimos para interagir socialmente.

Nesses termos, as práticas de leitura e de escrita nos contextos das aulas de língua na escola, além de serem capazes de desencadear situações reais de interação verbal durante os momentos formais de aprendizagem, podem viabilizar práticas de análises linguísticas respaldadas nos usos concretos que fazemos da língua, suscitando condições para que os aprendizes observem como os recursos linguísticos aparecem e funcionam em diferentes gêneros textuais, orais e/ou escritos, verbais ou multimodais.

As propostas de ensino pautadas nessa abordagem da linguagem humana costumam defender que a leitura é uma atividade social que fornece condições aos sujeitos para exercerem conscientemente a cidadania em sociedades democráticas e letradas, pois grande parte das práticas de interação social envolve o contato dos sujeitos com a língua escrita. Por essa razão, a escola – “lugar social particular de aprendizagem” (SCHNEUWLY & DOZ, 2004 *apud* ANTUNES, 2009, p. 191) – deve priorizar, nos contextos das aulas de língua, e não somente nelas, as diversas funções, individuais e sociais, que o ato de ler pode exercer na formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes dos seus direitos e deveres numa sociedade democrática.

Alinhada a essa perspectiva de estudos, Antunes (2009, p. 195) considera que a leitura funciona como “uma espécie de porta de entrada” ao mundo do conhecimento, pois possibilita ao leitor contato com informações e saberes diversos, tornados públicos pela tecnologia da escrita. Nessa linha de raciocínio, argumenta que a leitura viabiliza o compartilhamento de experiências, de informações, de conhecimentos etc., possibilitando que, no encontro com a alteridade, o leitor possa se afirmar como sujeito capaz de acionar conhecimentos acumulados para desenvolver competências e agir socialmente com consciência sobre as suas responsabilidades como cidadão e sobre as consequências de seus atos.

É por intermédio da leitura que o ser humano pode “exercer o direito de acesso à palavra escrita” (ANTUNES, 2009, p. 191-2). Por isso a leitura deve assumir posição de destaque nas práticas escolares de ensino da língua. Ao fazer isso, a escola pode criar condições para que os estudantes participem ativamente dos processos de produção de conhecimento, de reflexão sobre os acontecimentos sociais e de atuação cidadã. Defende-se, assim, um tipo de trabalho pedagógico que fomente a formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de participar dos processos decisórios em voga na sociedade; o que implica assumir que saber ler é uma competência necessária para a não exclusão social, para o não alijamento dos sujeitos.

Como atividade que se completa na interlocução, a leitura engloba uma série de funções imprescindíveis à formação de sujeitos com competências para atuar, de forma consciente, na vida social, com destaque para o acesso aos conhecimentos desenvolvidos pelas gerações precedentes, a novas informações e ao patrimônio artístico e cultural acumulado pela humanidade. Além disso, a leitura possibilita ao leitor conhecimento de outras formas e estilos de escrita, de outros tipos de pensamento, de ideias e de concepções, de outros “modelos” de textos e de interação verbal, favorecendo a ampliação do repertório linguístico-discursivo e comunicacional dos estudantes.

Por tudo isso, a leitura representa, nos estudos sociointeracionistas, uma atividade por meio da qual o leitor se constitui como sujeito do conhecimento, amparando-se no diálogo com o outro, para coproduzir compreensões e formular formas próprias de dizer. São estudos que assumem o texto como possibilidade de sentidos, e não como produto formal, pronto, acabado; uma vez que a textualidade não satisfaz uma qualidade *apriorística* do texto, ela resulta da ação do sujeito leitor sobre os textos que lê. Pressupõem, desse modo, um sujeito leitor ativo, que deve ser vislumbrado nos momentos de planejamento e de execução das práticas de leitura desenvolvidas pelos professores durante as aulas de língua.

Eterna Aprendiz possivelmente se inspira nos estudos sociointeracionistas sobre a inserção dos textos nas aulas de língua, pois suas aulas costumam ser repletas de textos, formulados a partir de gêneros variados, que desencadeiam atividades de leitura diversas. Durante as quinze observações participantes que realizamos nas aulas dessa professora, notamos que o texto escrito foi objeto sempre presente em sala de aula, ou como ponto de partida para o início de alguma atividade de leitura, ou como ponto de chegada para alguma atividade de produção escrita.

No entanto, o tratamento pedagógico atribuído aos textos que Eterna Aprendiz selecionou para trabalhar com seus alunos da primeira série do Ensino Médio destoou,

significativamente, da noção de leitor ativo pressuposta nos estudos sociointeracionistas, pois o foco dessa docente pareceu ser o texto em si, sua materialidade formal, posto que propôs aos seus alunos, quase que exclusivamente, uma leitura com foco no texto, subordinando os aprendizes a propostas de atividade que delinearão um leitor passivo em busca de um sentido *apriorístico*. Assim, desconsiderou outros aspectos envolvidos nos atos de interação verbal; o que levou ao desenvolvimento de atividades de leitura focadas nas características estruturais dos textos, como os aspectos distintivos dos gêneros textuais, a grafia e o significado das palavras, a linearidade das informações ativadas na superfície textual.

Sobre esse tipo de abordagem da leitura na sala de aula, Koch (2014, p. 201-2) afirma que o texto costuma ser tratado “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.”. Essa visão de texto apoia-se, portanto, numa noção estrutural de língua e de sujeito determinado pelo sistema, pois cabe ao leitor tão somente a tarefa de decifrar o que outrora foi codificado. São noções que não encontram respaldo nas propostas sociointeracionistas sobre a inserção do texto nas aulas de língua.

Em sala de aula, esse tipo de concepção de texto e de leitura costuma ser ratificada quando o professor assume a função de leitor privilegiado, conduzindo a interpretação dos alunos, que não constroem respostas ativas a partir do enunciado de *outrem*, mas apenas agem para reproduzir os sentidos explicados pelo mestre. A leitura, assim abordada em sala de aula, deixa de ser atividade dialógica de coprodução de sentidos para favorecer a reprodução dos conteúdos e dos sentidos valorizados pelo professor, que atua como ator responsável por conduzir a leitura dos alunos, com o apoio de um protocolo de leitura previamente estipulado. Esse tipo de protocolo costuma induzir os alunos a observarem aspectos formais, como a grafia das palavras e a estrutura dos gêneros textuais.

Durante a observação participante, notamos que algumas atividades de leitura desenvolvidas por Eterna Aprendiz cumpriram a função de simplesmente referendar a observação de questões ortográficas previamente trabalhadas. Não foram atividades que propunham reflexões sobre a aparição e funcionamento de itens do léxico na superfície textual, ou sobre as escolhas operadas pelo sujeito autor para consubstanciar seu projeto de dizer. Foram atividades que, com o pretexto de inserir o texto nas aulas de língua, fomentaram a observação ou aplicação de regras ortográficas previamente estudadas; por isso, deixaram de lado o essencial: os sentidos que os alunos poderiam construir a partir dos textos lidos.

Uma evidência disso pode ser demonstrada pela descrição da atividade proposta sobre o texto “Os porquês do porquinho”, de Clóvis Sanches (ANEXO O). A atividade foi realizada em 24 de março de 2015 e foi desenvolvida da seguinte forma:

- Retomada da explicação sobre os usos dos porquês, feita mediante exposição didática com perguntas formuladas pela docente e respondidas pelos estudantes, a fim de atribuir caráter de diálogo à exposição sobre questões ortográficas;
- Entrega para os alunos, em material fotocopiado, de cópias do texto “Os porquês dos porquinhos”, com espaços a serem preenchidos com ocorrências dos diferentes porquês;
- Solicitação para que os alunos lessem a fábula e completassem os espaços vazios com as diferentes formas de escrever o porquê;
- Correção da atividade: a professora lia o texto, e os alunos diziam qual tipo de porquê deveria ser escrito nos respectivos espaços;
- Indagação sobre a referência à Grécia, como forma de contextualizar a origem das fábulas, seguida de comentário sobre as fábulas de Esopo e de Monteiro Lobato.

Nessa atividade, a professora propôs a leitura de uma fábula com o objetivo de possibilitar aos estudantes uma atividade sobre os usos dos porquês, sobressaindo, portanto, uma intenção ortográfica, em detrimento de uma atividade de coconstrução de sentidos. O único momento em que a docente tentou estimular uma resposta autêntica dos alunos foi quando lhes perguntou sobre a referência à Grécia no início do texto, para a qual obteve a seguinte resposta: “É um lugar”. Satisfeita com a resposta ouvida, comentou sobre a origem das fábulas, citando alguns exemplos, como os textos de Esopo e algumas produções de Monteiro Lobato.

Eterna Aprendiz (24 mar. 2015) não se preocupou em ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre o texto lido, tampouco se deteve em dialogar sobre a aparente artificialidade de um texto produzido para exemplificar o uso dos porquês. Até mesmo trechos confusos, como o período “Porque é o da história!” (última linha do texto), não foram debatidos. Evidentemente porque o texto foi apresentado aos estudantes como um produto acabado, com sentido pré-definido e linear, não deixando espaço para a contrapalavra do leitor; ou seja, a atividade de leitura priorizou a observação de aspectos ortográficos, em vez de estimular os estudantes a se posicionarem, a expressarem suas dúvidas, a responderem ativamente ao enunciado que lhes foi apresentado.

Ao propor uma atividade de leitura cujo foco era apenas a aplicação de conhecimentos ortográficos pelos alunos, EA (24 mar. 2015) incorreu no que Geraldi (2003, p. 173-4) classifica como “leitura-pretexto”, que, segundo esse pesquisador, pode ser legítima, pois toda

leitura tem um pretexto, como a busca de informações, por exemplo; ou pode ser ilegítima, quando é motivada por explicações gramaticais descontextualizadas, que não propõem estudo reflexivo sobre a aparição e funcionamento de recurso da língua no texto, mas apenas estimula os estudantes a aplicarem ou reconhecerem regras da gramática normativa previamente estudadas.

Esse tipo de abordagem pedagógica da leitura em sala de aula demonstrou ressoar uma concepção de coerência como qualidade imanente, ou seja, como característica *apriorística* que atribui ao texto caráter de unidade de sentido. Assim sendo, não competia aos alunos “leitores” atuarem ativamente para coproduzirem os sentidos do texto, pois ele já chegou em sala de aula como uma unidade significativa incontestável, cabendo aos leitores meramente percebê-la, decifrá-la e aceitá-la. Coadunou também, para essa aceitação, uma concepção de coesão como mecanismo formal, que influenciou a atitude da docente em priorizar aspectos estruturais durante a atividade de leitura.

Em várias outras aulas, Eterna Aprendiz conduziu, dessa mesma forma, as atividades de leitura que propôs aos seus alunos. Com isso, demonstrou que a leitura-pretexto ilegítima (GERALDI, 2003, p. 173-4), que motiva a inserção do texto nas aulas de língua como mera estrutura para a observação de explicações gramaticais, costuma nortear as práticas de leitura que desenvolve com seus alunos. Isso pôde ser evidenciado, durante as observações que realizamos, quando textos de gêneros distintos foram acionados apenas como pretexto para propor observações sobre correção ortográfica, níveis de linguagem, variações linguísticas, uso das palavras mau, mal, mas, mais etc.

Salientamos que a abordagem de questões gramaticais nas práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula torna-se relevante quando o professor sugere aos alunos reflexões sobre a língua em uso, propondo-lhes atividades que fomentem a apreciação sobre as funções que os itens da língua e algumas estruturas gramaticais exercem no mundo textual. Com isso, a leitura pode assumir um pretexto legítimo (GERALDI, 2003, p. 175), pois o estudante será envolvido numa atividade que o estimulará a perceber como alguns itens da língua e algumas questões gramaticais funcionam como recursos geradores de sentido acionados em razão de um projeto de dizer, para cumprir uma intenção comunicativa. Entretanto, ainda que o pretexto seja legítimo, o ato de ler não pode ser esvaziado em sala de aula, ou seja, não se deve negar aos estudantes a oportunidade de coproduzirem sentidos a partir dos textos que leem.

Esse esvaziamento do ato de ler também foi notado, durante as aulas de Eterna Aprendiz, nos momentos em que as práticas de leitura priorizaram outros tipos de atitudes

passivas dos alunos, que, para atuarem como sujeitos leitores no âmbito da sala de aula, foram incentivados a simplesmente reconhecerem as características estruturais dos gêneros trabalhados e/ou a repetirem a interpretação priorizada pela professora. Nesse tipo de prática, os gêneros textuais foram abordados como estruturas fixas, imutáveis, com sentido único, unilateralmente pré-definido pela docente durante o planejamento das atividades. Um sentido que tinha como foco o próprio texto, sem considerar os sujeitos participantes dos atos de interlocução vivificados pela leitura praticada em sala de aula.

Sob o pretexto de adaptar suas aulas às exigências dos novos tempos¹, Eterna Aprendiz buscou continuamente apresentar diversos gêneros textuais aos seus alunos, mas o fez ignorando a heterogeneidade constitutiva de cada gênero e a função do leitor no processamento dos sentidos do texto. A visão que EA demonstrou sobre os gêneros é estrutural, e isso transpareceu em sala de aula quando, durante as atividades de leitura, sobrevalorizou a observação dos aspectos distintivos dos gêneros, como se isso fosse suficiente para o entendimento dos sentidos indiciados no mundo textual.

Várias razões podem ser apontadas para o desenvolvimento de atividades de leitura com foco no texto em si, visto como estrutura, e não como processo desencadeador de sentidos. Mas destacamos que, ao conceber coerência como uma unidade de sentido *aprioristicamente* definida, e coesão como mecanismo formal responsável pela materialização de laços sintático-semânticos na superfície textual, Eterna Aprendiz construiu uma ideia estrutural do texto que influenciou suas decisões e suas atitudes nas práticas de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula.

A ideia de coerência como qualidade textual que assegura uma linearidade de significação ao texto influenciou, sobretudo, as decisões de Eterna Aprendiz sobre o que se leu e para que se leu em sala de aula. No que diz respeito aos textos apresentados como objeto de leitura aos alunos, a professora demonstrou nítida preferência por aqueles apresentados nos livros didáticos, tanto naquele que a escola disponibilizou aos alunos como material didático quanto noutros livros aos quais a docente tinha acesso.

Com isso, transmitiu em sala de aula a interpretação privilegiada nesses livros, conduzindo os estudantes a repetir o já dito sobre os textos. Não notamos espaço, portanto, para que a contrapalavra do aluno complementasse os ditos e os não ditos do texto,

¹ Nos contatos informais que estabelecemos com Eterna Aprendiz, durante o período em que estivemos no meio institucional de pesquisa para a realização das entrevistas compreensivas e das observações participantes, a professora referiu-se às novas propostas sobre a inserção do texto em sala de aula, acionando a frase “essas coisas novas que estão por aí”, dando a entender que, talvez, ao acionar os gêneros textuais em sala de aula, o faça não por convicção numa concepção sociointeracionista-cognitiva de língua, mas apenas para cumprir as novas posições divulgadas por meio de Parâmetros e Orientações Curriculares para a educação brasileira.

dialogando com o autor e outros sujeitos para coproduzirem sentidos. Assim sendo, os alunos foram estimulados a ler para reconhecerem os sentidos de um ou mais leitores privilegiados, como os autores do livro didático, e, em raras oportunidades, a própria professora.

A noção de coesão como mecanismos formal, responsável pela estruturação sintático-semântica do texto, como se os leitores não participassem do cálculo de sentidos dos processos coesivos indiciados na tessitura textual, ressoou consideravelmente na postura de Eterna Aprendiz sobre os gêneros textuais, que foram abordados em sala de aula como modelos rijos, dos quais dependiam os sentidos do que se dizia e do que se lia. Nesses termos, os alunos de EA leram em sala de aula apenas para reconhecerem estruturas, características, e não para atuarem intersubjetivamente em busca de sentidos. Em síntese: não foram construídos diálogos propiciadores da compreensão, pois apenas se buscou a reprodução daquilo que a professora disse sobre os textos.

Com esse tipo de tratamento pedagógico do texto em sala de aula, o Eterna Aprendiz promoveu certo esvaziamento das funções do ato de ler, pois os alunos não foram incentivados a agir de forma ativa para desenvolverem respostas a partir do enunciado do outro, tampouco foram estimulados a construir diálogos desencadeadores de leituras plurais e polissêmicas. Por isso, as atividades de leitura proposta por EA, com foco nas características estruturais ou na observação de regras gramaticais descontextualizadas, não conseguiram oportunizar aos estudantes momentos de dialogicidade, de construção intersubjetiva de conhecimentos e de sentidos. Subverteu-se, portanto, a natureza precípua do texto, que, nesse tipo de atividade, não foi concebido como possibilidade de sentidos, mas sim como produto que deveria ser decodificado por um leitor que possuísse conhecimentos sobre o código linguístico.

7.1.2 Leitura como atividade de encontro

Antunes (2009) define a leitura como atividade de encontro, posto que se dá em interação entre sujeitos (autor e seus leitores) que mobilizam conhecimentos diversos (linguísticos, textuais e de mundo) em busca de sentidos. Nesse encontro, os interlocutores atuam para responder a um propósito comunicativo qualquer, seja em busca de informações, de dados ou por fruição. Para tanto, o ato de ler não se restringe à observação de aspectos formalistas-estruturais visíveis na superfície textual, uma vez que, para cumprirem um propósito comunicativo, os interlocutores participam de uma atividade sociocognitiva-interacionista que engloba conhecimentos e procedimentos diversos.

Bentes, Ramos e Alves Filho (2010, 392-3) consideram que o processamento textual é uma prática social que coloca em contato o produtor/escritor e o ouvinte/leitor. Do lado do produtor, faz-se necessário acionar uma série de procedimentos (organização da macroestrutura textual, construção de cadeias referenciais coesivas e articulação de sequências textuais) com o intuito de configurar um projeto de dizer, tendo em conta que um ouvinte/leitor mobilizará conhecimentos e estratégias para compreender as intenções do produtor e, assim, coconstruir sentidos para o texto. Isso significa que, ao ler um texto, o leitor mobiliza conhecimentos e estratégias para atualizar o projeto de dizer do produtor; por isso, torna-se também responsável pela atividade de construção de sentidos.

Por essa razão, autores como Koch (2014) e Marcuschi (2008) defendem que o processamento textual é estratégico e *online*, pois compreende a atuação dialógica entre os interlocutores para que se chegue a uma configuração veiculadora de sentidos. Noutros termos: os sentidos do texto são sociocognitiva e interativamente negociados. Sob a perspectiva do sujeito autor, essa negociação envolve várias tomadas de decisão, relacionadas aos contextos sócio-históricos em que produz o texto, aos sujeitos com o quais pretende dialogar (a imagem que faz do leitor), as estratégias de dizer mais adequadas para a situação de interação etc. Sob a perspectiva do leitor, essa negociação requer uma atitude responsiva ativa que o leva a relacionar os conhecimentos ativados no mundo textual com aqueles arquivado na memória, para que possa desvendar significações, atuando como coprodutor dos sentidos.

Assim sendo, as atividades de leitura no âmbito da sala de aula devem conceber o aluno como sujeito capaz de mobilizar conhecimentos para compreender ativamente os textos. Então, com o intuito de favorecer uma postura ativa do estudante diante dos textos que lê, o professor deve considerar que a leitura responde sempre a um propósito comunicativo, a uma intenção do sujeito leitor. Ao considerar isso, o professor pode favorecer o desenvolvimento de atividades de leitura que partam “de hipóteses, de predições inicialmente levantadas” (ANTUNES, 2009, p. 204), para ir “além do que está explícito, do que está declarado” (ANTUNES, 2009, p. 204). Enfim, é preciso conceber que o texto não é produto de um sentido único, nem resultado apenas de conhecimentos formalistas-estruturais, mas evento no qual convergem conhecimentos e ações de diversos tipos (sociais, interacionais, discursivos, linguísticos).

Nessa perspectiva, os processos pedagógicos que tomam o texto como referência central para o ensino da língua precisam visar à descoberta ou à busca de sentidos pelo aprendiz, e não à inculcação de uma significação pré-concebida. Para isso, pode ser

producente que a leitura na escola reconheça as funções sociais e individuais que o ato de ler costuma assumir na vida em sociedade, onde não se lê apenas para satisfazer às recomendações de um manual didático ou para respaldar a leitura feita por *outrem*. Na vida social, a leitura representa momento de encontro, de interlocução, desenvolvido por sujeitos que, na interação com outros sujeitos, buscam satisfazer suas intenções e necessidades, como adquirir informações, produzir conhecimentos, participar de atividades de fruição, ficar ciente dos acontecimentos sociopolíticos, culturais e econômicos etc.

É das experiências sociais com a leitura, ou seja, dos momentos em que os leitores interagem acionando textos para dialogar sentidos, que a escola pode buscar inspiração para promover abordagens mais dinâmicas da leitura em sala de aula. Na vida social, o leitor vivencia o texto como evento e intersubjetivamente age para lhe atribuir sentidos. Não há, na atividade social de leitura, alguém que prediga como e o quê o leitor deva entender dos textos que lê. Por isso, ainda que inconscientemente, esse leitor atua socialmente como coprodutor de sentidos, formulando hipóteses, seguindo as pistas deixadas na superfície textual, para produzir compreensões que levam em conta os contextos, os sujeitos, as intenções e as motivações das práticas de leitura realizadas fora dos muros da escola.

O cidadão que lê e/ou ouve uma produção textual veiculada em algum veículo de comunicação o faz com algum propósito, mobilizando saberes diversos para compreender ativamente a produção de *outrem*. Da mesma forma age alguém que, num posto de saúde ou numa agência bancária, lê cartazes informativos, textos multimodais sobre campanhas de vacinação, informes sobre horários de atendimento, instruções dos caixas eletrônicos etc. Isto é: fora dos muros da escola, a leitura é sempre motivada, intencionalmente dirigida e pressupõe a atuação do leitor sobre o texto para coproduzir sentidos.

E o leitor assim age porque concebe que os textos foram feitos para serem lidos, compreendidos, interpretados, e que indiciam significações; então, é preciso atuar sobre eles, entendendo-lhes como configurações de linguagem que veiculam sentidos. Portanto, as pessoas não leem os textos buscando identificar possíveis características que lhe atribuem coerência. Elas o fazem partindo do princípio de que, ao produzir um texto, o autor empenha-se para torná-lo inteligível para os leitores; por isso atuam sociocognitiva e interativamente para negociarem sentidos. Ao fazerem isso, assumem, ainda que instintivamente, a coerência como um princípio de interpretação e atuam, mobilizando saberes diversos, para participarem ativamente dos processos de enunciação mediado pelos textos que leem.

O professor que concebe a coerência como princípio de interpretação dos textos costuma atuar com mais liberdade nas escolhas que faz sobre as práticas de ensino-

aprendizagem da leitura em sala de aula. Isso porque esse professor sabe que não existe um sentido pré-configurado, determinado *aprioristicamente*, o que o leva a assumir riscos e a admitir que na interlocução os sujeitos podem atuar para coproduzirem os sentidos do texto. Em sala de aula, esse tipo de concepção do fenômeno da coerência textual costuma influenciar desde a elaboração do material didático com o qual o professor trabalha até os diálogos tecidos sobre os textos trabalhados, quando o professor opta por atuar como mediador que suscita a descoberta dos sentidos pelos alunos, em vez de reproduzir uma leitura previamente estipulada.

Analogamente, uma concepção de coesão como fenômeno não meramente formal-estruturalista - haja vista que os efeitos de sentidos indiciados pelos processos coesivos são negociados pelos interlocutores e, por isso, envolvem conhecimentos que extrapolam aqueles ativados na superfície textual – influencia a visão que o professor desenvolve sobre o próprio texto, levando-o a assumi-lo como processo mediador de compreensões, e não como produto de um significado determinado por questões estruturais e gramático-normativas visíveis em sua superfície. Isto é: a concepção de que a coesão também é coconstruída pelos interlocutores favorece um olhar mais dinâmico do professor sobre o texto, culminando em práticas de ensino-aprendizagem da leitura valorativas da maleabilidade, da plasticidade e do dialogismo inerentes ao ato de ler e aos compromissos dos leitores com a atividade de coprodução de sentidos.

Foi o que pudemos constatar pelas observações que realizamos nas aulas de Profissional de Fé, uma professora que assumiu a coerência como uma atividade que se dá “em interação entre o autor do texto, a finalidade do texto, o próprio o texto e a quem se dispõe o texto.” (PROFISSIONAL DE FÉ, 20 out. 2014); admitindo, com isso, que a coerência não representa um atributo do texto em si, mas o resultado a que se chega a partir da participação dos interlocutores num processo de construção de sentidos que é indiciado pelo texto. Esse tipo de concepção fez com que essa professora demonstrasse, em sala de aula, compreender o texto como processo que medeia compreensões, e não como ente pré-determinado por um sujeito autor dono absoluto de seu dizer ou por uma estrutura imanente que lhe assegura unidade de sentido. Por essa razão, os textos chegaram às aulas de Profissional de Fé como possibilidades de sentidos, e os alunos foram estimulados a atuarem para concretizarem essas possibilidades.

Profissional de Fé também expressou compreender que a coesão depende da participação dos interlocutores para indiciar os sentidos desejados pelo autor. Por isso, considerou que a existência do texto depende da sua leitura, uma atividade que possibilita ao

leitor atuar como coprodutor de sentidos. Assim, alinhou-se ao que dizem Koch (2004) e Marcuschi (2008) sobre o processamento textual, considerando-o estratégico e *online*; ou seja, o texto existe enquanto tal a partir do momento que os leitores o articulam para produzirem compreensões, algo que se efetiva quando coproduzem sentidos para os textos que leem. Essa concepção não formalista do fenômeno da coesão influenciou os posicionamentos que Profissional de Fé assumiu em sala de aula nos momentos de leitura, levando-a a incentivar os aprendizes a verem o funcionamento dos processos coesivos nos textos não como meros organizadores da estrutura textual, mas, sobretudo, como processos indiciadores de sentidos, escolhidos por um locutor em razão de um querer dizer em uma determinada situação de interação.

As concepções de coerência e coesão desenvolvidas por Profissional de Fé deram-lhe segurança para desenvolver práticas de ensino-aprendizagem da língua pautadas na interlocução, no dialogismo e na capacidade dos alunos de assumirem o protagonismo dos processos de leitura desenvolvidos em sala de aula. Essa liberdade ficou evidente, principalmente, nas escolhas feitas por essa professora no que se refere à elaboração do material didático trabalhado em sala de aula, na atuação que buscou exercer como mediadora das atividades de leitura realizadas pelos alunos, e na função destes como coprodutores de sentidos.

No que se refere ao material didático, Profissional de Fé evidenciou que costuma selecionar textos divulgados em jornais e revistas de informação, bem como em sites da internet, agrupando-os em blocos temáticos, para propor atividades de leitura aos seus alunos. Com isso, mostrou independência do livro didático, que, para ela, serve como material de estudos para os alunos, e não para o desenvolvimento das aulas pelo professor. No que se refere à atuação como mediadora das atividades de leitura, PF assumiu, durante o período em que realizamos as observações participantes (APÊNDICE E), uma postura de incentivo à atuação dos alunos sobre os textos que leram, ressaltando, quando necessário, a observação de alguns processos geradores de sentido escolhidos em função do projeto de dizer do locutor.

Ao assumir uma função de mediadora das atividades de leitura, incentivando os estudantes a coproduzirem sentidos para os textos que liam, Profissional de Fé refutou o papel de transmissora de sentidos previamente produzidos, não respaldando, portanto, uma condução formal-estruturalista das atividades de leitura. Assim, criou condições para que o texto atuasse como processo mediador de compreensões em sala de aula. Talvez, por isso, tenhamos notado que, entre os alunos das três professoras participantes de nossa pesquisa, os de Profissional de Fé foram os mais atuantes nos momentos de leitura, os que mais

espontaneamente expressam suas impressões e percepções sobre os textos, e aqueles que mais se sentiram à vontade para dialogar, em sala de aula, os conhecimentos e as experiências que traziam para os momentos de leitura, estimulados pela relação entre os conhecimentos ativados pelo texto e aqueles que possuíam armazenados na memória.

Com o intuito de evidenciar como Profissional de Fé desenvolveu as atividades de leitura com seus alunos da segunda série do Ensino Médio, descrevemos a seguir três atividades que presenciamos durante o período de realização da observação participante. As duas primeiras referem-se a práticas de leitura do texto literário, especificamente do gênero poema, desencadeadas pela proposta de trabalhar uma unidade temática com os estudantes: “Arte e sensibilidade”. A terceira atividade refere-se à leitura de textos informativos (gêneros: notícia e reportagem) e argumentativos (gênero: artigo de opinião), escolhidos pela docente para abordar, em sala de aula, a relação dos jovens com a tecnologia.

Nos dias 10 e 12 de março de 2015, Profissional de Fé desenvolveu atividades de leitura do gênero poema. Na aula do dia 10, atendendo a uma solicitação feita pela docente, os alunos realizaram, então, apresentações sobre Vinícius de Moraes, com foco na leitura ou recitação de alguns poemas desse escritor. Segundo a professora, essa atividade teve como objetivo aproveitar a Semana da Poesia, para despertar a sensibilidade dos alunos para a leitura do texto poético. Objetivou, portanto, incentivar o prazer estético dos alunos; por isso, PF não tentou conduzir as interpretações que os alunos atribuíam aos textos, mas apenas perceber como os alunos se comportavam lendo textos poéticos, e o que essa leitura poder-lhe-ia dizer sobre a capacidade dos alunos de coproduzirem sentidos.

Durante as aulas, os alunos revezaram-se nas apresentações sobre Vinícius de Moraes. Reunidos em grupos de, aproximadamente, oito integrantes, os estudantes mostraram-se entusiasmados com a atividade e a desenvolveram buscando expressar as sensações estéticas que os textos de Vinícius lhes causaram. Assim, composições como “Soneto de fidelidade”, “Garota de Ipanema²”, “A hora íntima” e “Pela luz dos olhos teus” chegaram à sala de aula, propiciando momentos de diálogo e de experimentação do prazer estético entre os alunos. Para tanto, cada grupo abordou um aspecto da vida do poeta, inserindo, nessa abordagem, os textos supracitados.

O “Soneto de fidelidade” foi recitado pelo grupo que abordou a vida amorosa de Vinícius, durante uma encenação em que algumas alunas interpretaram as nove mulheres do poeta: Beatriz Azevedo de Melo, Regina Pederneiras, Lila Bôscoli, Maria Lúcia Proença,

² Vinícius de Moraes e Antônio Carlos Jobim.

Nelita de Abreu, Cristina Gurjão, Gesse Gessy, Marta Regina Santa Maria, Gilda de Queirós Mattoso. A composição “Garota de Ipanema” foi cantada em sala de aula, com acompanhamento do violão tocado por um estudante, pelo grupo que priorizou, durante a apresentação, a exposição sobre as parcerias artísticas feitas por Vinícius. O poema “A hora íntima” foi recitado pelo grupo que fez uma exposição fotográfica para ilustrar momentos da vida do poeta. O poema-canção “Pela luz dos olhos teus” foi cantado em sala de aula, devido a uma sugestão feita pela professora, para o encerramento da atividade.

Durante as apresentações, pudemos presenciar uma atividade de leitura cujo foco era possibilitar aos estudantes o encontro com a poesia de Vinícius. Por isso, não houve intervenções da docente. Ela buscou dar liberdade aos alunos para vivenciarem aquele momento, a fim de que, talvez, eles pudessem conhecer e/ou desenvolver gosto estético por um outro tipo de música. Isso ficou evidente, sobretudo, no fim da aula, quando, após cantarem “Pela luz dos olhos teus”, a professora desenvolveu diálogo descontraído com os alunos sobre como a arte pode aprimorar nossos modos de expressar a sensibilidade.

Profissional de Fé (10 mar. 2015) comentou com os alunos que escutar e ler Vinícius é uma excelente oportunidade para compreendermos outros modos de expressar o que sentimos e desejamos, algo que, segundo ela, é fundamental na contemporaneidade, quando os jovens estão propensos a ouvirem composições como “Lepo-lepo” (ANEXO P), do grupo de axé baiano Psirico, e “Gordinho gostoso” (ANEXO Q), da banda Luxúria. Para finalizar a aula, teceu alguns comentários sobre a Bossa Nova e pediu aos alunos que, quando pudessem, lessem e ouvissem Vinícius, salientando o valor de liberdade da Arte, pois “nem todos podem gostar de Vinícius, mas é importante ler e ouvir, para conhecer e, depois, formar uma opinião, se gostou ou não”³.

Ao propor uma atividade de leitura cujo foco foi despertar do prazer estético pelos alunos, PF demonstrou que o texto nem sempre precisa ser “pedagogizado” para estar em sala de aula, ou seja, nem sempre o professor precisa se preocupar com um conteúdo a ser transmitido. Como processo de constituição de subjetividades e de sentidos, o texto pode cumprir diversas funções no acontecimento aula, dentre as quais a possibilidade de suscitar a formação de apreciadores de outros textos, poemas e canções que oferecem aos aprendizes oportunidades de vivenciarem experiências estéticas distintas daquelas que lhes proporcionam algumas canções veiculadas pela indústria cultural contemporânea. Em síntese: o texto pode

³ Comentário feito pela professora no encerramento da aula realizada em 10 de março de 2015.

estar em sala de aula como recurso para despertar o prazer de ler do leitor, para lhe fomentar a vivência de outras experiências de leitura.

A fim de possibilitar aos estudantes a realização de mais uma atividade de coconstrução de sentidos a partir da leitura de um exemplar do gênero poema, dando continuidade às práticas de leitura supra relatadas, Profissional de Fé propôs aos estudantes a apreciação do texto “Canção” de Cecília Meireles. Isso ocorreu na aula do dia 12 de março de 2015, quando a atividade de leitura foi desenvolvida da seguinte forma:

- A professora ditou o poema “Canção” para que os alunos o escrevessem em seus respectivos cadernos;

- Durante o ditado, a professora aproveitou a oportunidade para sanar algumas dúvidas ortográficas dos alunos;

- Após o ditado, os alunos tiveram tempo para fazerem uma leitura silenciosa do poema;

- Em seguida, a professora recitou o poema para os alunos;

- Depois de recitar o poema, Profissional de Fé pediu aos alunos que circulassem palavras que expressassem os eixos temáticos do texto;

- Alguns alunos foram escolhidos pela docente para responderem oralmente algumas questões relacionadas ao poema, como: “- Qual o(s) sentido(s) deste poema? – Qual a palavra que descreve este poema? – Como foi que ela (o eu-poético) perdeu este sonho? – Por que a gente não abre mão de um sonho? – O texto está em que pessoa? – Para este eu-poético, ter aberto mão dos sonhos lhe trouxe alegria? - O que este poema disse para vocês? – O que é uma pessoa seca? – Quais sentidos vocês atribuem às expressões “olhos secos como pedras” e “mãos quebradas”? – Este poema é narrativo? – Vocês perceberam alguma ironia neste texto?”.

Com essas perguntas, Profissional de Fé (12 mar. 2015) suscitou relevante diálogo sobre os sentidos do texto. Para tanto, ouvia atentamente as contribuições dos alunos, fazendo algumas ponderações e ressaltando alguns processos geradores de sentidos indiciados no texto. Os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas compreensões, apresentando argumentos que justificavam suas leituras e interpretações. Em nenhum momento a professora adotou postura de corrigir os dizeres dos alunos, pois, quando os estudantes diziam algo que destoava da compreensão construída pela docente, ela buscava entender como e por que os alunos tinham chegado a uma leitura diferente. Assim, o texto fez-se processo mediador de compreensões, em que contrapalavras distintas dialogaram em sala de aula em busca de sentidos plásticos e plurais.

Para dar prosseguimento a esse diálogo, Profissional de Fé (12 mar. 2015) escreveu na lousa os seguintes versos de Manoel de Barros:

Ao poeta cabe desexplicar
Como escurecer
Acende as estrelas.

Os versos, transcritos na lousa e recitados pela docente, desencadearam diálogo sobre o texto poético, com o intuito de estimular os alunos a perceberem a importância da leitura de textos que, muitas vezes, apresentam-nos outras formas de ver a língua, de referenciar as coisas e os estados de coisas do mundo, de se posicionar, de se expressar etc. Com base nisso, salientou que, “a princípio, a poesia parece confusa, escura; mas, quando a gente descobre os sentidos, percebe que a linguagem poética faz parte das nossas vidas”⁴. Assim, ratificou, mais uma vez, a importância da leitura de textos poéticos, de não fazer julgamentos sem conhecer. Por isso, solicitou que os alunos ouvissem, “com carinho”, os colegas de outra turma que foram convidados pela professora para recitarem poemas naquele momento da aula.

Em seguida, alunos de outra sala recitaram os seguintes textos: “Bilhete” e “O tempo”, ambos de Mário Quintana; e “Morrer não dói”, de Cazusa. Estimulados pelos colegas vindos de outra turma, os estudantes também se sentiram à vontade para recitar alguns poemas. O recital foi encerrado com os seguintes versos de Mário Quintana, escritos na lousa e recitados pela professora:

Poeminha do contra

Todos estes que aí estão
Atravancando meu caminho...
Eles passarão
Eu, passarinho.

Após o recital, Profissional de Fé (12 mar. 2015) solicitou que os estudantes escrevessem uma definição para a poesia: “Afinal, o que é poesia?”. Enquanto os alunos escreviam, ela transitava pela sala, observando a escrita dos estudantes, dialogando, ouvindo, auxiliando. Depois, pediu que alguns alunos lessem suas respectivas definições e perguntou: “Por que vocês escreveram isso sobre a poesia?”. Ouviu as explicações dos alunos e emendou com um diálogo sobre o “Poeminha do contra”, de Mário Quintana. Nesse diálogo, perguntou como os alunos compreenderam “a brincadeira” feita por Quintana entre “passarão” e “passarinho”.

Essa pergunta foi formulada com o intuito de abordar a plurissignificação das palavras e trabalhar os efeitos de sentido indiciados no poema pelos sufixos “ão” e “inho”. Depois

⁴ Comentário feito por Profissional de Fé na aula realizada em 12 de março de 2015.

convidou dois estudantes (um rapaz e uma moça) para cantarem, com acompanhamento do violão, a música “O segundo sol”, de autoria de Nando Reis. Os demais alunos acompanharam a apresentação dos colegas, cantando de forma entusiasmada. Para finalizar a aula, Profissional de Fé pediu aos alunos que cantassem e tocassem a música “O sol”, do Jota Quest. Essa experiência serviu-lhe para comentar que a beleza e a riqueza da poesia e de sua leitura não se restringem à habilidade que o poeta desenvolve de trabalhar a palavra em suas múltiplas significações, pois, segundo essa docente, o mais importante que a poesia tem a nos oferecer é a possibilidade de libertação. Por isso, a poesia é “o assombro da palavra”⁵, que se liberta e, com isso, também nos proporciona liberdade.

As duas atividades de leitura de poemas desenvolvidas por Profissional de Fé, descritas até este ponto, demonstraram preocupação dessa professora em criar hábito de leitura desse gênero de texto entre os aprendizes. Por isso, os textos chegaram à sala de aula como espaços de encontro, propiciadores de diálogos, e não como produtos a partir dos quais os estudantes deveriam observar características estruturais ou gramaticais. Nesse tipo de abordagem, PF evidenciou que, como processo de expressão de subjetividades, o poema deve fomentar em sala de aula a vivência do gozo estético, da fruição e de momentos de coprodução de sentidos nos quais o professor deve atuar como mediador dos dizeres dos alunos, e não como agente a serviço da inculcação de uma leitura prévia.

A abordagem do texto como processo pôde ser notada em vários outros momentos de aula de Profissional de Fé, devido à consubstanciação de práticas de leitura de textos de gêneros diversos, conforme evidenciamos pela descrição de uma terceira atividade, realizada no dia 7 de abril de 2015. Trata-se de uma atividade bastante representativa do trabalho de leitura que PF comumente desenvolve com seus alunos do Ensino Médio, pois teve como ponto de partida uma unidade temática, a partir da qual a docente selecionou textos para trabalhar em sala de aula, e objetivou estimular os alunos a atuarem como coprodutores de sentidos, respondendo ativamente aos textos que leram.

Nessa atividade, Profissional de Fé trabalhou com a temática “A relação dos jovens com a tecnologia”, propondo a leitura de três textos de gêneros distintos (ANEXOS R, S, T). A atividade foi desenvolvida da seguinte forma:

- Levantamento prévio, mediante diálogo, dos conhecimentos que os alunos já possuíam sobre os temas abordados nos textos;

⁵ Definição apresentada por profissional de Fé na aula realizada em 12 de março de 2015.

- Diálogo sobre os gêneros notícia e artigo de opinião, com destaque para as intenções e situações comunicativas a partir das quais textos desses gêneros são produzidos;
- Leitura coletiva dos textos: os alunos participaram espontaneamente, revezando-se na leitura, em voz alta, dos parágrafos;
- Intervenções da professora, que destacou alguns recursos expressivos dos textos (pronomes exercendo funções referenciais, processos de categorização e recategorização, elementos de sequenciação textual), para comentar informações e argumentos ativados ou para negociar significados de palavras e expressões.

Assim desenvolvida, a atividade de leitura colocou professora e alunos em constante negociação sobre os sentidos do texto, uma vez que Profissional de Fé não apresentou respostas ou comentários que invalidassem as compreensões dos aprendizes. Ela buscou atuar como mediadora, fomentando o desejo de busca pelos sentidos; e os alunos trouxeram à tona suas experiências com o uso da tecnologia e, sobretudo, dos aparelhos de telefone celular, tema abordado nos textos. Durante o desenvolvimento dessa atividade, tanto a professora quanto os alunos comentaram aspectos relacionados à organização textual e aos recursos expressivos acionados pelos autores para realizarem seus projetos de dizer.

Ao optar pelo desenvolvimento de práticas de leitura que fomentaram a atuação dos alunos como coprodutores de sentido, como sujeitos capazes de responderem ativamente ao enunciado produzido por *outrem*, Profissional de Fé colocou em destaque o texto como possibilidade, como um porvir de sentidos. Por isso, não trabalhou com propostas de leitura sugeridas pelos livros didáticos. Em vez disso, selecionou textos, considerando os interesses dos alunos, para suscitar diálogos desencadeadores de observações/análises/reflexões sobre os textos selecionados, suas nuances linguístico-discursivas e aspectos sociocognitivos envolvidos em seus processamentos *onlines* e estratégicos.

Com isso, estimulou a participação dos alunos nas atividades de leitura e suas capacidades de coconstrução de sentidos, mediante a relação de conhecimentos variados, desde aquele ativados no mundo textual aos saberes que os alunos possuíam armazenados em suas memórias, que foram valorizados pela professora nos momentos de interlocução consubstanciados pelas atividades realizadas em sala de aula. Assim, via de regra, a leitura mostrou-se atividade de encontro durante as aulas de Profissional de Fé, pois colocou sujeitos em interação (autor, alunos-leitores e professora-mediadora), que mobilizaram conhecimentos diversos (linguísticos, textuais e de mundo) para assumirem uma atitude responsiva ativa, por meio da qual coconstruíram os sentidos para os textos que leram.

7.1.3 A leitura como atividade de reconhecimento de sentidos

Geraldi (2003 e 2010) destaca que a entrada do texto em sala de aula pode ser perigosa, uma vez que, como processo dinâmico, o texto pode levar estudantes e professores a trabalharem com instabilidades, ou seja, com possibilidades de sentidos não previamente calculadas. Sentidos, muitas vezes, indesejados, porque podem desvendar dizeres, conhecimentos e sistemas de referências diversos, coconstruídos pela reflexão e pela atuação crítica dos sujeitos que protagonizam as ações do acontecimento aula.

Isso significa assumir que o texto, como processo de linguagem que se realiza durante a interlocução, pode transformar a aula, tornando-a momento de produção de conhecimentos, e não de “reprodução de um sistema compartilhado de referências a que somente se pode chegar pela repetição, pela inculcação e pelo formalismo.” (GERALDI, 2010, p. 145). Se é na interlocução que o texto se faz texto, isto é, passa a assumir uma configuração veiculadora de sentidos para os interlocutores; o encontro do autor com os seus leitores representa momento de produção de conhecimentos, possibilitado pelo encontro de vozes e saberes distintos que dialogam, para produzirem compreensões.

Nesses termos, não é aconselhável que a escola continue insistindo numa postura de estabilização de sentidos, algo que, segundo o autor, costuma nortear o trabalho com o texto em sala de aula. Um trabalho voltado para “reificação dos textos” (GERALDI, 2003, p. 169), em que se costuma valorizar a forma, a estrutura textual e a legitimidade de uma leitura prévia apresentada pelo professor. Esse tipo de legitimidade apoia-se no papel de autoridade exercido pelo professor ou nos roteiros de leitura apresentados pelos livros didáticos. É como se tudo que pudesse ser dito ou contradito sobre o texto tivesse que ser avaliado pela autoridade docente ou dos autores do livro didático.

Assim sendo, a contrapalavra do aluno e sua possibilidade de assumir uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006) diante do enunciado de *outrem* comumente são apagadas, a fim de que atitudes valorativas da construção de respostas indesejadas não suplantem o trabalho de normatização da língua e de seleção de conteúdos que vigora na escola, como política de fixação de dizeres, ou de perpetuação de sentidos preestabelecidos. Agindo dessa forma, a escola vigoriza práticas de ensino-aprendizagem da leitura que inculcam no aprendiz uma postura de reconhecimento de sentidos prévios, autorizados pelo professor, em vez de suscitar o desejo pela construção dialógica de sentidos, que possibilitaria ao aluno tornar-se autor do processo de produção de conhecimentos em sala de aula.

Tais práticas de ensino-aprendizagem ratificam o mito da leitura única, como se a ação do sujeito leitor sobre um texto devesse repetir sempre os mesmos sentidos, o já dito. Para

isso, o professor costuma atuar, durante a aula, como ator responsável pela decifração do(s) sentido(s) do texto, a fim de garantir unicidade à interpretação textual e, com isso, afastar os perigos da entrada do texto na sala de aula. Nesse tipo de prática, prevalece uma concepção estrutural de texto, visto como “produto da aplicação de regras” (GERALDI, 2010, p. 115) e de “regularidades genéricas” (GERALDI, 2010, p. 115).

Essa concepção de texto alinha-se à ideia de que a coerência representa uma qualidade textual imanente, definida *ab anteriori*, isto é, antes do ato de leitura. Noutros termos: o autor seria o responsável pela coerência do texto, cabendo ao leitor captá-la, percebê-la, decifrá-la. Essa concepção do fenômeno textual também se assenta numa visão formal da coesão, entendida como mecanismo responsável pelo arranjo sintático-semântico do texto, feito pelo autor no momento de produção. Nessa lógica, o leitor não coproduz sentidos, ele apenas decifra o que lhe é apresentado por um autor dono absoluto de seu dizer. Como os alunos ainda são leitores inexperientes, cabe ao professor a tarefa de lhes traduzir o que o autor quis dizer.

Esses são os fundamentos em que se apoiaram as práticas de ensino-aprendizagem da leitura que observamos durante as aulas desenvolvidas por Simpatia de Menina com seus alunos da terceira série do Ensino Médio. Aulas durante as quais a diversidade de gêneros (notícias, reportagens, charges, contos, crônicas, cartazes etc.) sempre se fez constante, talvez como forma de se adaptar às sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do livro didático, e não como escolha consciente de uma professora que reconhecesse, nos textos, espaços de interlocução propícios para a produção de conhecimentos em sala de aula.

As atividades de leitura desenvolvidas por Simpatia de Menina com seus alunos da terceira série do Ensino Médio pautaram-se na legitimidade do professor como autor privilegiado que decifra ou reproduz os sentidos dos textos, explicando-os em sala de aula. Isso ficou evidente em diversas atividades de leitura que presenciamos durante a observação participante, quando a professora, antes da entrega de um exemplar de texto empírico aos seus alunos, desenvolvia explicações sobre os sentidos do texto, numa atitude que demonstrava preocupação da docente em suprir os estudantes de conhecimentos prévios requisitados para a compreensão do texto a ser lido.

Com esse objetivo, Simpatia de Menina não se limitava a fazer um levantamento dos conhecimentos que os alunos já tinham sobre os temas abordados nos textos, ou sobre os contextos sócio-históricos em que os textos foram produzidos, tampouco se preocupava apenas com o debate de características dos gêneros, de estilo e de linguagem dos textos trabalhados em sala de aula. Ela buscava, sobretudo, desenvolver explicações sobre os

sentidos dos textos, fornecendo previamente aos estudantes as respostas das questões que formulava, ou que o livro didático apresentava, sobre os textos que trabalhava em sala de aula.

Atuando como leitora privilegiada ou como transmissora da interpretação priorizada no livro didático, *Simpatia de Menina* não “deixava espaço” para a atuação dos alunos como coconstrutores de sentidos, ou como sujeitos autônomos capazes de formular respostas ativas diante do enunciado de *outrem*, pois eles deveriam ficar atentos às explicações da professora, para que houvesse unicidade de interpretação. Desse modo, os textos geralmente já chegavam aos alunos com seus sentidos previamente decifrados, e os alunos - leitores passivos, reprodutores do já dito – deveriam reconhecer a autoridade da professora, acatando a legitimidade da leitura que lhes era apresentada.

Desse modo, as atividades de leitura propostas por *Simpatia de Menina* reproduziam, em sala de aula, a interpretação formulada pela professora ou fornecida pelo livro didático sobre os textos trabalhados, o que, evidentemente, silenciava as contrapalavras dos alunos, inculcando-lhes um (in)compreensão passiva, pois as respostas aos enunciados de *outrem* já lhes haviam sido fornecidas, sem demandar esforço, reflexão ou criticidade. Dizendo de outro modo: os alunos eram estimulados a reconhecerem sentidos prévios, explicados pela professora. Por essa razão, nas aulas de *Simpatia de Menina* o texto era tratado como produto, com sentido pronto, dado, pré-definido.

As atividades de leitura como reprodução do já dito foram tão frequentes nas aulas de *Simpatia de Menina* que até mesmo a apreciação de textos literários se prestava à ratificação de interpretações historicamente privilegiadas. Nesse sentido, a polissemia, uma característica amplamente conhecida da palavra e do texto literário, era ofuscada, pois o texto não era apresentado aos alunos como possibilidade de sentidos, e sim como produto de um significado pré-definido e domado pelas circunstâncias históricas de sua produção e pela intenção de um sujeito autor dono absoluto de seu dizer.

Ao insistir na interpretação historicamente privilegiada, que geralmente é apresentada pelos livros didáticos, como parâmetro de ação para o desenvolvimento das atividades de leitura em sala de aula, *Simpatia de Menina* pedagogicamente tratava o texto como produto de inculcação de saberes preestabelecidos, ou de reconhecimento de sentidos prévios. Assim, insistia numa abordagem oposta àquela defendida por Geraldí (2003, p. 188), que diz:

[...] a leitura, sendo também produção de sentidos, opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução; nesse sentido são as pistas oferecidas pelo texto que levam a acionar o que lhe é externo (por exemplo, outros textos lidos anteriormente). Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como

parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação dessa caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto a sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor.

A leitura, segundo o viés defendido por Geraldi (2003), representa atividade de produção de sentidos, realizada pelo sujeito leitor, a partir das pistas fornecidas na superfície textual, que, relacionadas a outros conhecimentos, incitam interpretações fundamentadas naquilo que o texto tem a intenção de dizer e naquilo que o leitor conhece sobre o que o texto tem a dizer. Pressupõe, dessa forma, um leitor ativo que atua, de forma consciente, para coproduzir sentidos, levando em consideração as pistas deixadas na superfície textual.

A interpretação a que se chega pela leitura não pode ser desvinculada nem do autor, nem do texto, nem do seu leitor; o que significa dizer que se dá em interação, pois se consubstancia mediante a relação entre os conhecimentos ativados no próprio texto - em função do trabalho de produção empenhado pelo autor - e os conhecimentos recuperados mnemonicamente pelo leitor - em função do esforço que empenha para compreender o texto como uma configuração veiculadora de sentidos.

Nessa perspectiva, o texto em sala de aula deve propiciar diálogos entre professores e alunos para que se consiga empenhar conhecimentos que fundamentem as leituras realizadas. Apenas referendar o que historicamente já foi dito sobre o texto talvez não crie condições para que o aluno atue sobre o material lido, acionando informações e conhecimentos para coproduzir sentidos. Como leitor, o aluno tem o direito de apresentar suas leituras sobre o texto, mesmo que, às vezes, essas leituras não possam se respaldar nas pistas textuais disponíveis. Nesse caso, cabe ao professor buscar entender como e por que o aluno chegou a um tipo de leitura, em vez de outro, usando o texto como material que medeia uma tomada intersubjetiva de decisão sobre a pertinência ou não da leitura feita pelo aprendiz.

Mas essa forma de trabalho com a leitura depende do preparo do professor, ou das concepções que tenha desenvolvido ao longo de sua formação e de suas experiências profissionais sobre o texto e sua inserção nas aulas de língua. Geraldi (2003, p. 117) afirma que o livro didático costuma ser a solução para a falta de preparo do professor em trabalhar com o texto, visto que, ao fornecer roteiros de leitura e interpretações previamente construídas, o livro didático direciona o encaminhamento das aulas, subsidiando a atuação docente. O problema desse tipo de encaminhamento é que o professor normalmente referenda uma leitura prévia, construída por outro sujeito, inviabilizando, dessa forma, um efetivo

trabalho de leitura em sala de aula, por meio do qual professores e alunos possam atuar sobre o texto para promover “construção de significados, mudanças de significados, atribuição de sentidos” (GERALDI, 2010, p. 112).

Salientamos que as concepções sobre texto e coerência desenvolvidas por Simpatia de Menina influenciaram sua atitude em recorrer ao livro didático para referendar, em sala de aula, leituras feitas por outros sujeitos. Ao conceber que o texto representa a elaboração do pensamento de um autor e que a coerência diz respeito à sistematização desse pensamento, SP construiu uma expectativa de que o sentido do texto depende da vontade individual de um sujeito autor dono absoluto de seu dizer. Então, para não correr o risco de apresentar uma leitura equivocada em sala de aula, costuma se respaldar no que diz o livro didático, sem contestar esse dizer, ou, no mínimo, refletir se ele se aplica a outras situações de interação mediadas pelo texto.

Por essa razão, o texto chegava às aulas de Simpatia de Menina como produto acabado, com sentido(s) pré-definido(s), formulado(s) por uma interpretação apoiada nas perguntas e respostas sugeridas pelo livro didático. Podemos evidenciar esse tipo de tratamento do texto em sala de aula com a descrição sucinta de três atividades de leitura do texto literário, que presenciamos durante o período de realização da observação participante. São atividades que revelam como o livro didático conduz as práticas de leitura desenvolvidas por SP com seus alunos do Ensino Médio e que exemplificam a tendência em trabalhar a leitura como repetição do já dito.

No dia 10 de março de 2015, Simpatia de Menina promoveu atividade de leitura sobre um fragmento da crônica “Urupês”, de Monteiro Lobato, e do poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos, em momentos distintos de uma mesma aula. No dia 30 de março de 2015, a atividade de leitura foi sobre um fragmento do livro “Os Sertões”, de Euclides da Cunha. Para a realização dessas atividades, seguiu o protocolo sugerido no livro didático (Português: Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Atual Editora), trabalhando da seguinte forma:

- Exposição didática sobre o Pré-Modernismo no Brasil e sobre os autores cujos textos foram lidos;
- Explicação prévia, antes da atividade de leitura, sobre os sentidos do texto, aqueles abordados na interpretação privilegiada no livro didático;
- Recomendação da leitura dos textos e da realização da atividade proposta pelo livro didático;

- Correção da atividade: a professora ouvia as respostas dos alunos e verificava se estas estavam de acordo com aquelas sugeridas no livro didático (manual do professor).

Nessas atividades, não houve espaço para a interlocução, para o diálogo dos alunos a partir do texto. Eles apenas ouviram atentamente a professora, que reproduziu, por exposição didática, o que o livro apresenta sobre os textos lidos. Desse modo, essas atividades de leitura priorizaram, mormente, o uso do texto literário como produto em que se pode reconhecer sentidos autorizados pelos estudos sobre a história da literatura brasileira. Assim conduzidas, essas atividades não estimularam a formação de leitores ativos, responsáveis pela coprodução dos sentidos dos textos e, de forma quase que mecânica, conduziram os estudantes a repetirem o já dito.

Contudo, mesmo participando de uma aula em que o professor trata o texto como produto de uma leitura única, o aluno, como sujeito capaz de coproduzir sentidos, pode apresentar a sua contrapalavra em busca de compreensões. Foi o que notamos quando, na aula que ocorreu em 30 de março de 2015, um aluno interrompeu *Simpatia de Menina* e disse: “Quer dizer que o homem é ruim só por causa da sua descendência (*sic*)? Não, professora, tira isso.”. Ao fazer esse questionamento, o aluno pareceu se rebelar contra a explicação da docente sobre o fragmento de “Os Sertões”. Surgiu, naquele momento, uma oportunidade, criada pelo comentário de um estudante, para que a professora fomentasse um outro tipo de diálogo sobre o texto, ou no mínimo propusesse aos alunos uma apreciação crítica acerca do texto pré-modernista. Mas *Simpatia de Menina* não o fez e se calou diante do questionamento do aluno.

Ao conduzir a atividade de leitura dessa forma, ignorando, até mesmo, o apelo de um aluno para que alguma contrapalavra fosse ali criada, em busca de mudanças de significações e de construção de sentidos, *Simpatia de menina* demonstrou intuito de preservar em sala de aula dizeres fixos sobre o texto, a fim de afastar os perigos que outros dizeres e sentidos podem trazer para o acontecimento aula. Esse tipo de abordagem do texto silenciou o aluno, incentivando-o a ser um leitor passivo, pois lhe negou o direito de coproduzir sentidos, de trazer suas experiências de vida e seus conhecimentos para o momento de interlocução, de encontro com as palavras do autor.

Por essa razão, na aula em questão (30 mar. 2015), o texto não foi acionado como espaço de encontro, de instabilidades e assumiu, por conseguinte, caráter de produto que serviu à inculcação de saberes rijos. Para garantir essa falsa rigidez ao texto, *Simpatia de Menina* atuou da seguinte forma:

- As interpretações sobre o texto literário foram fornecidas antes mesmo de os alunos terem contato com o material que fora lido, numa tentativa da professora de referendar uma leitura única;
- Os alunos foram estimulados a reproduzirem o já dito, memorizando a interpretação priorizada pela escola, que, nesse caso, foi fornecida pelo livro didático;
- A professora estimulou os alunos a acatarem uma coerência pré-fabricada, entendendo-a como qualidade *apriorística* do texto;
- O texto literário não se tornou objeto de análise na escola, mas apenas produto no qual puderam ser observados conhecimentos previamente formulados; ou seja, a história da literatura foi priorizada em detrimento da possibilidade de formulação de uma resposta ativa a partir da leitura do texto;
- Não se buscou formar o aluno leitor ativo, mas o estudante capaz de memorizar leituras previamente feitas por outros sujeitos.

Essa forma de atuação docente conseguiu anular ou, no mínimo, menosprezar os efeitos do texto como processo mediador da produção de conhecimentos em sala de aula. Isso porque, quando o texto é assim tratado pela escola, as aulas de língua, ainda que recorram a textos diversos, não representam acontecimentos que priorizam a leitura e a construção de sentidos. Continuam a ser aulas de exposição acrítica de conhecimentos e conteúdos previamente formulados, pois o aluno não é estimulado a desenvolver respostas ativas a partir da leitura do enunciado de *outrem*. Ele é, no máximo, estimulado a reproduzir o sentido que outro sujeito construiu.

Destacamos que Simpatia de Menina reproduzia esse mesmo tipo de tratamento pedagógico nos momentos de leitura de textos veiculados em outras esferas da atuação humana. Assim, antes da leitura de uma reportagem, por exemplo, SP tecia exposições sobre o conteúdo e os sentidos do texto, agindo como se os alunos fossem incapazes de ler e compreender. Por isso, buscava previamente lhes fornecer as respostas que desejava obter para as questões que o livro didático apresentava sobre o texto. Dessa forma, nem mesmo a docente atuava como sujeito do conhecimento em sala de aula, uma vez que buscava sempre reproduzir as propostas dos livros didáticos.

Dessa maneira, Simpatia de Menina conduzia as atividades de leitura de forma análoga ao encaminhamento dado às aulas de tópicos da gramática normativa, quando, *a priori*, eram feitas exposições didáticas sobre o conteúdo trabalhado, para, em seguida, propor atividades que cobravam dos alunos aquilo que a docente havia exposto sobre o assunto. Com o texto, fosse ele literário ou não, SP costumava agir da mesma forma: antes de propor a

atividade de leitura, desenvolvia exposições sobre o conteúdo do texto, sua estrutura e algumas características do gênero, para depois solicitar a resolução de algumas questões que, via de regra, cobravam dos estudantes aquilo que já havia sido exposto.

As observações das aulas de *Simpatia de Menina* demonstram-nos que, quando essa docente não abordou o texto como produto de sentido único, ela buscou acioná-lo em sala de aula para a verificação de questões normativo-gramaticais previamente estudadas. O texto, então, usado como pretexto para o ensino de regras da gramática normativa. Foi o que constatamos, na aula de 04 de abril de 2015, quando essa docente propôs a leitura do texto-canção “Quando você some”, de Vítor e Leo. Após a apresentação de um vídeo⁶ no qual os referidos artistas cantam a música em questão, a professora fez a exposição da letra da música, com o auxílio do *Data show*, usando-a para explicar e propor uma atividade prescritiva sobre as orações subordinadas adverbiais.

Com isso, não incentivou que os alunos assumissem atitude responsiva ativa diante do texto que apreciaram e viram projetado em sala de aula. O texto foi acionado apenas para que os alunos tivessem um momento de descontração – visualização do vídeo e acompanhamento da música pelos alunos – seguido por explicações prescritivas sobre um tópico da gramática normativa. Os sentidos do texto foram, assim, inegavelmente ignorados, já que o foco da docente foi acionar o texto como pretexto para o ensino de regras da gramática normativa.

Sobressaiu, nesse tipo de tratamento pedagógico do texto, uma visão estrutural, isto é, o texto entendido como produto que leva a uma leitura única, pois cabe ao leitor decifrar o pensamento do autor, sendo que, para isso, faz-se necessário entender como o autor organiza esse pensamento. Fica evidente, portanto, que as concepções de *Simpatia de Menina* sobre coerência, “forma de organização do pensamento do autor” (*SIMPATIA DE MENINA*, 21 out. 2014), e coesão, mecanismo sintático de união de segmentos textuais distintos, influenciaram as práticas de ensino-aprendizagem da leitura que essa professora desenvolveu com seus alunos do Ensino Médio.

Essa influência ressoou na falta de autonomia da docente para desenvolver, com seus alunos, momentos de leitura valorativos da atuação dos sujeitos leitores na atividade de coconstrução dos sentidos do texto. Por isso, a adesão tão evidente às propostas do livro didático, que lhe serviram de manual, no qual a docente se fundamentou para tentar traduzir, em sala de aula, o pensamento do autor organizado no texto. Com essa adesão, favoreceu a reprodução do já dito, concebendo a leitura como exercício de reconhecimento, ao invés de

⁶ Disponível: <http://www.youtube.com/watch?v=BI4jyGfFV24>

tratá-la como atividade compreensiva que pressupõe um sujeito leitor ativo capaz de atuar sobre o texto para lhe atribuir sentidos.

7.2 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

A produção de textos na escola representa uma opção para que o trabalho pedagógico de ensino-aprendizagem da língua familiarize os estudantes com as funções sociais que a oralidade, a escrita e outras modalidades de linguagem exercem na vida em sociedade. Na esfera da comunicação verbal, o desenvolvimento de práticas de produção de textos nos contextos das aulas de língua deve visar à aprendizagem das características linguístico-discursivas dos gêneros textuais que usamos, no dia a dia de nossas interações sociais, para estabelecer contato com *outrem*, em busca de informações, de construção de conhecimento, de mediações argumentativas, de persuasão etc.

Nesse sentido, os processos pedagógicos de fomento à produção textual no âmbito escolar não devem se restringir à observação/cumprimento de características estruturais dos gêneros textuais, tampouco devem servir como pretexto para a verificação da aprendizagem de questões gramaticais previamente ensinadas ou para a mera exploração de temáticas de relevância social. Para evitar que isso aconteça, torna-se necessário que o professor valorize, durante o trabalho com a produção textual, os aspectos enunciativos e discursivos referentes ao processamento dos textos, envolvendo os estudantes em propostas de atividade que contextualizem os gêneros trabalhados e que incentivem os estudantes a atuarem com autonomia, para que assumam autoria nos textos que produzem, e não apenas reproduzam aquilo que o professor lhes disser.

Geraldi (2003) considera que o trabalho com a produção de textos na escola deve ocorrer de forma integrada ao trabalho com a leitura, pois, assim, o professor possibilita aos estudantes conhecimentos imprescindíveis à ação de escrever, como noções sobre as condições de produção e de interlocução dos gêneros trabalhados, sobre os aspectos linguístico-discursivos envolvidos nos atos de enunciação mediados pelos textos, sobre as escolhas realizadas pelo locutor em busca da concretização de um projeto de dizer e sobre os conteúdos temáticos a serem mobilizados pelo estudante para produzirem seus enunciados condizentes com as situações de interação.

Nesse tipo de trabalho, o alvo deve ser a estimulação do desenvolvimento da competência comunicativa pelos alunos, ou seja, o aprimoramento das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever de acordo com as circunstâncias sócio-históricas e interpessoais dos atos de comunicação social. Com esse objetivo, o professor deve priorizar a autonomia dos

sujeitos durante o processamento textual, para que, a partir dos conhecimentos coconstruídos pela atividade de leitura, os estudantes possam atuar com criatividade e, assim, consubstanciarem produções textuais reveladoras de suas subjetividades e de seus modos de compreensão. Em suma, as atividades de leitura devem criar condições propícias para que os estudantes consubstanciem projetos próprios de dizer e demonstrem autoria em seus textos.

A fim de estimular a concretização desse objetivo, os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999; 2006) e as propostas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos desenvolvidas pelos linguistas do texto (ANTUNES, 2009; KOCH, 2014; MARCUSCHI, 2008) orientam o professor a desenvolver trabalho de ensino da língua pautado na teoria da interação verbal (BAKHTIN, 2006) e no estudo dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). No entanto, a inserção dos gêneros em sala de aula não cumprirá esse objetivo, se a postura do professor continuar a mesma, priorizando um viés normativo-formalista sobre a língua e um tratamento dos textos como produto.

Para que as funções sociodiscursivas e linguístico-enunciativas dos atos de interação social sejam contempladas nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem da produção textual, o professor precisa envolver os estudantes em propostas de atividade propiciadoras do desenvolvimento de sua competência comunicativa e de suas possibilidades de atuarem como autores de projetos de dizer em situações diversas de enunciação. Isso significa que a apreciação e a produção dos gêneros textuais em sala de aula devem romper com a visão estrutural-formalista que tradicionalmente foi usada pela escola para a proposição de atividades de leitura e de produção textos.

Suplantar esse tradicionalismo pressupõe abordar o texto como processo mediador da compreensão humana, para a qual as ações dos interlocutores são fundamentais, concebendo os estudantes como agentes dos processos de leitura e de produção de textos, e não como meros aprendizes (GERALDI, 2010), ou repetidores do já dito. Trata-se, pois, de abandonar uma visão prescritiva e estrutural que concebe o texto como ente, estrutura, produto final, para adotar uma noção de texto-processo, ou seja, objeto em constante negociação; por isso suscetível a revisões, refacções e novas formulações negociadas pelos agentes que protagonizam o acontecimento aula, professores e alunos, sem que um desses agentes se coloque na posição de leitor e/ou produtor privilegiado, prestigiado, que dita o quê e como o outro deve ler e escrever.

Se o professor não se dispuser a negociar sentidos com os alunos, mediando os processos pedagógicos com o objetivo de valorizar o desenvolvimento de atitudes responsivas ativas, as aulas de produção de textos podem continuar insistindo nos exercícios de

memorização de estruturas prototípicas, de verificação da aprendizagem de questões normativo-gramaticais e de adoção de modelos de estratégias de dizer formuladas por outros sujeitos; o que favorece a predominância de meros exercícios de redação, desenvolvidos com base numa “pedagogia da exploração temática” (BUNZEN, 2006, p. 148), que impõe propostas de redação aos estudantes, solicitando-lhes “que escrevam uma redação sobre um determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita” (BUNZEN, 2006, p. 148).

Bunzen (2006) salienta ainda que esses exercícios de redação não são planejados e desenvolvidos em função dos usos sociais da língua, dos papéis que a escrita exerce no dia a dia de nossas interações verbais. Eles cumprem o objetivo de preparar os estudantes para avaliações externas, como os concursos vestibulares e a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por essa razão, geralmente as supostas atividades de produção textual propostas pela escola confundem-se com exercícios de transmissão/aceitação de um modelo prototípico de texto, a dissertação escolar, que, geralmente, é produzida sem levar em consideração os interlocutores, os contextos de interação, as características discursivas dos textos e a função-autor do aluno.

Por essa razão, normalmente o estudante é estimulado a escrever para repetir o já dito, modelando “seu texto” de acordo com uma estrutura prototípica. Um exemplo desse tipo de estrutura pode ser encontrado no documento “A Redação no ENEM 2013: Guia do participante” (BRASIL, 2013), que descreve a tipologia a ser elaborada pelo candidato, “texto dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2013, p. 7), e o formato que o candidato deve observar para escrever a redação, indicando que a mesma apresente uma tese na introdução, que os argumentos sejam elaborados no desenvolvimento, e que a conclusão contemple uma proposta de intervenção para o problema discutido no texto.

Essa visão estrutural de texto, salientada pelo ensino de uma estrutura prototípica e pela cobrança de questões normativo-gramaticais, ratifica uma antiga tradição escolar, a qual, segundo Bunzen (2006, p. 148), incentiva os alunos a escrever para a escola, sem objetivos e funções definidos, sem preocupação sociointerativa explícita; quando o ideal seria estimular os estudantes a escrever na escola para se familiarizarem com as situações reais de produção de textos que nos são exigidas na vida em sociedade. Ao escrever para a escola, o aluno cumpre apenas um ritual escolar, sem compreender as características discursivas e sociointeracionais envolvidas nos atos de produção textual.

Fora dos muros da escola, ninguém escreve para demonstrar conhecimento sobre um tema específico, ou para provar que sabe usar adequadamente as regras da gramática

normativa. Por isso, a pedagogia da exploração temática, em que se apoia a proposta de redação do ENEM e grande parte dos exercícios escolares de redação, desvincula a prática de produção de textos de suas condições sociais, discursivas e intersubjetivas, tornando-a mero pretexto para a verificação de aprendizagem, pois os estudantes não são estimulados a escrever para interagir socialmente ou para compreender os processos linguístico-discursivos que abrangem nossas práticas de uso da escrita na vida social; eles são estimulados a escrever apenas para cumprir um ritual legitimado pela escola.

Os exercícios de redação embasados na pedagogia da exploração temática funcionam como um dos principais instrumentos que a escola utiliza para “docilizar os sujeitos” (SIBILIA, 2012), para modelar os modos de dizer dos estudantes, com o intuito de afastar da sala de aula os perigos que as instabilidades textuais, mobilizadoras de outros discursos, de outros conhecimentos e informações, podem suscitar no acontecimento aula (GERALDI, 2010). Em suma: a redação escolar é um tipo de prática descontextualizada de escrita, desprovida de projetos de dizer autênticos, que funciona como instrumento a serviço de uma escola que visa à formação de subjetividades dóceis, acostumadas à aula como momento de reprodução de conhecimentos legitimados pela tradição escolar, em vez de estimular o desenvolvimento de sujeitos coconstrutores de sentidos, capazes de tornar a aula acontecimento propício à produção de conhecimentos.

A redação escolar embasada na pedagogia da exploração temática resulta em práticas de escrita que pouco dizem sobre os sujeitos que as produzem, uma vez que não materializam projetos de dizer autênticos. Estimulados a escrever a partir de um modelo-padrão, sem interlocutor(es) definido(s), sem situações concretas de interação, os alunos apenas reproduzem aquilo que ouviram na aula sobre o tema proposto, não demonstrando, portanto, autoria em seus textos. Além disso, tentam se assujeitar ao sistema da língua (norma padrão) valorizado na escola, como também aos conhecimentos e informações que se conformam às predisposições escolares. Enfim, esse tipo de exercício não favorece a formação de produtores de textos, mas a inculcação de uma prática hermética e sem vinculações sociodiscursivas.

O oposto costuma acontecer na vida em sociedade, onde a escrita proporciona o intercâmbio linguístico-discursivo entre os sujeitos e costuma ser acionada para cumprir propósitos comunicativos. Sem considerar isso, a escola insiste no equívoco de promover ensino-aprendizagem de uma escrita sem função e sem sujeitos de dizer. Por isso, inúmeros estudos, com destaque para aqueles desenvolvidos pelos pesquisadores de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) e por linguistas do texto (ANTUNES, 2006; GERALDI, 2010; LOPES-ROSSI, 2011) consideram importante que o texto seja a unidade

básica de ensino da língua na escola, e que os gêneros textuais sejam o objeto precípua desse ensino. Mas isso pressupõe que o professor compreenda os gêneros como enunciados plásticos e heterogêneos, e não como estruturas formais, pré-determinadas, ou modelos a serem copiados.

Na sala de aula, o estudo dos gêneros deve inserir os estudantes em situações concretas de interação verbal, planejadas pelo professor a fim de que os aprendizes, pelo menos, se aproximem, durante os atos de produção textual, das circunstâncias sociais e discursivas em que os gêneros são acionados fora da escola para intermediarem a compreensão humana. É preciso, então, contemplar as características sociodiscursivas e interacionais dos textos, possibilitando que os estudantes desenvolvam compreensões sobre as condições de produção e de circulação dos gêneros estudados; o que envolve, as seguintes reflexões:

[...] quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém informações? Quem escreveu esse texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular em nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74)

A partir de reflexões desse tipo, o estudante pode atuar fazendo escolhas orientadas para a produção de textos cujo foco seja a interação social e as funções sociodiscursivas que a escrita exerce na vida em sociedade. Além disso, pode perceber que o texto não representa um produto acabado, com sentidos pré-determinados, pois se constitui em interação, o que implica considerar o outro (os interlocutores) durante o processo de escrita. Nessa perspectiva, é importante que o estudante compreenda que a produção textual sempre pressupõe um coenunciador, a quem o produtor do texto se dirige em busca de cumprir um propósito comunicativo em determinada situação de interação social.

Em sala de aula, esse tipo de compreensão pode ser suscitado se o professor acionar metodologias de ensino-aprendizagem da produção textual orientadas pelas situações reais de interação verbal que suscitam, na vida social, a produção de textos empíricos a partir de determinados gêneros. É o que sugerem, por exemplo, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), com o procedimento das sequências didáticas, e Lopes-Rossi (2006), com a metodologia dos projetos pedagógicos para a leitura e produção de gêneros discursivos. Propostas de ensino que visam a estimular que a produção de textos na escola contemple as características e as funções sociodiscursivas dos textos, e a atuação dos interlocutores como coconstrutores de sentidos durante o processamento textual.

Tanto a metodologia das sequências didáticas quanto o procedimento dos projetos pedagógicos respaldam-se numa visão de texto-processo, por isso sugerem o desenvolvimento de atividades por etapas, para que o estudante compreenda o caráter inacabado dos textos e possa atuar, colaborativamente, fazendo leituras, releituras, produções, revisões e refações. Dessa forma, o professor também não deve esperar que as produções textuais dos alunos materializem produtos acabados, pois cabe ao docente estimular a percepção de que os textos constituem processos de negociação de sentidos, estando, portanto, sempre abertos a contribuições, revisões e novas formulações.

Geraldi (2010, p. 167) também destaca a necessidade de que, nas atividades de escrita feitas na escola, o texto seja concebido como processo, a fim de envolver os estudantes em tarefas que proponham mobilização de recursos linguísticos, para abordar um tema; a definição de um projeto de dizer, para que os alunos assumam a autoria dos textos que produzem; e a seleção de um gênero textual condizente com a situação de interação proposta. Nesse sentido, é preciso compreender que os gêneros textuais podem ser adaptados às especificidades do estilo do aluno-escritor e do estilo suposto para o coenunciador pretendido.

No que diz respeito à produção textual na escola, a noção de texto-processo pode ser colocada em prática por metodologias, como a das sequências didáticas e dos projetos pedagógicos, que valorizam o caráter dinâmico do processamento textual, desde os atos de leitura em busca de conhecimentos, informações, familiaridade com os gêneros, observação e apreciação dos recursos linguísticos utilizados e das funções sociodiscursivas que os enunciados cumprem na vida em sociedade até a versão final dos textos produzidos pelos alunos, após momentos de revisão, de negociação e de refação colaborativamente realizados. Salientamos que essa versão final deve ser fruto de acordo entre professores e alunos, sujeitos conscientes de que o texto é sempre inacabado, mas que chegaram a uma versão que responde aos objetivos da proposta consubstanciada em sala de aula.

Um trabalho assim realizado pode ajudar alunos e professores a superarem o formalismo-estruturalista dos exercícios de redação embasados na pedagogia da exploração temática. Enfim pode contextualizar, em sala de aula, as funções e características sociointerativas que os textos congregam na vida em sociedade. Entretanto, a concretização desse tipo de trabalho não depende apenas da mera transposição de propostas elaboradas e sugeridas por outros sujeitos. Depende, sobretudo, das concepções desenvolvidas pelo professor sobre o texto e sua inserção no processo de ensino-aprendizagem da língua na escola.

Devido a isso, argumentamos, neste trabalho de tese, que as concepções de coerência e coesão desenvolvidas pelos professores ao longo de suas formações acadêmicas e de suas atuações profissionais influenciam as abordagens do texto na sala de aula, o que inclui as práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual, haja vista que coerência e coesão são conceitos que os docentes costumam associar ao texto, para defini-lo, apreciá-lo, caracterizá-lo, avaliá-lo e compreendê-lo. Coaduna também para a sustentação desse argumento de pesquisa a teoria de Tardif (2012) sobre os saberes docentes, que pressupõe vinculação direta entre os conhecimentos dos professores e suas práticas em sala de aula.

Com o intuito de demonstrar a pertinência do argumento que norteou a realização deste trabalho de tese, apresentamos, nas próximas subseções deste capítulo, as propostas de trabalho com a produção textual colocadas em prática, pelas professoras participantes de nossa pesquisa, durante as aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas com seus alunos do Ensino Médio. Nessa apresentação, evidenciamos as influências que as concepções de coerência e coesão desenvolvidas pelos sujeitos de nosso estudo, ao longo de suas formações acadêmicas e experiências profissionais, exercem nas práticas de produção de textos realizadas em sala de aula.

7.2.1 Diversidade de gêneros numa abordagem estrutural

Eterna Aprendiz, com o intuito de atender às novas proposições para o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Médio, demonstrou-nos que costuma acionar textos de gêneros diversos nas atividades de leitura e produção que propôs a seus alunos. Mas conduziu essas atividades priorizando a observação das características estruturais e temáticas dos textos trabalhados. Com isso, os textos foram abordados como produtos cujos sentidos são *aprioristicamente* definidos, decifrados pela docente nos contextos das aulas e reproduzidos pelos alunos, que foram estimulados a atuar como aprendizes/reprodutores daquilo que a professora lhes transmitiu, lhes autorizou a “compreender”.

Assim, normalmente agiu como leitora privilegiada, conduzindo os estudantes a aceitarem uma compreensão por ela referendada. Não observamos, pois, espaço para a interlocução, para diálogos que ultrapassassem as significações pré-concebidas pela professora. No que diz respeito à produção textual, os estudantes foram estimulados a escrever sem propósitos interacionais definidos, o que, inevitavelmente, comprometeu a formulação de projetos de dizer autênticos. Isso porque, durante as aulas de produção textual, Eterna Aprendiz trabalhou os gêneros como forma, e os alunos foram levados a observar as

características estruturais dos gêneros trabalhados em sala de aula, para reproduzi-las em suas próprias produções.

Nesse tipo de abordagem, embora a docente tivesse diversificado os gêneros trabalhados, a metodologia que adotou para o ensino da produção textual ratificou uma concepção formalista-estrutural sobre o texto, influenciada por um entendimento da coerência como qualidade intrínseca e da coesão como mecanismo de evidenciação de elos sintático-semânticos entre diferentes constituintes da superfície textual. Em razão disso, geralmente solicitava que os alunos produzissem textos com unidade de sentido, o que, na visão dela, representa a coerência textual, uma qualidade a que se chega pela observância de algumas características estruturais e pela ordenação do conteúdo semântico. Nessa linha de raciocínio, a coesão serviria para dar sustentabilidade à coerência, pois marcaria textualmente os sentidos pré-definidos pelo produtor.

Com base nisso, desenvolveu, com seus alunos do Ensino Médio, aulas de redação, e não aulas de produção de textos, haja vista que desconsiderou as condições de produção e de interlocução que engendram o processamento textual, como também procedeu de modo a treinar os alunos para executarem uma tarefa meramente escolar, realizada sob o pretexto de verificar a aprendizagem de características genéricas dos textos, de regras ortográficas e de outras normas gramaticais previstas na gramática normativa. Também contribuiu, para a execução desse tipo de exercício, a concepção de que coerência e coesão são qualidades textuais definidas pelo autor do texto, durante um suposto ato isolado de produção.

Geraldi (2010, p. 166) argumenta que a “expressão ‘produção de texto’ muito rapidamente se popularizou no meio escolar”, mas essa popularização, em muitos casos, não se respalda nos estudos que, fundamentados em questões sociodiscursivas e interacionais, propuseram a substituição de uma nomenclatura por outra. Segundo esse autor, a referida expressão não surgiu como fruto de um modismo pedagógico, mas para referenciar um novo modo de pensar a escrita de textos, que envolve dois aspectos fundamentais:

- o ato de escrever pressupõe trabalho, e não apenas inspiração, por isso depende das condições de produção, dos instrumentos disponíveis (meios, recursos, conhecimentos etc.) e dos agentes participantes do processo de interação;

- o texto não é mero produto de um conjunto predeterminado de regras ou de regularidades intrínsecas, mas sim uma construção processual e negociada, por isso sua elaboração envolve questões sociodiscursivas, relacionadas a um querer dizer dos interlocutores, a seus estilos, a suas escolhas e aos conhecimentos que compartilham.

Nesses termos, pensar a produção textual na escola implica refletir sobre as condições de produção dos textos, sobre os sujeitos envolvidos no processamento textual (produção, leitura e compreensão), sobre os propósitos comunicativos que se pretende atingir com determinado projeto de dizer e sobre os meios materiais, recursos linguísticos, conhecimentos sociocognitivos e interacionais necessários para a formulação de um enunciado concreto. Implica, pois, contextualizar as práticas de produção de textos realizadas na escola, incentivando o aluno a escrever para ser lido, para interagir socialmente, mobilizando os conhecimentos necessários para atingir seus objetivos. Nesse tipo de prática, o professor deve agir como mediador da aprendizagem, isto é, deve auxiliar “o aluno em seu desenvolvimento” (GERALDI, 2010, p. 169), fomentar “um diálogo com seu futuro” (GERALDI, 2010, p. 169), e não lhe inculcar regras e prescrições sobre um suposto escrever bem.

Práticas de ensino que não consideram esse novo modo de pensar a escrita, ainda que se pautem na diversidade de gêneros que existe na sociedade, não conseguem fomentar a produção de textos autênticos, pois o aluno não é conscientizado a elaborar um projeto de dizer e a pensar nas escolhas que deve fazer para consubstanciá-lo. Ademais, o aluno não compreende as funções sociodiscursivas da escrita, não pensa num coenunciador com o qual precisa dialogar, não concebe o texto como processo que se materializa em interação. Age apenas para cumprir as determinações do professor, que assume o papel de um leitor que não dialoga, pois tem como função precípua corrigir o texto que lhe foi entregue.

Enfim, diversificar os gêneros trabalhados em sala de aula não garante a abordagem do texto como processo, sobretudo se o professor respaldar sua prática numa visão formalista-estrutural, entendendo coerência como qualidade do texto e coesão como mecanismo formal de materialização de elos visíveis na superfície textual. Foi o que pudemos constatar durante as atividades de “produção de textual” desenvolvidas por Eterna Aprendiz com seus alunos da primeira série do Ensino Médio. Atividades que, na verdade, se concretizaram como meros exercícios de redação, pois objetivavam que os alunos escrevessem para mostrar à professora que aprenderam as características estruturais dos gêneros propostos ou que assimilaram aspectos da gramática normativa, com destaque para questões ortográficas.

Nesses termos, os exercícios de redação propostos por Eterna Aprendiz costumavam ser desenvolvidos da seguinte forma:

- apresentação do gênero ou do tipo de texto que deveria ser produzido;
- leitura de um texto empírico formulado a partir do gênero proposto ou representativo da tipologia sugerida, por meio da qual a docente buscava destacar algumas características genéricas;

- apresentação da proposta de redação;
- produção da primeira versão pelos alunos;
- correção da primeira versão, com destaque para questões ortográficas;
- produção da versão final;
- correção para atribuição de uma nota.

Normalmente, esses procedimentos eram realizados numa mesma aula, e não havia tempo para diálogo sobre “os textos” produzidos pelos alunos, tampouco demonstrações, comentários e conversações sobre os recursos linguísticos mais adequados para a situação de interação pressuposta. Após a correção dos textos, a professora dava a atividade por encerrada, talvez por supor que os estudantes já haviam se familiarizado com o gênero, haja vista que não retomava, em outros momentos de aula, aquele gênero ou não propunha reflexões sobre a atividade realizada. Com isso, demonstrava pressa ao desenvolver exercícios de redação com os alunos, como se os propusesse apenas para cumprir uma obrigação. Com essa abordagem aligeirada, ratificava uma visão de texto-produto, feito para cumprir um ritual escolar, com sentidos prontos, acabados.

Registramos esse tipo de atitude nas quatro ocasiões em que a professora propôs exercícios de redação aos seus alunos:

- em 10 de março de 2015, com a sala dividida em grupos para a elaboração de cartazes multimodais sobre o tema “Cidadania e inclusão social”;
- em 11 de março de 2015, com a sala dividida em grupos para produção textos organizados sob gêneros diversos (requerimento, ofício, e-mail, telefonema, diálogo face a face, comentário), sendo que cada grupo ficou responsável por um gênero;
- em 25 de março de 2015, com a proposta de produção de “um ponto de vista”⁷ sobre o atentado terrorista à revista francesa *Charlie Hebdo*;
- em 28 de abril, com a proposição de que os alunos produzissem um texto opinativo⁸ (definição tipológica) sobre a escravidão;

Esses exercícios visaram à verificação da aprendizagem dos alunos a respeito dos temas debatidos nas atividades de leitura, das características genéricas abordadas em sala de aula e de questões gramaticais previamente estudadas. Isto é: os alunos foram estimulados a escrever para demonstrarem à professora se haviam aprendido as lições que lhes foram transmitidas. Dessa forma, Eterna Aprendiz ratificou uma relação hierárquica em sala de aula

⁷ Designação utilizada por Eterna Aprendiz.

⁸ Designação utilizada por Eterna Aprendiz.

(GERALDI, 2010), colocando-se como aquela que tinha competência para corrigir textos, por isso, os alunos deveriam escrever para mostrar o que tinham aprendido. Nesse tipo de relação, as funções sociais da escrita e de outras formas de linguagem são ignoradas, pois o aluno atua como mero reprodutor dos ensinamentos de um leitor e escritor mais experiente, e o professor impõe-se como ator responsável por zelar pelo cumprimento de normas e características estruturais inquestionáveis.

7.2.2 Produção de textos na escola e o caráter dinâmico e durativo do processamento textual

As concepções de coerência e coesão desenvolvidas por Profissional de Fé divergiram substancialmente daquelas demonstradas pelos outros dois sujeitos da nossa pesquisa: Eterna Aprendiz e Simpatia de Menina. Por conseguinte, sua compreensão sobre o que seja um texto e suas propostas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textual também se diferenciaram daquilo que fizeram as outras professoras, pois, enquanto Eterna Aprendiz e Simpatia de Menina enveredaram por caminhos que levaram a um tratamento do texto como produto, Profissional de Fé valorizou a interlocução, fomentando compreensões acerca do caráter dinâmico do processamento textual.

Por conceber coerência como atividade que se realiza em interação, e não uma qualidade textual pré-definida, Profissional de Fé buscou, durante as atividades de leitura e produção de textos, despertar a autonomia dos estudantes para agirem como coconstrutores de sentidos, considerando as situações de produção e de interlocução dos textos que leram e produziram em sala de aula. Contribuiu também, para esse tipo de abordagem, a concepção desenvolvida por essa docente sobre a coesão, que, para ela, representa um fenômeno textual que envolve a negociação entre os interlocutores, pois os processos coesivos são indiciados na superfície material do texto, mas a sua consubstanciação, ou seja, o seu entendimento pelos leitores, envolve conhecimentos outros, e não apenas aqueles ativados na superfície textual.

Com base nisso, buscou promover práticas de leitura que fomentassem a compreensão de algo vivido, sabido, noticiado etc., e não apenas para responder a perguntas de interpretação contidas num livro didático ou noutro material qualquer. De forma similar, o aluno foi levado – da leitura à produção de textos – não apenas para cumprir uma mera obrigação escolar, mas, sobretudo, para consubstanciar um propósito comunicativo em uma situação de interação, levando em conta os contextos sócio-históricos dessa situação e os sujeitos nela envolvidos.

Por isso, para além dos aspectos estruturais que caracterizam os gêneros trabalhados em sala de aula, os estudantes foram dialogicamente envolvidos em atividades que suscitaram observações, reflexões, intervenções e compreensões sobre a língua em funcionamento, com foco nos tratamentos diferenciados de um mesmo tema, nos recursos linguísticos acionados para a concretização de um projeto de dizer e nas condições sociodiscursivas de processamento de um enunciado concreto na vida em sociedade. Isto é: o texto abordado como espaço de diálogo, como processo que medeia encontros e compreensões entre sujeitos sócio-historicamente situados e motivados por uma intenção comunicativa.

É importante destacar que as concepções de Profissional de Fé sobre coerência e coesão sobrepuseram-se a sua noção de língua quando os momentos de aula foram construídos por práticas de leitura e produção de textos. Uma prova de que, ao pensar o texto, PF o fez a partir das concepções que desenvolveu sobre fenômenos a ele relacionados, que integram um mesmo *frame* em sua memória de trabalho, como coerência e coesão. É como se, ao pensar o texto e o seu tratamento pedagógico, a docente colocasse em prática uma outra concepção de língua, que, manifestada por enunciados concretos acessados pela professora e por seus alunos durante a aula, passasse a ser concebida como fenômeno de interação social, propiciador do diálogo entre sujeitos com intenções e propósitos definidos.

Eis a razão para afirmarmos isso: quando indagada sobre o que compreendia por língua, Profissional de Fé (20 out. 2014), sem titubear, disse-nos que língua representa um código; e essa noção respaldou as atividades sobre a língua, durante as aulas dessa professora, nos momentos de ensino de regras da gramática normativa, em que prevaleceu uma abordagem prescritiva e metalinguística de tópicos dessa gramática; mas, quando inseriu o texto no acontecimento aula, para propor atividades de leitura e/ou produção, essa concepção foi deixada de lado, pois Profissional de Fé priorizou o funcionamento dos recursos da língua nos textos, sem focalizar questões meramente normativas ou metalinguísticas.

Durante o período em que realizamos as observações participantes (APÊNDICE E), constatamos que o texto chegava às aulas de Profissional de Fé como processo mediador de compreensões, haja vista que, se respaldando na metodologia das unidades temáticas, a docente selecionava textos de gêneros diversos sobre um mesmo tema e propunha atividades que valorizavam as contrapalavras dos alunos nos processos de construção de sentidos realizados em sala de aula. Para isso, PF priorizava a seleção de textos que abordavam questões atuais, recorrendo a suportes impressos, como jornais e revistas, e a meios digitais, como sites da internet, redes sociais etc., escolhendo textos cujos temas pudessem despertar os interesses dos estudantes.

Os textos eram, então, reunidos num material fotocopiado e distribuídos aos alunos. De posse dos textos, os alunos eram estimulados a participarem de uma atividade de leitura por meio da qual a professora costumava suscitar diálogos diversos: sobre o tema em foco, as características genéricas, as estratégias de dizer acionadas pelos autores, as condições de produção, os processos coesivos indiciados na superfície textual e, mormente, sobre as relações existentes entre os conhecimentos ativados no texto e as experiências de vida dos estudantes. Com esses diálogos, PF geralmente propunha aos alunos que observassem e comparassem as experiências de escrita que lhes eram apresentadas com aquelas que costumavam fazer no ambiente escolar. Desse modo, criava condições para que os estudantes desenvolvessem, com as experiências de leitura, conhecimentos necessários para a consubstanciação de suas próprias produções textuais.

Profissional de Fé buscava, portanto, atuar como mediadora do processo de desenvolvimento da competência comunicativa pelos estudantes, que eram estimulados a atuarem com criatividade para construir projetos de dizer autênticos, reveladores de suas subjetividades e de suas compreensões sobre as coisas e estados de coisas do mundo: entre as atividades de leitura e de produção de textos, os estudantes participavam ativamente do processamento textual, haja vista que não eram estimulados a perceberem um sentido *apriorístico*, mas a atuarem como agentes responsáveis pelos sentidos do texto, por sua configuração sociocognitiva e interacional. Nesses termos, os alunos eram conscientizados das funções e dos propósitos das leituras que realizavam em sala de aula, ou fora dela, e também dos processos de produção textual de que participavam.

Foi assim que, entre os dias 09 e 28 de abril de 2015, os estudantes foram estimulados a lerem e produzirem textos sobre a questão da diminuição da maioria penal no Brasil. As sugestões de leitura, diferentemente do que costumava ocorrer nas aulas de Profissional de Fé, não foram feitas com base nos textos que a docente distribuía aos alunos. Como, nas aulas anteriores, a professora já havia trabalhado a leitura de textos argumentativos, como artigos de opinião, reportagens e crônicas, dessa vez ela optou por incentivar que os alunos escolhessem seus próprios objetos de leitura, recomendando, portanto, que pesquisassem em sites da internet, em jornais e revistas textos que abordassem a questão da maioria penal.

Os alunos deveriam então pesquisar alguns textos, realizar leituras dos mesmos e, a partir disso, formular uma opinião sobre a questão da maioria penal. A realização dessas leituras e a formulação de uma opinião fundamentaram o desenvolvimento de um debate oral feito em sala de aula no dia 16 de abril de 2015. Antes do debate, a professora fez um estudo prévio com os alunos sobre a construção de argumentos orais, suas diferenças da

argumentação escrita, como também sobre as estratégias de dizer úteis à apresentação, ratificação e contestação de argumentos durante um debate oral. Além disso, foram acordadas algumas normas para o desenvolvimento do debate, a fim de que, no curso dessa atividade, os alunos pudessem expor suas opiniões e respeitar os posicionamentos dos colegas.

Com base nisso, no dia 16 de abril de 2015, a turma foi dividida em três grupos, espontaneamente escolhidos pelos alunos: um grupo com alunos favoráveis à redução da maioria penal, outro com alunos contrários, e um terceiro grupo com alunos que ainda não haviam construído um ponto de vista sobre essa questão. Cada grupo posicionou-se num espaço da sala de aula, e a professora atuou como mediadora do debate, sem intervir nas posições assumidas pelos estudantes. Para dar início ao debate, a professora perguntou: “Quem vai começar?”. Essa foi a deixa para que o grupo contrário à redução da maioria penal começasse a apresentar seus pontos de vista e os argumentos que os sustentavam.

Os alunos do grupo favorável à redução da maioria penal ouviam os colegas e, de vez em quando, apresentavam algumas indagações e contra-argumentações. Em nenhum momento houve tumulto, algazarra ou desordem. A professora ouvia atentamente os argumentos de cada grupo, atuando como mediadora do diálogo. Em seguida, foi a vez dos integrantes do grupo favorável à redução da maioria penal apresentarem os seus pontos de vista e argumentos. De forma análoga, o grupo com opinião contrária, fazia algumas intervenções, questionando a validade dos argumentos que ouviam, apresentando alguns questionamentos. O debate prosseguiu, e os alunos dos dois grupos conseguiram expor suas ideias.

Após a exposição desses dois grupos, a professora solicitou que os demais alunos, aqueles que inicialmente disseram não ter opinião formada sobre a questão, expusessem se conseguiram construir uma opinião sobre o assunto e por quê. E assim foi feito: alguns alunos desse terceiro grupo aderiram aos argumentos favoráveis à redução da maioria penal, e outros, aos argumentos contrários a essa proposta. Todos explicaram as razões que os levaram a assumir uma opinião. No fim do debate, a professora fez uma avaliação da atividade, chamando atenção para alguns recursos linguísticos usados pelos alunos e alguns argumentos acionados durante o debate.

Com o intuito de dar continuidade à atividade, a professora propôs a produção de um texto “dissertativo-argumentativo”⁹ sobre o tema. Nesse ponto, aderiu à proposta de redação amplamente divulgada pelo ENEM, o que poderia evidenciar um tratamento do texto como

⁹ Designação utilizada por Profissional de Fé.

produto, feito com base na “pedagogia da exploração temática”, a qual, consoante Bunzen (2006, p. 148), estimula a escrita de textos para que os alunos demonstrem conhecimento sobre um tema previamente estudado. Nesse tipo de pedagogia, o texto é concebido como produto definido por características estruturais e como tarefa a partir da qual o estudante deve comprovar conhecimentos das regras da gramática normativa. Por isso, com o respaldo desse tipo de pedagogia, o professor costuma atuar como mero corretor das redações feitas pelos alunos, apontando os erros visíveis na superfície textual.

Mas não foi isso que aconteceu, haja vista que, até a versão final de seus textos, os alunos participaram de atividades de planejamento, de estudo, de revisão e reelaboração orientadas pela professora, cujo foco não foi a verificação de aprendizagem de questões estruturais e normativo-gramaticais, mas a construção de uma escrita autoral pelos alunos, com decisões sobre projetos de dizer, sobre recursos linguísticos que poderiam ser usados, sobre a situação de produção desse tipo de texto. Desse modo, Profissional de Fé conseguiu mobilizar os estudantes para uma escrita colaborativa, por meio da qual a professora assumiu função de coautora dos textos produzidos pelos estudantes, negociando projetos de dizer e estratégias para concretizá-los.

As estratégias de dizer, os recursos linguísticos acionados, os processos coesivos indiciados nas produções dos estudantes foram dialogados em sala de aula, culminando, no dia 30 de abril de 2015, com a apresentação da avaliação feita pela docente, em conjunto com os alunos, sobre os textos produzidos. Assim, embora tivesse proposto a produção de um tipo de texto que normalmente é acionado em sala de aula como pretexto para a verificação da aprendizagem, a docente buscou alternativas para conscientizar os alunos sobre o caráter dinâmico e durativo do processamento textual. Para tanto, os alunos foram informados sobre as funções e os objetivos das atividades realizadas. Além disso, a docente negociou com os estudantes os objetos que foram avaliados em seus textos, dando prioridade à capacidade de o aluno argumentar com criticidade e criatividade. Desse modo, promoveu uma avaliação integral do processo de escrita, ao invés de simplesmente corrigir os textos dos alunos (ANTUNES, 2006).

Destacamos que, embora a atividade aqui relatada tenha sido inspirada na proposta de redação do ENEM, Profissional de Fé promoveu mediações que engendraram uma compreensão da escrita como processo durativo (ANTUNES, 2006, p. 167), o que coadunou com uma abordagem do texto como processo em sala de aula. Nesses termos, os alunos não foram incentivados a escrever para provar que detinham conhecimentos sobre regras da gramática normativa ou sobre a estrutura do texto. Noutros termos: não foram estimulados “a

imaginar que de um conhecimento gramatical (ou dos gêneros discursivos) resulta necessariamente um bom desempenho linguístico” (GERALDI, 2010, p. 116), pois o ensino-aprendizagem da escrita como processo durativo coloca professores e alunos diante de possibilidades de dizer e de reformulações desse dizer que se edificam em interação, pela constante negociação realizada entre os protagonistas do acontecimento aula.

Com isso, Profissional de Fé demonstrou, durante o período em que realizamos a observação participante em suas aulas, que até mesmo atividades de produção de texto iniciadas com base nos antigos exercícios de redação, com foco na exploração temática, podem assumir novas nuances em sala de aula, desde que a compreensão do professor sobre o texto e seus fenômenos correlatos, a exemplo da coerência e coesão, influenciem um tratamento pedagógico do texto como processo, permitindo que as vozes dos professores e alunos negociem sentidos e estratégias de dizer para consubstanciá-los.

Para a consubstanciação desse tipo de tratamento pedagógico do texto, a professora atuou com coautora dos textos elaborados pelos alunos, assumindo uma postura dialógica e lendo as produções dos estudantes para propor diálogos que lhes possibilitassem observar, apreciar e analisar os “recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração” (GERALDI, 2010, p. 169). Por essa razão, nas atividades de produção de textos desenvolvidas com seus alunos da segunda série do Ensino Médio, Profissional de Fé não adotou uma postura corretiva dos textos, mas de leitora que, ao interagir com os estudantes, os estimulou a perceber a escrita como atividade durativa, por isso, suscetível a revisões, novos estudos e reformulações.

7.2.3 Exercícios de redação e a reprodução de uma estrutura prototípica na sala de aula

Conforme já analisamos nos capítulos precedentes, Simpatia de Menina evidenciou conceber coerência como qualidade intrínseca dos textos, representativa da forma como o autor organiza o pensamento, para representá-lo textualmente. Esse tipo de compreensão do fenômeno da coerência textual revelou-nos um entendimento do texto como produto cujos sentidos são definidos pelo autor durante o ato de produção textual. Na tarefa de atribuir sentidos aos textos que produz, o autor buscava, então, uma coerência que se apoiaria na organização estrutural dos textos, viabilizando a distribuição das ideias e informações.

Assim sendo, Simpatia de Menina demonstrou adesão à noção de texto como ente, estrutura, que deve ser manipulada pelo autor, dono absoluto de seu dizer, para configurar um produto com sentidos pré-configurados, ou seja, adestrados pela forma como o autor organiza o pensamento e o expressa em palavras. Para garantir essa pretensa organização, o autor

contaria, segundo a professora, com os mecanismos da coesão textual, que, na visão dela, assegurariam a articulação sintático-semântica entre os constituintes textuais (orações, períodos e parágrafos), sistematizando as ideias na superfície textual. Expressou, desse modo, uma concepção formalista-estrutural do fenômeno da coesão, cuja consecução dependeria dos conhecimentos gramaticais do sujeito autor.

Essas concepções acerca de questões envolvidas no processamento textual, principalmente sobre coerência e coesão, já indiciavam que, no fazer pedagógico de Simpatia de Menina, poderia prevalecer uma abordagem do texto como produto; algo que pudemos constatar, pela observação de suas aulas (APÊNDICE E), devido:

- à realização de atividades de leitura que focaram na decifração dos sentidos codificados pelo autor;
- ao desenvolvimento de atividades de produção de textos que se detiveram na transmissão/exposição de questões estruturais como se fossem suficientes e necessárias para o desempenho linguístico dos alunos.

Com esse tipo de abordagem da leitura e da escrita, o texto não chegava às aulas de Simpatia de Menina como processo a partir do qual os alunos pudessem assumir uma atitude responsiva ativa para coconstruírem compreensão. Isto é: o texto não se faz processo nas aulas dessa professora, já que sua abordagem, em sala de aula, foi apoiada em exposições de conhecimentos estruturais provenientes de livros e de outros materiais didáticos.

Por isso, não observamos atividades de produção de textos nas aulas dessa Simpatia de Menina, e sim meros exercícios de redação centrados nas características estruturais que a docente transmitiu aos seus alunos. Isso ocorreu, sobretudo, nos momentos durante os quais foram propostos exercícios de redação formulados com base na proposta de redação do ENEM, que foram ensinados/repassados como se o texto fosse um produto pronto, acabado, usado em sala de aula para a verificação de aprendizagem dos estudantes, sobretudo no que se refere a uma possível estrutura prototípica da argumentação, de questões ortográficas e normativo-gramaticais.

A fim de conduzir as atividades de escrita com base em conhecimentos estruturais, na aula do dia 16 de março de 2015, Simpatia de Menina iniciou a aula com uma exposição didática sobre o texto dissertativo-argumentativo (definição tipológica com base na redação do ENEM). Nessa exposição, priorizou a exposição/transmissão de possíveis “elementos estruturais do texto escrito”, projetando, com o auxílio de um *data-show*, uma sequência de *slides* (ANEXO U) que:

- apresentou os elementos estruturais do texto escrito: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- definiu coerência como o resultado da articulação das ideias de um texto, sua estruturação lógico-semântica;
- propôs que a coesão diz respeito às articulações gramaticais existentes entre palavras, orações, frases e parágrafos de um texto, garantindo sua conexão sequencial;
- conceituou o parágrafo como uma organização estrutural dividida em três partes: ideia-núcleo, ideias secundárias e conclusão;
- expôs uma estrutura prototípica para a construção do texto argumentativo: no primeiro parágrafo, o aluno deveria apresentar o tema e três argumentos sobre esse tema; do segundo ao quarto parágrafos, deveria desenvolver os argumentos; e no último parágrafo, o estudante deveria escrever uma expressão inicial para reafirmar o tema e desenvolver uma observação sobre esse tema.

Após a exposição desses elementos estruturais, Simpatia de Menina projetou um texto construído de acordo com a estrutura apresentada. Na projeção desse texto (ANEXO U), cada elemento estrutural foi marcado com uma cor diferente, para que SP pudesse demonstrá-los e explicá-los aos estudantes. Desse modo, reproduziu em sala de aula uma estrutura prototípica para a redação que os alunos deveriam fazer, como mero exercício escolar, por isso, regularizada por questões estruturais ditadas pela professora. Para Bunzen (2010, p. 149), esse tipo de prática de ensino pauta-se na ideia de que a língua é um sistema fixo e, conseqüentemente, proporciona a produção escrita do “não texto”, pois não se fomenta nenhum tipo de relação interlocutiva e não considera princípios sociointeracionais envolvidos nos usos da língua e funcionamento dos recursos linguísticos no processamento textual.

Com esse tipo de abordagem, Simpatia de Menina conduziu a uma escrita descontextualizada, sem propósitos comunicativos e sem sujeitos de dizer, haja vista que o estudante assujeitou-se às normas estruturais propostas pela professora, a fim de cumprir uma mera obrigação escolar. Por essa razão, o exercício de redação proposto por SP é representativo de um tratamento pedagógico do texto com objetivo “estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular” (BUNZEN, 2006, p. 148). Esse objetivo fica ainda mais evidente quando são analisadas as propostas de redação que Simpatia de Menina fez aos seus alunos.

Na mesma aula em que expôs aos alunos a estrutura prototípica que caracteriza a redação escolar, Simpatia de Menina apresentou-lhes um vídeo¹⁰, com trecho do telejornal da TV Cultural (Jornal da Cultura), veiculado em 12 de dezembro de 2014. Nesse vídeo, o historiador Leandro Karnal, professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), argumenta que a corrupção no Brasil é uma característica cultural que marcou as relações de poder no país desde o descobrimento. O vídeo possui aproximadamente três minutos de duração e foi apresentado, em sala de aula, para fomentar debate sobre a corrupção, tendo como fato incitador desse debate os escândalos de corrupção na Petrobrás, nacionalmente referenciados como Petrolão.

Na aula seguinte, realizada no dia 18 de março de 2015, a professora solicitou que os alunos escrevessem um texto dissertativo-argumentativo, de acordo com a estrutura que lhes foi apresentada, para dissertar sobre a corrupção no Brasil. Sugeriu ainda que os textos deveriam ter entre vinte e trinta linhas, o que gerou algumas reclamações dos alunos. A atividade de escrita (ANEXO V), inspirada na redação do ENEM, parecia algo desagradável, difícil de ser concretizado, daí as reclamações dos alunos com o intuito de minimizar a rigidez da tarefa. No entanto, a professora manteve-se firme quanto à exigência do número de linhas, argumentando que na redação do ENEM também é assim, por isso os alunos deveriam ir se acostumando, para que pudessem treinar para esse tipo de redação.

Os alunos então tentaram cumprir a atividade sugerida pela professora, entregando-lhe, no final da aula, as redações que produziram. A professora corrigiu os textos, destacando os erros cometidos pelos alunos. Atuou, portanto, como um leitor-corretor, que dá “relevo ao erro” (ANTUNES, 2006, p. 165) e não estabelece diálogos cooperativos com os alunos. Desse modo, os exercícios de redação propostos por Simpatia de Menina ratificaram a ideia de que os textos dos alunos não têm nada a dizer, concebendo a escrita como uma atividade estanque, sem propósitos comunicativos.

Isso, inevitavelmente, comprometeu o papel que o texto poderia exercer em sala de aula: em vez de ser acionado para despertar a autonomia dos estudantes, suas capacidades de responderem ativamente aos enunciados de *outrem* e de elaborarem projetos de dizer para interagir socialmente, o texto serviu, devido ao tratamento pedagógico que a professora lhe atribuiu, para ratificar uma concepção formalista-estrutural de língua, levando os aprendizes a reproduzirem o já dito, feito, demonstrado e explicado. A aula representou, então, momento

¹⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1CxPp9SnRdM>

de confirmação de conhecimentos produzidos por outros sujeitos, em outros momentos históricos, deixando de cumprir aquela que talvez seja a sua principal atribuição: fomentar a atuação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, que, dialogicamente, interagem com outros sujeitos para coproduzir processos textuais, sentidos e conhecimentos.

Por essa razão, consideramos que, ao estimular a produção de textos escritos pela assimilação/memorização de uma estrutura protorípica, apenas para que os alunos lograssem êxito num exame externo (o ENEM), Simpatia de Menina praticou, em sala de aula, um ensino descontextualizado da escrita, e os alunos foram estimulados a escrever tão somente para cumprirem uma obrigação escolar. Esse objetivo ficou notório quando, no momento de entrega dos textos corrigidos, a docente teceu diálogos destacando apenas algumas questões estruturais que não foram cumpridas pelos estudantes em seus textos, como também alguns desvios gramaticais mais salientes na superfície linguística desses textos.

Não houve espaço para o diálogo. A professora não conversou com os alunos sobre projetos de dizer e possibilidades de sentidos. Os recursos linguísticos foram abordados como prescrições gramaticais que deveriam ser cumpridas, e não como recursos expressivos acionados em virtude de um querer-dizer. Assim, o texto escrito, requisitado por Simpatia de Menina com o intuito de ensinar produção textual aos seus alunos, não se fez texto em sala de aula, não mediou compreensões, não fomentou interlocuções, principalmente porque não foi tratado como possibilidade de sentido, mas como ente, estrutura pré-definida, que deveria ser rigorosamente seguida, para que os alunos conseguissem dizer aquilo que a escola (representada pela professora em sala de aula) lhes autorizava a dizer.

8 TRAVESSIAS OUTRAS

A realização deste trabalho, construído por travessias, permitiu-nos constatar que há professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio que têm se esforçado para atribuir centralidade ao texto nas aulas de língua, sobretudo pelo desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual no cotidiano escolar. Mas essas práticas de ensino-aprendizagem costumam assumir direcionamentos opostos, devido às concepções que a professora desenvolveu ao longo da vida, no percurso de suas formações acadêmicas e de suas experiências profissionais, sobre questões centrais implicadas nos estudos textuais, como coerência e coesão.

Como o trabalho em sala de aula costuma ser influenciado diretamente pelos saberes docentes (TARDIF, 2012), consideramos que as concepções de coerência e coesão desenvolvidas pelas professoras participantes de nosso estudo (sujeitos da pesquisa) ressoaram significativamente nas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual que desenvolveram com seus alunos do Ensino Médio no contexto das aulas de Língua Portuguesa, haja vista que, ao pensarem sobre o texto e seu tratamento pedagógico, essas docentes o fazem pela associação de conceitos que são arquivados, de forma ordenada, em suas memórias de trabalho, integrando um mesmo *frame*. Por isso, as concepções de coerência e coesão influenciam a compreensão docente sobre o texto e sua abordagem em sala de aula.

Nesse sentido, destacamos que as práticas de leitura e produção de textos desenvolvidas por *Eterna Aprendiz* e *Simpatia de Menina* exemplificaram tratamentos pedagógicos do texto como ente, ou seja, produto com sentidos *aprioristicamente* definidos. Não por acaso essas professoras desenvolveram concepções formais sobre os fenômenos da coerência e da coesão textuais, vistas como qualidades imanentes, definidas pela forma de distribuição das informações e de organização dos itens da língua na superfície textual. Concepções que ressoaram, em sala de aula, nas atividades de leitura e produção textual realizadas por essas docentes nos contextos das aulas de Língua Portuguesa, por meio das quais os estudantes foram estimulados a reproduzirem o já dito, pela legitimação de uma leitura única, ou a escreverem sem levarem em conta propósitos comunicativos e os contextos de interação.

Já as práticas de leitura e produção de textos desenvolvidas por *Profissional de Fé* evidenciaram outro tipo de tratamento pedagógico do texto em sala de aula, que foi abordado como processo mediador da intercompreensão humana, por meio do qual os interlocutores (autor e seus leitores) coconstruíram sentidos, considerando aspectos sociocognitivo-

interacionistas envolvidos nos atos de enunciação. Por isso, texto que se fez processo nas aulas de língua, devido a autonomia que os protagonistas do acontecimento aula, a professora e seus alunos, demonstraram ao dialogarem sentidos e ao assumirem a produção textual como processo dinâmico e durativo.

Assim sendo, consideramos que os diálogos que construímos com Eterna Aprendiz, Profissional de Fé e Simpatia de Menina, tanto pela realização das entrevistas compreensivas quanto pelo desenvolvimento das observações participantes, ratificaram o argumento que propusemos para a realização deste trabalho de tese, ou seja, confirmaram que as concepções docentes sobre coerência e coesão influenciam as abordagens do texto em sala de aula, haja vista que:

- nas aulas de Eterna Aprendiz e Simpatia de Menina, que demonstraram conceber coerência como qualidade imanente do texto, responsável por uma suposta unidade de sentido pré-fabricada; e coesão como mecanismo restrito à superfície textual, responsável pela tessitura de elos sintático-semânticos; o texto foi abordado em sala de aula como produto, devido à realização de atividades de cunho formalista-estrutural que reproduziam o mito da leitura única e fomentavam exercícios de redação descontextualizados e sem propósitos sociointeracionais;

- nas aulas de Profissional de Fé, que demonstrou conceber coerência como atividade interpretativa, realizada pelos interlocutores durante o processamento textual; e coesão como fenômeno indicador de sentidos, possíveis de serem construídos pela associação entre os conhecimentos ativados pelo texto e os arquivados nas memórias dos interlocutores; o texto chegou à sala de aula como processo, proporcionando a realização de atividades dialógicas de coprodução de sentidos e de projetos de dizer, que fomentavam a formação de sujeitos leitores e produtores de textos conscientes dos aspectos sociocognitivo-interacionistas e discursivos envolvidos no processamento textual.

As considerações a que chegamos pela realização desta pesquisa indicam a necessidade de novas travessias, posto que a presença do texto em sala de aula pode não estar assegurando que uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2014, p. 23), ensaiada no Brasil desde a década de 1980, venha a se tornar prática efetiva no cotidiano escolar. A revolução a que Mortatti (2014) se refere subsume o texto como processo mediador das interações humanas, por isso, conçostruído pelos interlocutores; e não mero produto fabricado por um sujeito autor dono absoluto de seu dizer ou determinado por regras gramaticais e normas estruturais, cujos sentidos são adestrados pela forma em que se apresentam as informações, os conhecimentos e os recursos da língua na superfície textual.

Por essa razão, entendemos que travessias outras se façam necessárias, sendo preciso investir em formação docente, a fim de que seus saberes possam convergir para a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual com foco no caráter estratégico e *online* do processamento textual. Consideramos que essas novas travessias podem ser realizadas com o respaldo das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Textual de viés sociocognitivo-interacionista, que assumem o texto como evento em que convergem ações humanas de natureza diversa (BEAUGRANDE, 1997), a coerência como princípio de interpretação dos textos e dos discursos (CHAROLLES, 1983) e a coesão como processo de geração de sentidos que é coconstruído pelos interlocutores (COSTA VAL, 2004).

São travessias que devem ser percorridas pelos professores de Língua Portuguesa em busca de um ensino-aprendizagem centrado no texto como processo mediador da intercompreensão humana, por isso evento em que ações de natureza diversa convergem. Nesses termos, é preciso assumir os riscos que as instabilidades do processamento textual podem trazer para o acontecimento aula (GERALDI, 2010), dando autonomia aos estudantes para que suas vozes, seus saberes e seus modos de compreensão participem ativamente dos processos de coconstrução de sentidos, assumindo o texto como elo fundamental da interação humana.

Estando em sala de aula, o texto não pode ser usado como pretexto para a ratificação de um ensino prescritivo e estrutural, que respalda uma visão estanque e imutável de língua e uma noção de texto enquanto produto cujos sentidos são estabilizados. Essas travessias outras pressupõem mudanças conceituais e práticas sobre os rumos que as aulas de Língua Portuguesa devem tomar, para que as atividades de ensino-aprendizagem da língua na escola fomentem a participação dos alunos em práticas efetivas de interação verbal, por meio das quais possam empenhar esforços para observar, analisar e compreender os usos reais da língua, interagindo com outros sujeitos para coproduzirem sentidos, tanto no que se refere à leitura quanto à produção textual.

Mudanças conceituais no sentido de que a língua não representa um código imante determinado por regras de “bom uso” que supostamente seriam capazes de levar o aprendiz a ler e escrever com proficiência, e de que o texto não constitui ente, artefato linguístico, cujas possibilidades de significação são controladas, ou pré-determinadas, pela psicologia individual de um sujeito autor dono absoluto de seu dizer ou pelas normas gramaticais e estruturais que condicionariam uma suposta boa formação textual. Ademais, é necessário que o estudante seja concebido como sujeito capaz de responder ativamente ao enunciado de

outrem para coproduzir sentidos, ou seja, o aluno como sujeito leitor e produtor de textos ativo, que age estrategicamente durante o processamento textual.

Em termos práticos, essas travessias outras indicam que é preciso investir, sobretudo, nos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Um investimento que lhes possibilite assumir o protagonismo do acontecimento aula, para que esse acontecimento configure evento de produção de saberes, ao invés de servir para a inculcação de conhecimentos preestabelecidos. Assim, urge capacitar professores, adotando política eficaz e consistente de formação *in fiere*, pois, como o principal agente responsável pelo delineamento das práticas que se realizam em sala de aula, o professor deve ter, à sua disposição, meios, recursos e oportunidades para compreender os novos direcionamentos das pesquisas sobre o texto, sobre o ensino de língua e sobre a adoção do texto como referência central desse processo. Além disso, compreendemos que sistemas de ensino e instituições escolares precisam elaborar “política de ensino de língua” (BUNZEN, 2006, p. 158) fundada no compromisso de que a aprendizagem da leitura, da escrita e dos usos da língua ocorre “[...] por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso dos gêneros.” (BUNZEN, 2006, p. 158).

Enfim, sistemas de ensino e instituições escolares necessitam construir uma política de ensino de língua que afaste da sala de aula a noção de língua como estrutura e que fomente a realização, o estudo e a compreensão de práticas de leitura e produção de textos pautadas no fundamento de que a enunciação ocorre em contextos culturais específicos, mobilizando sujeitos e seus saberes numa relação interlocutiva cujo foco é a construção intersubjetiva, contextualmente situada e motivada, de compreensões. Para tanto, esse tipo de política deve objetivar a formação dialógica de sujeitos leitores autônomos e críticos, capazes de relacionar conhecimentos diversos, ativados pelos textos e armazenados em suas memórias, para participar ativamente das práticas de leitura realizadas em sala de aula e fora dela. Ademais, deve visar à construção de uma identidade de sujeito produtor de textos como aquele que age como autonomia e criatividade, mobilizando os conhecimentos de que dispõe, para elaborar enunciados concretos, em situações reais de interação verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRILLES, J. A cultura do coitadinho. **Adrilles Jorge Blog**, nov. 2004. Disponível em: <http://adrillesjorge.blog.uol.com.br/arch2004-11-07_2004-11-13.html>. Acesso: jan. 2015.

ALVES, L. Celular e adolescentes: uma relação perigosa. **Brasil Escola**, versão *online*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/curiosidades/celular-adolescentes-uma-relacao-perigosa.htm>>. Acesso em: maio 2015.

ANDRADE, C. D. de. **Poema de sete faces**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460830/>>. Acesso em: jun. 2015.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAÚJO, R. da C. Errâncias, corpo e pintura no diário íntimo de Frida Kahlo. **Revista Palimpseste**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 16, 2013. Resenhas. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num16/resenhas/palimpsesto16resenhas03.pdf>> Acesso em: 07 maio 2015.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. 1 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014. p. 53-84.

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (org.) **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**: SN complexes, nominalisations, anaphore. Neuchâtel, França: Université de Neuchâtel, 1995. p. 217-261.

BALEIRO, Z. **Balada do asfalto**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/zeca-baleiro/268774/>>. Acesso em: jun. 2015.

BAGNO, M. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 11 e 12.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDA LUXÚRIA. **Gordinho gostoso**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/banda-luxuria/gordinho-gostoso/>>. Acesso em: maio 2015.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNS ao professor real de língua portuguesa: são os PCNS aplicáveis? In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 149-181.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero: História, teoria, pesquisa, ensino**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. Supervisão: Judith Hoffnagel. Rev. Angela Paiva Dionísio; Francisco Eduardo Vieira; Normanda da Silva Beserra. São Paulo: Parábola, 2013.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso: 10 out. 2013.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. 6 ed. Londres e Nova Iorque: LONGMAN, 1992.

BENTES, Anna Christina; RAMOS, Paulo; ALVES FILHO, Francisco. Enfrentando desafios no campo de estudos textuais. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-422.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade**. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 53-68.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Rev. Pedro Benkamin Garcia e Ana Maria Baeta. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, discurso político, divulgação científica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A Redação no ENEM 2013: Guia do participante**. Brasília: MEC-INEP, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2 ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: EDUC, 2012.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139 – 161.

CALCANHOTO, A. **Esquadros**. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/adriana-calcanhoto/esquadros.html>. Acesso: 15 mar. 2014.

CASTILHO, A. T. de. A língua é um conjunto de processos estruturantes: gramática funcionalista. In: **Gramática do Português Brasileiro**. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. p. 59-80.

CAVALCANTE, M. M. Anáforas e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e Discurso**. 2 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 125-150.

CAVALCANTE, M. M.. **Expressões indiciais por contextos de uso**: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. 2000. 213 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

CAVALCANTI, B. C. A entrevista compreensiva ou o elogio da pequena teoria. In: KAUFMANN, J-C. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Rev. Bruno César Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

CHAROLLES, M. Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse. **Text & Talk**, Amsterdam, v. 3, n. 1, p. 71-97, jan. 1983.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes: Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques In: **Langue française**, n. 38, n. 38, p. 4-41, maio 1978. Disponível em: <

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117> Acesso em: 03 jan. 2013.

CHOMSKY, Noam. **Syntatic estruturas**. The Hague: Mouton, 1957.

COHEN, O. Cientistas podem ter encontrado partículas interestelares raríssimas no espaço. **Blog Supernovas**, 14 ago. 2014. Disponível em: <
<http://super.abril.com.br/blogs/supernovas/2014/08/15/cientistas-podem-ter-encontrado-particulas-interestelares-rarissimas-no-espaco/>>. Acesso em: ago. 2014.

CONTE, M-E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. 1 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014. p.177-190.

CORDEIRO, C. F. As cores de Almodóvar: uma análise fílmica da representação das cores nas obras do diretor Pedro Almodóvar. 2010. 44 f. **Monografia** (Graduação). Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/1180/2/20891408.pdf>. Acesso: 07 maio 2015.

CORTEZ, S. L.; KOCH, I. G. V. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. (orgs.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.

COSTA, Eustáquio. **A verdade**. Disponível em: <
<http://pequenosartigos.blogspot.com.br/search?updated-max=2014-08-20T08:23:00-07:00>
>Acesso em: 12 ago. 2014.

COSTA VAL, M. da G.. **Redação e Textualidade**. 3 ed. 2ª reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. (org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP. Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

COSTA VAL, M. da G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 34-51.

COUTO, M. **O último voo do flamingo**. 1 ed. 10ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. 1 ed. 3ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do sociointeracionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-52.

CUNHA, D. A. C. da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. TR.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003. p. 166-179.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

CUSTÓDIO FILHO, V.; SILVA, F. O. O caráter não linear da recategorização referencial. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-85.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 1 ed. 10. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

DELBECQUE, N. **A Linguística Cognitiva: compreender como funciona a linguagem**. Trad. Fernanda Oliveira. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2006.

DIMENSTEIN, G.; ALVES, R. **Fomos maus alunos**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2010.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Rev. Sônia Elisa Caregnato. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. 1 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014. Pp. 191-228.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 27 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13ª reimpre. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4 ed. 4ª reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa. **Cadernos da FIDENE**, Ijuí, FIDENE, n. 18, s/p, 1981.

GIERING, M. E. Gênero do discurso artigo de divulgação científica midiática para crianças: estratégias retóricas e estrutura composicional. **Revista Investigações: Linguística**, Recife, v. 21, n 2, p. 241-259, jul. 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. São João do Estoril, Portugal: Principia, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman Group Limited, 1976.

HEINE, L. M. B. Uma quarta fase da linguística textual? **Anais do III Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos**, Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) (GPEL), v, 3, n. 1, p. 277-297, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/periodicos-uesb-br-spel/article/view/1383/1281>> Acesso em: 30 out. 2013.

JOKURA, T. Por que seriados têm fundo sonoro de risadas? **Revista Mundo Estranho**, n. 140, jul. 2013, versão *online*. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/por-que-seriados-tem-fundo-sonoro-de-risada>. Acesso: 25/06/2015.

JUBRAN, C. A. S. Especificidades da referência metadiscursiva. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referência e Discurso**. 2 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 219-242.

JUBRAN, C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-41, jan./jun. 2006.

KAUFMANN, J-C. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Rev. Bruno César Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

KOCH, I. G. V. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. **Revista Investigações**, v. 21, n. 2, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/osvaldobjr/Downloads/1446-3760-1-PB.pdf. Acesso em: 15/04/2012.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2007a.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007b.

KOCH, I. G. V. Ingedore Grunfeld Villaça Koch. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 123-129.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 251-300.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; PENHA, M. A. de O. Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 23-32, jan./jun. 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, R. L. Da recategorização metafórica à metaforização textual. In: CAVALCANTE, M. et al (org.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos**. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 104-122.

LIMA, A. V. A. de. Atividades de produção de texto em processo de (trans)formação. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. (org.). **Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014. p.171-197

LIMA, S. M. C. de; FELTES, H. P. de M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. (org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 30-58.

LISPECTOR, C. Tentação. In: **A Legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999. p. 42-44.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-250.

MACHADO, J. L. de A. Celular na escola: o que fazer? **CMAIS**. Disponível em: <<http://cmais.com.br/educacao/educacao-em-foco/educacao-e-tecnologia/celular-na-escola-o-que-fazer>>. Acesso em: maio 2015.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Referenciação e discurso**. 2 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p.53-101.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32.

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

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas-SP, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Revista do GENLE**, Natal-RN, v. 2, n. 2, p. 1-11, dez. 2000.

MARTINS, A. E.; COSTA, C. L. O canto das musas: poemas e análises. In: CAVALCANTI, Z. (org.). **O canto das musas: poemas para conhecer, ler, recitar e cantar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 9-117.

MARTINS, A; CUNHA, C. Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar a educação. **Uol Educação**. Disponível em: <

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/30/ex-vilao-especialistas-apostam-no-celular-para-melhorar-acesso-a-educacao.htm>>. Acesso em: maio 2015.

MARTINZ, J. **Nome próprio**. Disponível em: < <http://corrosiva.com.br/textos-pequenos/nome-proprio/>>. Acesso: 07 jul. 2015.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. Trad. Judith Hoffnagel. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. (org.). **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 21-41.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C.. **Referenciação e Discurso**. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p.11-32.

MONDADA, L. Construction des objets de discours et catégorisation: um approche des processus de référenciation. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. **Revista de Letras**, v. ½, n. 24, p. 118-130, jan./dez. 2002.

MONDADA, L. Des topics aux objets de discours. In: **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: Approche linguistique de la construction des objets de discours**. Lausanne: Université de Lausanne, 1994, p.27-66.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. 1 ed. 1ª reimpressão. São Paulo; Contexto, 2014. p. 17-52.

MORTATTI, M. do R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 5-28.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEDROSO, C. Grande Sertão: **Veredas** - A interminável saga de Riobaldo em busca da verdade. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Letras do Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE. Curitiba, PR: UNIANDRADE, 2010.

PERINI, M. A. Efeito do gênero textual. In: LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: uma guia para escrever claro**. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

PESSOA, F. Sou um evadido. In: CAVALCANTI, Z (org.). **O canto das musas: poemas para conhecer, ler, recitar e cantar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.75.

PEZATTI, Erotilde. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v.3. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 165-218.

PINHEIRO, C. L. Objetos de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão-SC, v, 12, n. 3, p. 793-812, set./dez. 2012.

PSIRICO. **Lepo-lepo**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/psirico/lepo-lepo/>>. Acesso em: maio 2015.

REIS, B. **‘Breve história de um pequeno amor’**: o laço entre uma escritora e um pombo. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/estante-de-letrinhas/breve-historia-de-um-pequeno-amor-o-amor-entre-uma-escritora-e-um-pombo/>. Acesso em: 10 jul. 2014.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RONCARATI, C. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUBITO. Obesidade mórbida. **Blog Ano do Rubito na França**, abr. 2010. Disponível em: <<http://anodorubitonafranca.blogspot.com.br/2010/04/obesidade-morbida.html>>. Acesso em: jun. 2014.

SALOMÃO, M. M. M. Maria Margarida Martins Salomão. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 183-192.

SANCHES, C. **Os porquês do porquinho**. Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/introducao-gramatica-com-o-texto-os-porques-do-porquinho>>. Acesso em: mar. 2015.

SANTOS, L. W. dos; LEAL, C. L. Referenciação e leitura em textos escritos de alunos surdos. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. **Referenciação: teoria e prática** (orgs.). São Paulo: Cortez, 2013. p. 160-180.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blinsein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Instituto Estudos da Linguagem v. 43, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a02v43n2.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SERRANO, F. P. **Pesquisar no labirinto**: a tese de doutorado, um desafio possível. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois**: Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOUZA, L. R. de. Enunciação e referenciação: uma análise do conto *Tentação* de Clarice Lispector. **Caderno de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo: Mackenzie, vol 14, n. 2, p. 25-41, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TIBURI, M.; CASARA, R. A arte de escrever para idiotas. **Revista Cult**, versão *online*, abr. 2015. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2015/04/a-arte-de-escrever-para-idiotas/>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. As presenças do texto em sala de aula. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_188.pdf. Acesso em: 03 ago. 2015.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011. p. 207-221.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. 7 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília, DF: Planalto Editora, 2003.

ZAMPONI, G. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e Discurso**. 2 ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 169-196.

ZENHA, A. Aprofundar e ampliar as relações democráticas. **Revista Caros Amigos**, 10 fev. 2014, versão *online*. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/artigos-e-debates/2950-aprofundar-e-ampliar-as-relacoes-democraticas>>. Acesso: 20 jun. 2014.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista compreensiva

PRIMEIRO MOMENTO DE ENTREVISTA

Questões

1. Qual a finalidade do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?
2. De que forma você conduz o seu trabalho para atingir esta finalidade?
3. O que você entende por língua?
4. O que é texto?
5. Qual concepção de coerência está pressuposta nesta definição de texto que você apresentou?
6. De que modo esta concepção de coerência influencia suas práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto com seus alunos do Ensino Médio?
7. Como você compreende o fenômeno textual da coesão?
8. Qual a influência que sua compreensão de coesão textual exerce nas práticas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto com seus alunos do Ensino Médio?
9. Como você se formou professor de Língua Portuguesa e de que forma se mantém atualizado acerca das pesquisas sobre o ensino de língua na escola de Ensino Médio?
10. Você considera que a Linguística Textual contribui, de alguma forma, para suas práticas de ensino da língua na escola?

SEGUNDO MOMENTO DE ENTREVISTA

- Textos: Obesidade mórbida (crônica), do blog O ano do Rubito na França; e Esquadros (canção), de Adriana Calcanhoto.

Questões

1. Você levaria este texto - “Obesidade mórbida” - para trabalhar em sala de aula com seus alunos? Por quê? (Fornecer uma cópia do texto e disponibilizar tempo para que a professora o leia)
2. Considerando o que você disse há pouco sobre a coerência textual, você diria que esse texto é coerente ? / que você construiu coerência a partir da leitura desse texto? Por quê?

3. No que se refere à coesão, que elementos/marcas/processos coesivos você percebe nesse texto?
4. Você levaria este texto - “Esquadros” - para trabalhar em sala de aula com seus alunos? Por quê? (Fornecer uma cópia do texto e disponibilizar tempo para que a professora o leia)
5. Considerando o que você disse há pouco sobre a coerência textual, você diria que esse texto é coerente ? / que você construiu coerência a partir da leitura desse texto? Por quê?
6. No que se refere à coesão, que elementos/marcas/processos coesivos você percebe nesse texto?

TERCEIRO MOMENTO DE ENTREVISTA

- Textos: Sou um evadido (poema), de Fernando Pessoa; e Cientistas podem ter encontrado partículas interestelares raríssimas no espaço (artigo de divulgação científica), de Otávio Cohen.

Questões: Eterna Aprendiz

1. No nosso primeiro encontro, você disse que o texto pode ser classificado como coerente ou incoerente: “Quando ele está coerente, quando ele tem esses elementos, eu acho que são como se fossem estacas onde você pode ir apoiando seu pensamento para você poder progredir na leitura.”. Como você faz para mostrar a diferença entre textos coerentes e incoerentes aos seus alunos?
2. Você me disse ainda que a coesão tem que estar marcada no texto. Que tipos de marcas da coesão você costuma trabalhar com os seus alunos?
3. Destaco a seguir algo que você expressou durante o nosso primeiro momento de entrevista:

“Não tenho um modelo pra ditar, mas eu procuro usar da criatividade em sala de aula. E uma criatividade com responsabilidade, porque eu vejo também...é...pessoas que usam a criatividade pra tornar aquele espaço de sala de aula agradável, alegre, todo mundo ama o professor; **mas, quando você vai procurar na essência o que o menino aprendeu, nem sempre aprendeu muito de português**, pode até ter aprendido de humanidade, de valores, **mas o português mesmo às vezes fica meio esquecido**, pelo menos eu tenho essa crítica a tecer. E eu não, eu busco um jeitinho que ele aprenda também o português, nem que ele aprenda, não tenho nada contra, valores, desenvolver outros valores, eu faço isso, eu acho certo. **Mas eu também me preocupo que ele aprenda alguma coisa do português, da língua.**

Por que você considera que nem sempre o menino aprendeu muito de português?

4. Você definiu coerência da seguinte forma: “É o texto fazer sentido, ele ter as partes que o compõem, mas ele fazer sentido para o leitor.”. A partir desse seu posicionamento, você poderia me dizer como você demonstraria esse conceito de coerência a partir da leitura deste poema de Fernando Pessoa? (Fornecer uma cópia do poema “Sou um evadido”)
5. Se você levasse o poema de Fernando Pessoa para sala de aula, que estratégias você utilizaria para ajudar seus alunos a entenderem coerência a partir da leitura desse texto?
6. O que você apontaria como sendo próprio da coesão no poema de Fernando Pessoa?
7. Quais estratégias você utilizaria para auxiliar seus alunos a perceberem os processos coesivos no poema de Fernando Pessoa?
8. Você classificaria esse texto como coerente? Por quê? (Fornecer uma cópia do artigo de opinião de Otávio Cohen)
9. Na sua opinião, quais conhecimentos o seu aluno precisaria ter para perceber a coerência deste texto?
10. Agora, por favor, leia apenas o primeiro parágrafo do texto e observe as palavras, expressões e termos que estão destacados. Qual a função coesiva que esses termos destacados exercem no texto?

A distância entre uma estrela e outra pode ser muito, muito grande. **Esse vazio enorme**, na verdade, não é bem vazio. **As partículas** que estão lá, soltas no vácuo, ajudam a entender melhor como o Universo foi formado. **O conjunto dessas partículas** tem um nome que talvez você reconheça: **poeira interestelar**. **A NASA** anunciou que, pela primeira vez, uma pequena amostra **desse material espacial** foi coletado e está sendo estudado por cientistas. (COHEN, 2014).

Questões: Profissional de Fé

1. No nosso primeiro encontro, você me disse que o foco principal do seu trabalho em sala de aula é formar leitores. Para isso, você trabalha basicamente com unidades temáticas. Como surgiu essa ideia? É uma metodologia que você mesma elaborou ou foi adotada em virtude de alguma experiência anterior?
2. Você me disse ainda que escolhe textos que abordam temas atuais e, a partir desses textos, vai criando blocos de atividades. Qual metodologia você usa para desenvolver essas atividades? Esses blocos de atividades seriam estruturados por meio de sequências didáticas? Qual seria a estrutura dessas sequências didáticas?

3. Você definiu coerência da seguinte forma: “A coerência não está no texto em si. Ela está justamente nessa interação entre o autor do texto, a finalidade do texto, o próprio o texto e a que se dispõe o texto”. A partir desse seu posicionamento, você poderia me dizer como você constrói coerência ao ler o seguinte texto? (Fornecer cópia do poema “Sou um evadido”, de Fernando Pessoa)
4. Se você levasse o poema de Fernando Pessoa para sala de aula, que estratégias você utilizaria para ajudar seus alunos a construir coerência a partir da leitura desse texto?
5. Quando perguntada sobre a coesão textual, você me disse que a coesão é um fenômeno “mais textual, mais ligado à utilização do código para se fazer coerente, ou não, a depender do objetivo”. Com base nesse posicionamento, o que você apontaria como sendo próprio da coesão no poema de Fernando Pessoa?
6. Quais estratégias você utilizaria para auxiliar seus alunos a perceberem os processos coesivos no poema de Fernando Pessoa?
7. Na sua opinião, quais conhecimentos o seu aluno precisaria ter para construir coerência a partir da leitura do seguinte texto? (Fornecer uma cópia do artigo de divulgação científica de Otávio Cohen)
8. Se você planejasse uma aula sobre coerência textual a partir deste texto, como você conduziria essa aula para mostrar aos seus alunos o que é coerência textual?
9. Agora, por favor, leia apenas o primeiro parágrafo do texto e observe as palavras, expressões e termos que estão destacados. Qual a função coesiva que esses termos destacados exercem no texto?

A distância entre uma estrela e outra pode ser muito, muito grande. **Esse vazio enorme**, na verdade, não é bem vazio. **As partículas** que estão lá, soltas no vácuo, ajudam a entender melhor como o Universo foi formado. **O conjunto dessas partículas** tem um nome que talvez você reconheça: **poeira interestelar**. **A NASA** anunciou que, pela primeira vez, uma pequena amostra **desse material espacial** foi coletado e está sendo estudado por cientistas. (COHEN, 2014).

10. Numa aula sobre coesão textual, como você explicaria essas funções aos seus alunos?

Questões: Simpatia de Menina

1. No nosso primeiro encontro, você me disse que “texto é uma elaboração do pensamento” e que, pensando assim, nós podemos dizer que há texto coerentes e textos não coerentes. Como você demonstra isso aos seus alunos? Que estratégias utiliza para mostrar que há textos coerentes e textos não coerentes?

2. Você me disse ainda que prioriza, em seu trabalho de ensino sobre a produção escrita, a redação do ENEM, porque, no terceiro ano, tem uma cobrança muito grande, até por parte dos alunos, sobre as questões do ENEM. Que aspectos relacionados à redação do ENEM você trabalha com seus alunos?
3. Você considera que a redação do ENEM é um gênero textual? Por que?
4. Para trabalhar a redação do ENEM, você disse que parte da leitura de textos e da discussão de temas relevantes. Qual a inspiração para essa forma de trabalho?
5. Você definiu coerência da seguinte forma: “Seria a compreensão que você tem desse texto, como se dá a compreensão que você tem desse texto.”. Suscitada a falar sobre a coerência do texto literário, você disse que a coerência se constrói quando você consegue acompanhar o pensamento do autor ali naquela história. Não que isso tenha que se dá assim, início, meio e fim; mas conseguir articular como é que ele formou aquela história, ligando pontos do início, do fim, do meio e entendendo isso.”. A partir desse seu posicionamento, você poderia me dizer como você constrói coerência ao ler o seguinte texto? (Fornecer uma cópia do poema “Sou um evadido”, de Fernando Pessoa)
6. Se você levasse o poema de Fernando Pessoa para sala de aula, que estratégias você utilizaria para ajudar seus alunos a construir coerência a partir da leitura desse texto?
7. Quando perguntada sobre a coesão textual, você me disse que “a coesão é uma das mais importantes formas de se deixar claro o que se quer dizer no texto. A coesão vem da forma como você organiza o seu texto, de acordo com o que você quer dizer. A forma que você organiza tem que estar com essas ligações entre as partes do texto.”. Com base nesse posicionamento, o que você apontaria como sendo próprio da coesão no poema de Fernando Pessoa?
8. Quais estratégias você utilizaria para auxiliar seus alunos a perceberem os processos coesivos no poema de Fernando Pessoa?
9. Na sua opinião, quais conhecimentos o seu aluno precisaria ter para construir coerência a partir da leitura do seguinte texto? (Fornecer uma cópia do artigo de divulgação científica de Otávio Cohen)
10. Agora, por favor, leia apenas o primeiro parágrafo do texto e observe as palavras, expressões e termos que estão destacados. Qual a função coesiva que esses termos destacados exercem no texto?

A distância entre uma estrela e outra pode ser muito, muito grande. **Esse vazio enorme**, na verdade, não é bem vazio. **As partículas** que estão lá, soltas no vácuo, ajudam a entender melhor como o Universo foi formado. **O conjunto dessas partículas** tem um nome que talvez você reconheça: **poeira interestelar**. **A NASA** anunciou que, pela primeira vez, uma pequena amostra **desse material espacial** foi coletado e está sendo estudado por cientistas. (COHEN, 2014).

QUARTO MOMENTO DE ENTREVISTA

- Textos: A cultura do coitadinho (artigo de opinião), Jorge Adrilles; e Tentação (conto), de Clarice Lispector.

Questões

1. Coerência e coesão textuais são assuntos que você planeja para trabalhar com seus alunos ou são temas que perpassam todas as suas atividades com o texto em sala de aula?
2. Como você costuma ensinar coerência e coesão textuais para seus alunos?
3. Com que concepção de sujeito leitor você trabalha quando propõe atividades de leitura para seus alunos? Resumindo: quem é este sujeito leitor, quem é o leitor com qual você trabalha?
4. Com que concepção de sujeito você trabalha quando propõe atividades de produção de textos para seus alunos? Quem é o sujeito escritor com o qual você trabalha, quando propõe atividades de produção textual para seus alunos? Como é que seu aluno é concebido como escritor/produtor de texto?
5. Pensando em coerência, pensando no que você acredita sobre coerência, este texto é coerente / você conseguiu construir coerência a partir da leitura deste texto? Por quê? (Fornecer uma cópia do artigo de opinião “A cultura do coitadinho”)
6. No que se refere à coesão, o que você destaca como sendo próprio da coesão neste artigo de opinião?
7. Você consegue construir coerência a partir da leitura deste texto da Clarice Lispector? (Fornecer uma cópia do conto “Tentação”)
8. Os tempos e modos verbais contribuem para a construção da coesão textual? De que forma?

QUINTO MOMENTO DE ENTREVISTA

- Textos: produções textuais feitas pelos alunos das professoras participantes de nossa pesquisa (ANEXOS G, H, I, J, K, L)

Questão: Eterna Aprendiz

1. Você me disse que o texto o pode ser classificado como coerente ou incoerente. Por favor, qual destes textos (ANEXOS G e H) é coerente e qual é incoerente? Por quê?

Questão: Profissional de Fé

1. Segundo o que conversamos nos momentos anteriores de entrevista, a coerência, para você, é uma atividade a que se chega pela leitura do texto, por isso se dá no processo. Considerando isso, a partir da leitura de qual destes textos (ANEXOS I e J), você conseguiu / não conseguiu chegar a uma configuração veiculadora de sentidos? Por quê?

Questão: Simpatia de Menina

1. Você me disse que o texto o pode ser classificado como coerente ou incoerente. Por favor, qual destes textos (ANEXOS K e L) é coerente e qual é incoerente? Por quê?

APÊNDICE B – Ficha para coleta de dados sobre o perfil de formação das informantes da pesquisa

Nome: _____ Idade: _____

Tempo de atuação docente: _____ Tempo de atuação docente na instituição: _____

Curso de graduação: _____

Instituição: _____

Início do curso: _____ Término do Curso: _____

Curso de Especialização: _____

Instituição: _____

Início do curso: _____ Término do Curso: _____

Curso de Mestrado: _____

Instituição: _____

Início do curso: _____ Término do Curso: _____

Curso de Doutorado: _____

Instituição: _____

Início do curso: _____ Término do Curso: _____

Costuma participar de cursos de formação continuada? Em caso afirmativo, indicar os cursos feitos nos últimos três anos.

Costuma participar de eventos científicos com foco no ensino de língua? Em caso afirmativo, indicar os eventos de que participou nos últimos três anos.

Costuma publicar textos em anais de eventos científicos e/ou em revistas científicas da sua área de formação? Em caso afirmativo, indicar as publicações feitas nos últimos três anos.

Por qual (ou quais) área(s) da Linguística você tem mais interesse? De que forma você se mantém atualizada sobre as pesquisas desenvolvidas nessa área?

APÊNDICE C – Cronograma de realização dos cinco momentos de entrevista compreensiva

	SUJEITOS DA PESQUISA		
	Eterna Aprendiz	Profissional de Fé	Simpatia de Menina
1º Momento	20/10/2014	20/10/2014	21/10/2014
2º Momento	20/10/2014	20/10/2014	21/10/2014
3º Momento	10/12/2014	09/12/2014	09/12/2014
4º Momento	06/03/2015	12/03/2015	10/03/2015
5º Momento	25/05/2015	28/05/2015	27/05/2015

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dra Dinéia Maria Sobral Muniz, cujo objetivo é apresentar as compreensões de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio sobre coerência e coesão textuais, evidenciando as implicações dessas compreensões nas práticas de ensino de leitura e de produção de textos desenvolvidas pelos informantes da pesquisa no ambiente de sala de aula.

Sua participação envolve a realização de entrevista compreensiva, que será gravada, se assim você permitir; e o desenvolvimento de observações participantes em suas aulas, com registro das atividades sobre o texto que você desenvolve com seus alunos do Ensino Médio, caso essas observações e os registros sejam de seu consentimento.

A participação nesse estudo é voluntária e, se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador Osvaldo Barreto Oliveira Júnior (Telefone: 73 9123 8893).

Atenciosamente

Osvaldo Barreto Oliveira Júnior
Pesquisador

Local e data

Dinéa Maria Sobral Muniz
Professora Orientadora

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Local e Data

Nome e Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE E – Cronograma de realização das observações participantes

	SUJEITOS DA PESQUISA		
	Eterna Aprendiz	Profissional de Fé	Simpatia de Menina
1ª Observação	10/03/2015	10/03/2015	09/03/2015
2ª Observação	11/03/2015	12/03/2015	10/03/2015
3ª Observação	17/03/2015	17/03/2015	16/03/2015
4ª Observação	19/03/2015	07/04/2015	18/03/2015
5ª Observação	24/03/2015	09/04/2015	23/03/2015
6ª Observação	25/03/2015	14/04/2015	25/03/2015
7ª Observação	30/03/2015	16/04/2015	30/03/2015
8ª Observação	01/04/2015	28/04/2015	01/04/2015
9ª Observação	07/04/2015	30/04/2015	06/04/2015
10ª Observação	08/04/2015	05/05/2015	08/04/2015
11ª Observação	14/04/2015	07/05/2015	18/04/2015
12ª Observação	28/04/2015	19/05/2015	27/04/2015
13ª Observação	29/04/2015	21/05/2015	29/04/2015
14ª Observação	06/05/2015	-----	04/05/2015
15ª Observação	20/05/2015	-----	20/05/2015
<p>OBSERVAÇÃO: De 18/04/2015 a 06/04/2015, Profissional de Fé teve de se ausentar de suas atividades profissionais, por causa de uma cirurgia de urgência. Por isso, pudemos realizar apenas treze observações nas aulas dessa informante.</p>			

APÊNDICE F - Levantamento e classificação de alguns dos articuladores textuais presentes no artigo de divulgação científica escrito por Otávio Cohen

Classes de Articuladores	Subtipos	Ocorrências	Funções textuais
Articuladores de Conteúdo Proposicional	Marcadores de relações espaço-temporais	- lá (l. 2)	Sinalizam relações espaciais.
		- no vácuo (. 2)	
		- no espaço (l. 10)	
		- de fora do Sistema Solar (l. 19)	
		- pelo espaço (l. 22)	
	Indicadores de relações lógico-semânticas	- pela primeira vez (l. 21)	Sinalizam relações temporais.
		- mais de oito anos depois (l. 9)	
		- durante sete anos (l. 12 e 13)	
		- depois de anos de estudo (l. 14)	
		- milhões de anos atrás (l. 20)	
		- e (l. 5 e 12)	Indica complementação.
		- mais...que (l. 6)	Indica comparação.
		- para (l. 14)	Indica finalidade.
		- De acordo com (l. 19)	Indica conformidade.
		- como (l. 20)	Indica comparação.
		- bem mais...do que (l. 21)	Indica comparação.
		- quando (l. 21)	Indica tempo.
		- mais...que (l. 26)	Indica comparação.
		- na verdade (l. 2)	Realiza ajustamento, orientando uma conclusão.
		- mesmo (l. 14)	Indica concessão, orientando a aceitação do próximo argumento.

Articuladores discursivo-argumentativos		- ainda (l. 14)	Introduz mais um argumento a favor de uma conclusão.
		- mas (l. 15, 17)	Introduz o argumento que sinaliza a percepção do locutor sobre o estado das coisas enunciadas no período anterior.
		- se (l. 15)	Sugere uma situação hipotética para respaldar o ponto de vista do locutor.
Articuladores metaenunciativos	Modalizadores epistêmicos	- talvez (l. 3 e 19) - Ao que tudo indica (l. 13) - certamente (l. 23)	“[...] assinalam o grau de comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados” (KOCH, 2009b, p. 136)
	Atitudinais afetivos ou	- Só agora (l. 9)	Encena “a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado”. (<i>idem</i>)
	Axiológicos	- pela primeira vez (l. 4) - é incrível (l. 6 e 7)	“[...] expressam a valoração atribuída aos eventos, ações e situações a que o enunciado faz menção”. (<i>ibidem</i>)

APÊNDICE G – Levantamento e classificação de alguns dos articuladores textuais presentes no artigo de opinião “A cultura do coitadinho”, escrito por Adrilles Jorge

Classes de Articuladores	Subtipos	Ocorrências	Funções textuais
Articuladores de Conteúdo Proposicional	Marcadores de relações espaço-temporais	- No Brasil (diversas ocorrências no texto) - no exterior (l. 24) - aqui na terrinha (l. 32) - no país (l. 34) - no mundo (l. 43)	Sinalizam relações espaciais.
		- nunca (diversas ocorrências no texto) - Recentemente (l. 12) - sempre (diversas ocorrências no texto) - instantaneamente (l. 18) - em vida (duas ocorrências no texto)	Sinalizam relações temporais.
	Indicadores de relações lógico-semânticas	- e (l. 9, 14, 19)	Indicam adição.
		- por (l. 12)	Indica causalidade.
		- quando (l. 23)	Indica tempo.
		- Mas (l. 3)	Introduz o principal tópico discursivo do texto, que se contrapõe aos temas dos períodos anteriores
		- que (l. 4, 30)	Encadeia uma explicação
		- e (l. 5)	Sinaliza que mais um argumento sustenta uma mesma conclusão.
		- uma vez que (l. 10)	Introduz uma justificativa que sustentar a opinião do locutor.
		- Mas (l. 14, 16, 35)	Introduz um argumento que toma como tema o dito no período anterior, contrapondo-lhe uma orientação

Articuladores discursivo-argumentativos		argumentativa.
	- Mas (l. 15)	Sinaliza o julgamento do locutor sobre o modo como outro enunciador evocado no texto interpreta a própria vida.
	- enfim (l. 16)	Adiciona um argumento decisivo
	- como, por exemplo (l. 17 e 18)	Exemplifica a afirmação feita no período anterior.
	- Não (l. 18, 28, 32)	Introduz um argumento que convoca à adesão de uma mesma conclusão (valor semântico de nem=e não)
	- Desde...até (l. 20)	Exemplifica a afirmação feita no período anterior.
	- Já (l. 25)	Indica mudança de tópico.
	- a despeito de (l. 25)	Apresenta um argumento a favor do referente anteriormente construído, “Machado de Assis”, que se contrapõe com a orientação argumentativa do período. (Disjunção argumentativa)
	- Ou (l. 29)	Introduz uma disjunção argumentativa, que objetiva convencer o leitor a aderir à tese do texto.
	- pelo menos (l. 29)	Assinala “um argumento mais fraco deixando subentendido que existem outros mais fortes”. (KOCH, 2011a, p. 103)
	- Ao contrário (l. 36 e 37)	Reforça a orientação contrária iniciada pelo período anterior, acrescentando-lhe uma definição que o justifica.
- Assim...assim...assim (l. 40, 41 e 42)	Exemplificam a afirmação feita no período anterior.	
	- claro que (l. 9 e 43)	Nas duas ocorrências, assinalam o grau de certeza do locutor com relação ao conteúdo enunciado.

Articuladores metaenunciativos	Modalizadores epistêmicos	- Não adianta (l. 28)	Sinaliza o grau de certeza do locutor em relação à constatação enunciada.
		- Imagino que (l. 33)	Assina o grau de comprometimento do locutor com o que diz.
		- Nada mais fácil que (l. 39)	Sinaliza o grau de certeza do locutor em relação à constatação enunciada.
	Axiológico	- notem bem (l. 5)	Expressa a valoração atribuída à situação referenciada no período anterior.
	Metaformativo	- A minha ênfase (l. 44)	Nomeia o tipo de ato ilocucionário pretendido pelo locutor.
	Introdutor de reformulação	- Não quer dizer (l. 35)	Funciona como indício de ajustamento de sentido.

APÊNDICE H – Evidenciação das cadeias referenciais (CR) coesivas construídas no conto “Tentação”, de Clarice Lispector, para fazer referência às personagens da narrativa. Para tanto, consideramos que o narrador participa da trama como primeira pessoa do discurso e acionamos a metodologia de construção de cadeias referenciais proposta por Cláudia Roncarati (2010)

CR1: Ela (l. 1), [introdução referencial por pronominalização catafórica] → ela (l. 1) [retomada por pronominalização anafórica] → a cabeça da menina (l. 3) [remissão por meronímia] → ela (l. 4) [retomada por pronominalização anafórica] → seu olhar submisso e impaciente (l. 5) [remissão por meronímia predicativa] → a (l. 5) [retomada por pronominalização anafórica] → uma menina ruiva com soluço (l. 7) [remissão por recategorização predicativa] → nos (l. 7) [remissão implícita por pronominalização] → sua marca (l. 9) [remissão por nominalização] → la (l. 9), ela (l. 10), a (l. 11) [retomadas por pronominalizações anafóricas] → a menina (l. 19) [retomada por forma nominal definida] → dela (l. 20) [reativação por pró-forma nominal] → ambos (l. 20) [remissão por pronominalização] → a menina (l. 21 e 22) [retomada por repetição de item lexical] → Ela (l. 22) [retomada por pronominalização anafórica] → Ø, Ø (l. 23) [remissões por elipse] → a, ela (l. 24) [retomadas por pronominalizações anafóricas] → Os 317elos de ambos (l. 26) [remissão por meronímia] → se, se (l. 27) [remissões por pronominalização] → eles (l. 28) [retomada por pronominalização] → se (l. 28) [remissão por pronominalização] → a criança vermelha (l. 30 e 31) [retomada por recategorização predicativa] → uma menina (l. 32) [retomada por forma nominal indefinida] → Eles (l. 32), ambos (l. 35) [retomadas por pronominalizações] → Ela (l. 36) [retomada por pronominalização anafórica] → sua infância impossível (l. 36) [remissão por meronímia predicativa] → ela (l. 36) [retomada por pronominalização anafórica] → da menina (l. 38 e 39) [remissão por forma nominal definida] → Ela (retomada por pronominalização anafórica) → Ø (remissão por elipse) → ela (retomada por pronominalização anafórica)

CR2: uma pessoa (l. 4) [introdução referencial por forma nominal indefinida] → nos (l. 7) [remissão implícita por pronominalização]

CR3: a sua outra metade neste mundo (l. 13) [introdução referencial por forma nominal predicativa] → um irmão em grau (l. 13) [retomada por recategorização predicativa] → A possibilidade de comunicação (l. 13) [retomada por recategorização predicativa] → na figura

de um cão (l. 13 e 14) [retomada por recategorização predicativa] → um basset lindo e miserável, doce sob sua fatalidade (l. 15 e 16) [retomada por recategorização predicativa] → um basset ruivo (l. 16) [retomada por recategorização predicativa] → ele (l. 17) [retomada por pronominalização anafórica] → Ø, Ø, Ø (l. 18) [remissões por elipse] → o cachorro (l. 19) [retomada por recategorização] → sua língua (l. 20) [remissão por meronímia] → ambos (l. 20) [remissão por pronominalização] → aquele cachorro (l. 22) [retomada por forma nominal definida] → Ele (l. 22) [retomada por pronominalização anafórica] → o (l. 23), Ele (l. 24), lo (l. 25) [retomadas por pronominalizações anafóricas] → Os 318elos de ambos (l. 26) [remissão por meronímia] → se, se (l. 27) [remissões por pronominalizações] → ele (l. 28) [retomada por pronominalização] → se [remissão por pronominalização] → a solução para a criança vermelha (l. 31) [retomada por recategorização] → Eles (l. 32), ambos (l. 35) [retomadas por pronominalizações] → ele (l. 37) [retomada por pronominalização] → O basset ruivo [retomada por forma nominal definida] → o (l. 40), ele (l. 42) [retomadas por pronominalizações] → Ø (l. 42) [remissão por elipse]

CR4: uma senhora (l. 14 e 15) [introdução referencial por forma nominal indefinida] → sua dona (l. 17) [remissão por forma nominal definida categorizadora] → a dona (l. 38) [retomada por forma nominal definida] → la (l. 41) [remissão por pronominalização]

ANEXO A

Obesidade mórbida

Cada um tem sempre uns pecaditos a serem pagos neste mundo de meu deus. Aliás, minha vida tem sido uma penitência só, desde que cheguei. Acho que já estou com crédito para as próximas encarnações, que, espero, sejam menos árduas que a de doutorando na França. Por exemplo, aqui se é obrigado a beber água da torneira. Ora, isso além de deselegante é selvagem. E, acredite, por essas bandas, o bebedouro, esse obscuro objeto de desejo, é tão desconhecido quanto as estranhas mercadorias oferecidas pelos ciganos aos habitantes de Macondo. Você que conhece o Cem anos, de Garcia Marques, deve se recordar das primeiras cenas do livro, principalmente do espanto dos Buendía, os moradores daquela aldeia, ao descobrirem, sempre embasbacados, as mercadorias insólitas que eram levadas pelos tais ciganos. Me lembro de como eles ficaram maravilhados quando viram e, sobretudo, tocaram pela primeira vez o gelo que lhes era oferecido como mercadoria raríssima. Aquilo parecia queimar, parecia vivo e era incrível, maravilhoso. Mais chocante ainda foi quando se assustaram com a boca que saía nas mãos dos ciganos-vendedores: era a boa e velha dentadura. Tudo era aterrorizante e não menos sensacional: fantasmático. As 7 Faces do Dr. Lao?

Mas, fechando parêntese e voltando ao bebedouro, preciso esclarecer que aqui em Lyon já existe um objeto chamado garrafinha de água mineral, mas eu não vou ficar comprando água em garrafinhas, porque dá muito trabalho; sem exagero. E se a garrafinha for garrafona, pior ainda, porque é pesado transportar. Aqui não tenho carro. Só ando de bicicleta ou a pé (Eh, croissant é doce, mas não é mole não!). No final das contas todo mundo diz que a água de torneira por aqui é potável, mas como bom brasileiro eu desconfio, e como bom estudante sem dinheiro pra rasgar, bebo. E finjo que não é comigo. Uma vez, veja o absurdo da situação, flagrei um menino atracado com uma coisa no banheiro. Ele estava ajoelhado e, curvado, sugava vorazmente algo protuberante. Aquilo foi estranho. Muito estranho. Só depois percebi que o momento kama sutra tava rolando com a torneira da pia. Tudo isso porque Lyon, apesar de ser o berço da sétima arte, a cidade dos irmãos Lumière - inventores do cinema -, ainda não descobriu o bebedouro. Precisamos dar uma aula de civilização para esse povo. Esses chicos franceses...

No entanto beber água da torneira não é nada se comparado à maior expiação que tive de encarar por causa dos meus pecados avoengos (boa essa palavra!). Chama-se: TTT ou

Tratamento de Texto para a Tese. E, tenho certeza, me proporcionou bons cem pontos no carnê do baú celestial. O tal TTT é o nome do curso que fui obrigado a engolir. E engoli. Até a primeira aula eu não sabia muito do que se tratava. Achei inclusive muito chique. Mas logo nos primeiros momentos da primeira manhã gelada descobri que era um curso de, acredite, Word 2003! E essa agora... Quem me conhece sabe que o meu apego pela informática é proporcional ao amor do Zidane pelo Materazzi na final da Copa de 2006. Na real, eu odeio quem ama o mundo da tecnologia. Eu odeio a história de baixar programas. Eu odeio régua de tabulação. Eu odeio saber qual é o novo antivírus. Eu quero a Idade da Pedra (uga-uga), quando nossos tratratratravós pichavam as cavernas. Pelo menos não tinham de escolher fonte, tamanho, itálico, folha de estilos. E quer saber, tem coisa mais bizarra do que aquelas janelinhas com conselhos do Windows?? Elas sempre aparecem gentilmente e com sorriso nos grandes lábios virtuais [opa] perguntando se você tá precisando de alguma coisa quando você está louca e desesperadamente precisando de várias coisas mas sabe que a pororoca da `solução` que eles vão te oferecer não vai trazer a resposta de que você precisa para resolver a pururuca do problema que qualquer pessoa qualquer recém-nascido MENOS VOCÊ saberia resolver naquele momento. (Agora pode respirar, leitor; é que eu fiquei um pouco nervoso. Foi mal).

O tal Tratamento foi brabo. Mas, como disse, encarei. Não teve jeito. E dá-lhe expiação! No entanto o curso teve momentos burlescos. Por exemplo, nunca vou esquecer a cara do professor quando nos chamou à frente da sala para nos mostrar algo que parecia fascinante, incrível (As 7 Faces do Dr. Lao??). O querido monsieur arregalou os olhos e, quase em êxtase, nos ensinou, em bom francês, a arte do ... Ctrl C / Ctrl V (os queridos `copiar e colar`!) E não tem Garcia Marques que possa descrever a cara do tio nos ensinando tal técnica. Ele olhava o Mac (McIntosh, para os in) com tal fascínio, manejava o teclado com tanta paixão que eu julguei não estar compreendendo se o que ele estava querendo dizer era de fato o que ele estava dizendo (tava ensinando a copiar e colar mesmo?! Qualé, jacaré...). Era o próprio cigano fazendo o truque da dentadura. Vivi meus quinze minutos em Macondo. Pior é que ele repetiu esse gesto de nos chamar à frente outras vezes, para exhibir o mundo de Oz da informática. Nunca achei que os franceses amassem tanto o tal control C control V. Esquisitos...

E, para não perder o costume, o lado B da história apareceu já no segundo dia de aula, quando o cigano-monsieur solicitou um pequeno exercício super complexo de, adivinhe, mudança do formato da página e numeração do rodapé... O fato é que, após ter-me demorado exaustivamente nas preliminares do difícilíssimo exercício, na hora agá eu mirava a tela do

alienígena computador e não sabia nem por onde começar. De repente aquela atividade ridícula se tornou um teorema que nem Einstein resolveria. Em suma o castigo divino não tardou. Eu, que tava achando tudo meio idiota, créu, não consegui fazer o primeiro exercício. Resultado, todo mundo fez o dever de casa, ali, em menos de 1 minutinho, menos moi. O pior é que o monsieur começou a me olhar esquisito quando ele percebeu o estado lastimável em que eu estava: mais vermelho que o vermelho do tomate mais vermelho da vermelha China. To começando a achar que beber água da torneira na posição 38 do kama sutra é menos traumatizante.

Eu simplesmente perdi o ctrl da história.

E não para por aí não. O diabo do curso foi de fato se complicando e atormentando a minha vida. Eu fui ficando tão tenso com o efeito bloody mary do primeiro exercício que corri às livrarias da cidade para comprar guias de apoio para uso do Word 2003. É bom esclarecer que eu praticamente parei de dormir - e de respirar -, tamanha a minha tensão, durante o tal TTT (ou TPM??). Mas a minha busca de conhecimento não foi em vão, pois achei um livro do tamanho da minha ignorância: Informática para antas. Bem, não é exatamente assim que se deveria traduzir, mas, em bom ctrl português, é a melhor tradução das minhas angústias naquele momento dramático. Comprei logo o livro da versão Windows 2003 e outro com a versão 2007. Claro que não li nenhum dos dois, mas valeram como ctrl tranquilizante para minhas ctrl desventuras en France.

Pior: em cada aula eu era praticamente o último a concluir as tarefas (socorro!). E já que estamos nunca conversa super mário franca devo confessar que o meu maior consolo ao longo da vinte e tantas horas de ctrl agonia regadas a Word 2003 é que na turma havia um aluno que sempre terminava depois de mim. Isso quando ele conseguia terminar (ele deve estar no sétimo ou vigésimo nono ano de doutorado e pelo jeito sem previsão de conclusão da tese; eu estou no primeiro meio ano, se serve de alento). O fato é que eu nunca agradei tanto a Alá a existência de um cristão (na verdade, ele era islâmico), nesse pedaço do planeta onde to pagando meus pecados. Engraçado é que em cada aula a primeira pessoa que eu procurava na turma era o meu coleguinha. Afinal, quando se quer se sentir mais magro, basta ficar ctrl diante de uma pessoa ctrl mais gorda do que você. Eu acho que serei eternamente grato ao meu amigo portador de obesidade mórbida. E viva ctrl o ano do rubito, copiando, colando e super adepto da prática do kama sutra, na França.

Disponível em: <http://anodorubitonafanca.blogspot.com.br/2010/04/obesidade-morbida.html>

Acesso: 15/06/2014.

ANEXO B

Esquadros

Eu ando pelo mundo
 Prestando atenção em cores
 Que eu não sei o nome
 Cores de Almodóvar
 Cores de Frida Kahlo
 Cores!

Passeio pelo escuro
 Eu presto muita atenção
 No que meu irmão ouve
 E como uma segunda pele
 Um calo, uma casca
 Uma cápsula protetora
 Ai, Eu quero chegar antes
 Pra sinalizar
 O estar de cada coisa
 Filtrar seus graus

Eu ando pelo mundo
 Divertindo gente
 Chorando ao telefone
 E vendo doer a fome
 Nos meninos que têm fome

Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela? Quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle

Eu ando pelo mundo
 E os automóveis correm
 Para quê?
 As crianças correm
 Para onde?
 Transito entre dois lados
 De um lado
 Eu gosto de opostos
 Exponho o meu modo
 Me mostro
 Eu canto para quem?

Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela? Quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle

Eu ando pelo mundo
 E meus amigos, cadê?
 Minha alegria, meu cansaço
 Meu amor, cadê você?
 Eu acordei
 Não tem ninguém ao lado

Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela? Quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle

Eu ando pelo mundo
 E meus amigos, cadê?
 Minha alegria, meu cansaço
 Meu amor cadê você?
 Eu acordei
 Não tem ninguém ao lado

Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela
 Quem é ela? Quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle

CALCANHOTO, Adriana. **Esquadros**.
 Disponível em:
 <<http://www.vagalume.com.br/adriana-calcanhoto/esquadros.html>>
 Acesso: 15 mar. 2014

ANEXO C

Sou um evadido

Sou um evadido.
Logo que nasci
Fecharam-me em mim,
Ah, mas eu fugi.

Se a gente se cansa,
Do mesmo lugar,
Do mesmo ser,
Por que não se cansar?

Minha alma procura-me
Mas eu ando a monte,
Oxalá que ela
Nunca me encontre.

Ser um é cadeia,
Ser eu é não ser.
Viverei fugindo
Mas vivo a valer.

PESSOA, Fernando. Sou um evadido.
In: MARTINS, A. E.; COSTA, C. L.; CAVALCANTI, P.
O canto das musas: poemas para conhecer, ler, recitar e cantar.
São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANEXO D

Cientistas podem ter encontrado partículas interestelares raríssimas no espaço

A distância entre uma estrela e outra pode ser muito, muito grande. Esse vazio enorme, na verdade, não é bem vazio. As partículas que estão lá, soltas no vácuo, ajudam a entender melhor como o Universo foi formado. O conjunto dessas partículas tem um nome que talvez você reconheça: poeira interestelar. A NASA anunciou que, pela primeira vez, uma pequena amostra desse material espacial foi coletado e está sendo estudado por cientistas.

“Esses são os objetos mais desafiadores que nós já estudamos no laboratório, e é incrível que tenhamos feito tanto progresso na análise”, disse Michael Zolensky, que faz parte de uma equipe de cientistas da NASA. O motivo de tanto orgulho são sete partículas interestelares que chegaram à Terra em 2006. Só agora, mais de 8 anos depois, alguns detalhes do material colhido no espaço foram revelados num artigo do jornal Science.

As partículas interestelares vieram no coletor de alumínio da sonda espacial Stardust. Ela foi lançada em 1999 e viajou por quase 5 bilhões de quilômetros Universo afora durante sete anos. Ao que tudo indica, foi em 2004, ao cruzar com um cometa, que a sonda captou o material. Mesmo depois de anos de estudos, ainda é preciso muita pesquisa para ter certeza de que as partículas são mesmo vindas do espaço interestelar. Mas, se forem, será um grande passo da ciência.

As partículas são minúsculas, medem milésimos de milímetros, mas estão cheias de informações sobre o Universo. De acordo com as primeiras conclusões dos cientistas, as partículas vieram de fora do Sistema Solar, talvez criadas em uma explosão de supernova milhões de anos atrás. As amostras maiores são “fofinhas”, como uma espuma. Sua composição química e sua estrutura são bem mais complexas do que os cientistas imaginaram quando analisaram o material pela primeira vez. O tempo que elas passaram flutuando pelo espaço antes e depois da coleta certamente as alterou.

Três das partículas contém enxofre, algo que os cientistas acham que não seja fácil de encontrar no espaço interestelar. Outras duas podem trazer resquícios de oxigênio, o que é um indício de que foram produzidas por estrelas em estágios mais evoluídos que o Sol.

ANEXO E

A cultura do coitadinho

No Brasil, talento nunca foi quesito imprescindível para acesso à fama e ao reconhecimento. A celebridade do tipo 'big brother' é um fenômeno muito mais antigo e arraigado que o próprio programa infame. Mas há um fenômeno particularmente afeito aos costumes da terrinha: a apologia do coitadinho, do humilhado, que inexoravelmente se converte em herói nacional. E notem bem, o fenômeno não se limita às celebridades vazias. Muita gente de peso e de talento pega carona neste viés.

O exemplo mais recente é o do escritor Carlos Heitor Cony. Um dos mais renomados e talentosos homens de letras do país, Cony adora proclamar a sua paixão pelo que ele chama de “homem derrotado”, e que o sucesso e a vitória não lhe interessam. Claro que ele não deve se interessar muito pela própria vida, uma vez que ele é um dos mais célebres, bem sucedidos e respeitados escritores do país. Cony diz peremptoriamente que é um homem infeliz. Recentemente, o escritor abocanhou uma pensão de mais de vinte mil reais, por ter sido julgado como “vítima da ditadura”. Cony nunca foi torturado, sempre trabalhou em respeitados órgãos de imprensa do país e sempre disse o que queria dizer em toda a sua carreira. Mas se julga um coitadinho. Este é seu maior orgulho: o de ser um homem bem sucedido, mas infeliz. Um pobre coitado, enfim.

O exemplo de Cony é representativo, mas abundam outros. Reparem como, por exemplo, todo morto célebre se converte instantaneamente em santo. Não importa o passado da figura, mas a morte, a derrota final, lhe dá todas as bênçãos e perdões que ele tem direito. No Brasil, morto é herói vitalício. Desde Luis Eduardo Magalhães até os mamonas assassinas. Os mortos são sagrados ícones tupiniquins. Fico imaginando o dia da morte do sr. Paulo Maluf, quando proclamarão os seus nobres serviços à nação e as injustiças a que ele foi sujeito em vida. Imagino seus parentes, em tom emocionado, bradando a plenos pulmões, repetindo o patriarca em vida: “ele nunca teve conta no exterior!”

Já os vencedores não têm vez no Brasil. Machado de Assis, a despeito do seu gênio, é sempre lembrado, com requintado e discreto prazer sádico, pela sua condição de gago e epilético (alguns politicamente incorretos não cansam de salientar que ele era um “mulatinho que veio do morro”). Não adianta: o sucesso no Brasil nunca é consumado sem que o sujeito tenha um pé no fracasso. Ou pelo menos uma paixão pela coisa. Que o diga Walter Salles jr., que a cada filme seu, parece pedir desculpas por ter nascido rico e filho de banqueiro. Um

estrangeiro que vê os filmes de Salles deve pensar que o Brasil é uma grande favela de bons moços. A vitória não tem vez no Brasil. Não se perdoa o sucesso aqui na terrinha.

Imagino que esta peculiar situação brasileira se deva a um certo ranço deturpado do cristianismo no país, a uma certa cultura do "crucificado", do derrotado, que é entranhada no brasileiro. Quanto mais belo o fracasso, mais bela a "ascese". Mas isto não quer dizer que seja uma característica nobre e generosa de um bom cristão que estende a mão aos perdedores. Ao contrário, é um cristianismo deturpado, em que a generosidade e a compaixão se transmutam em inveja do sucesso alheio. É um sinal trocado. Amor se converte em ódio mal dissimulado. As sutilezas da mesquinaria são muito pouco evidentes. Nada mais fácil que transformar um vício em uma virtude. Assim é o caso do medíocre que se faz indignado e furioso com a mediocridade, assim o ignorante que torce o nariz para o "pedantismo" da intelectualidade, assim o fracassado que esnoba o sucesso alheio.

Claro que no Brasil (e no mundo, aliás) as condições que levam alguém ao sucesso são mais que torcidas e esculhambadas. A minha ênfase não é o merecimento ou não do sucesso em si, mas algumas sutilezas do nosso querido país, que tanto proclama suas boas intenções e generosidade aos quatro ventos".

JORGE, Adrilles. Disponível em: http://adrillesjorge.blog.uol.com.br/arch2004-11-07_2004-11-13.html. Acesso: 22/01/2015

ANEXO F

Tentação

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um basset ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pêlos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-la dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás

ANEXO G

Antigamente, a escravidão era diferente da que ainda existe nos dias atuais. Infelizmente, sabemos que hoje a escravidão ainda é presente mesmo sendo considerada uma atividade ilegal.

Notamos que hoje a escravidão não escolhe raça e nem cor, na realidade, escolhe pessoas vulneráveis e sem boas condições financeiras, que sofrem com o trabalho forçado, junto com ameaças, terror psicológico e maus tratos.

ANEXO H

Antigamente na escravidão, as pessoas eram forçadas a trabalhar sem querer, não tinham direito de nada, só por causa de sua cor de pele. Ao passar dos anos a escravidão contemporânea acabou.



Nos nos dias atuais ainda existe escravidão, nos dias de hoje ainda existe também o racismo, desigualdade e preconceito com pessoas de cor de pele diferente.

ANEXO I

Favoridade a redução da maioridade penal

Diante de tantos casos de violência e crimes hediondos praticados por menores, surge o debate por parte de parlamentares, sociedade e entidades da sociedade civil quanto à possibilidade de redução da maioridade penal, ou seja, fazer com que já a partir dos 16 anos de idade o menor já se torne responsável e passível de pena aplicada por seus atos.

É cada vez mais clara a necessidade dessa redução pois nossa legislação é ultrapassada. O jovem de hoje tem mais acesso à informação e pode compreender melhor o que está fazendo está dentro da lei ou não. Se com 16 anos ele já pode votar, nada mais justo do que responder por seus crimes também.

Outro fato que contribui para o crescimento da criminalidade praticada por adolescentes, está na forma como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) permite punir os crimes praticados pelos mesmos. Não mais que 30 dias de internação, isto é o tempo previsto, até mesmo para crimes praticados com requisitos de crueldade. Esta prática em demasia acaba por estimular o jovem a continuar praticando crimes sem ser punido.

É necessária a aprovação da redução da maioridade penal como forma de parar o alto índice de criminalidade praticado por jovens, porém é essencial também que se insista na educação do homem, levando a se tornar um cidadão consciente dos

ANEXO J

1	
2	Diante de uma sociedade que reclama a mão verde
3	problemas solucionados, como por exemplo conflitos, assassinatos,
4	estabelecer tarefas particulares para memórias impulsionadas que não são
5	geradas. E dizem a gente sobre uma situação de forma aberta
6	nesta pais se deve evitar além do que é cobrado
7	Os jovens estão apresentando os extremos por saberem
8	que não têm uma consequência pelo ato cometido. Hoje em dia
9	as redes de comunicação está influenciando os jovens a con-
10	sumir em vídeos, e muitos dos vezes fazem que não têm
11	condições financeiras, a poucos meses já estão para conseguir
12	para não que não o índice de memórias quanto ao crime.
13	Diante a redução geral deve se pensar se será proce-
14	derial para a formação de um indivíduo dentro de uma família
15	ou inventar outras coisas como um livro para atender essas
16	percepções onde forma dissonância ativamente para quem tem
17	prejuízos e para recuperar algum nível
18	

ANEXO K

Jovens que, a partir dos 16 anos, poderão ser presos. É isso o que a PEC 171 pretende adotar em prática no Brasil, onde o sistema carcerário mais parece uma selva do que um lugar no qual cidadãos restituem o seu direito de liberdade.

O projeto de lei tem uma aprovação popular massiva, podendo chegar até 87% da entre os brasileiros. Porém, essa é uma aprovação que vai contra a estatística de menores que foram acusados criminalmente: o número mal chega a 1%.

Baseando-se em argumentos sobre como poderá diminuir o aliciamento de menores para o mundo do crime e sobre como será inequívoco que os jovens terão consequências ao praticarem ações irresponsáveis, a população parece esquecer do panorama atual dos crimes brasileiros.

© ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.
 O quanto melhor um indivíduo pode ficar ao passar por situações que envolvem tortura, viver em condições degradantes e ainda presenciar rebeliões sangrentas mas quais quase sempre resultam em morte? E como é tudo isso para aqueles que nem mesmo tem 18 anos?

A resposta é clara. Não há meios de um menor passar por tudo isso e não se marginalizar quando estiver em liberdade. Talvez, num futuro distante, no qual hajam sistemas carcerários que funcionem e hajam também programas de ressocialização, seja possível diminuir a maioridade penal. Mas o futuro não é hoje.

ANEXO L

O Brasil possui uma política conhecida mais por seus ^{maus} ~~maus~~ feitos que seus bons, pois ~~o~~ são poucas as oportunidades que aparecem e quando boa parte delas se referem a dinheiro os próprios inventores se aproveitam de mesmo.

Por um lado essa corrupção se tornou algo mais que cultural, tornando ~~por~~ a convivência mais crítica, pois, muitos acabam em tropeços entre si, mostrando que isso não só acontece nas salas de reunião dos homens de negócios de termo e sim, também no meio social, sendo ~~o~~ visto o propósito de mostrar que o fato nesse de ser já nos ensina as ser corrupto com os mesmos, em atividades do dia - a dia.

Então, quem reclama, não está mais nem menos que errado, "o sujo não pode falar do mal lavado". ~~as~~ reclamações dizem sim de quem tem razão.

ANEXO M

Balada do Asfalto

Me dê um beijo, meu amor
Só eu vejo o mundo com meus olhos
Me dê um beijo, meu amor
Hoje eu tenho cem anos, hoje eu tenho cem anos

E meu coração bate como um pandeiro num samba dobrado
Vou pisando asfalto entre os automóveis
Mesmo o mais sozinho nunca fica só
Sempre haverá um idiota ao redor

Me dê um beijo, meu amor
Os sinais estão fechados
E trago no bolso uns trocados pro café

E o futuro se anuncia num out-door luminoso
Luminoso o futuro se anuncia num out-door

Há tantos reclamos pelo céu
Quase tanto quanto nuvens
Um homem grave vende risos
A voz da noite se insinua
E aquele filme não sai da minha cabeça
E aquele filme não sai da minha cabeça

Rumino versos de um velho bardo
Parece fome o que eu sinto
Eu sinto como se eu seguisse os meus sapatos por aí
Eu sinto como se eu seguisse os meus sapatos por aí

Há alguns dias atrás vendi minha alma a um velho apache
Não é que eu ache que o mundo tenha salvação

Mas como diria o intrépido cowboy, fitando o bandido indócil
A alma é o segredo, a alma é o segredo
A alma é o segredo do negócio

ANEXO N

Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus,
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

ANEXO O

Os porquês do porquinho

Aconteceu na Grécia!

Era uma vez um jovem porquinho, belo e bom, muito pequenino, cuja vida foi dedicada à procura dos porquês da floresta. Tal porquinho, incansável em sua busca, passava o dia percorrendo matas, cavernas e savanas perguntando aos bichos e aos insetos que encontrava pelo caminho todos os tipos de porquês que lhes viessem à cabeça.

- Por que você tem listras pretas se os cavalos não as têm? - perguntava gentilmente o porquinho às zebras.

- Pernas compridas por quê, se outros pássaros não as têm? - indagava às siriemas, de forma perspicaz.

- Por que isso? Por que aquilo?

Era um festival de porquês, dia após dia, ano após ano, sem que ele encontrasse respostas adequadas aos seus questionamentos de porquinho.

Por exemplo, sempre que se deparava com uma abelha trabalhando arduamente, ele perguntava por quê. E a pergunta era sempre a mesma:

- Saberias, por acaso, por que fazes o mel, oh querida abelhinha?

E a abelha, com seus conhecimentos de abelha, sempre respondia assim ao porquê:

- Fabrico o mel porque tenho que alimentar a colméia.

Mas a resposta das abelhas não o satisfazia, porque eram os ursos os maiores beneficiados com aquela atividade.

- Alguma coisa deve estar muito errada, porque eram os ursos que ficavam com quase todo o mel, sem ter produzido um pingo.- pensava o porquinho.

Então, valente como os porquinhos de sua época, seguia pela floresta à procura de ursos, fortes e poderosos, ansioso por que eles soubessem a resposta. Quando encontrava um, perguntava:

- Senhor, grande e esperto urso, poderias me dizer a razão e solucionar o porquê da questão?

E alguns ursos, mais exibidos, até tentavam responder, porque de mel eles entendiam muito, mas sobre trabalho... as respostas eram sempre do senso comum de urso e não resolviam a questão.

- Elas fabricam o mel porque ele é muito gostoso. - diziam uns.

- Elas o fabricam porque o mel é delicioso. - diziam outros.

Havia aqueles que se limitavam a olhar feio e, ainda, aqueles que até ameaçavam o pobre porquinho e iam embora, sem dizer por quê. Apesar disso, o porquinho seguia em frente.

Um dia - porque toda história têm um dia especial - o porquinho encontrou um oráculo em seu caminho e resolveu elaborar o seu mais profundo porquê. Afinal, oráculo é para essas coisas. Então, ele perguntou com sua voz fininha, mas de modo firme e sonoro

- Por que existo?

Houve um profundo silêncio na floresta e o porquinho pensou que aquele porquê nunca seria respondido, afinal.

Mas de repente, o oráculo falou, estrondosamente, porque era oráculo.

- Procure o Sr. Leão, rei da floresta, e pergunte a ele por que você existe. Só ele lhe dará uma resposta adequada.

Então, feliz, animado e saltitante, lá se foi o porquinho à casa do grande e sábio rei da floresta, carregando o seu também grande e sábio porquê.

Ao chegar à casa do leão, o porquinho bateu à porta e, quando foi atendido por sua realeza, tratou logo de lascar o seu porquê mais precioso:

- Sr. Leão, rei dos reis, sábio dos sábios, poderia Vossa Alteza me dizer por que existo?

E o leão, porque era leão, respondeu mais que depressa.

Nhac.

Porque é o da história!

Fim

SANCHES, Clóvis. Disponível em:

<http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/introducao-gramatica>

-com-o-texto-os-porques-do-porquinho

Acesso em: 30 mar. 2015

ANEXO P

Lepo-lepo

Ah, eu já não sei o que fazer
Duro, pé-rapado e com o salário atrasado
Ah, eu não tenho mais pra onde correr
Já fui despejado, o banco levou o meu carro

Agora vou conversar com ela
Será que ela vai me querer?
Agora vou saber a verdade
Se é dinheiro, ou é amor, ou cumplicidade

Eu não tenho carro, não tenho teto
E se ficar comigo é porque gosta
Do meu rá rá rá rá rá rá rá o lepo lepo
É tão gostoso quando eu rá rá rá rá rá rá rá o lepo lepo

Ah, eu já não sei o que fazer
Duro, pé-rapado e com o salário atrasado
Ah, eu não tenho mais pra onde correr
Já fui despejado, o banco levou o meu carro

Agora vou conversar com ela
Será que ela vai me querer?
Agora vou saber a verdade
Se é dinheiro ou se é amor ou cumplicidade

Eu não tenho carro, não tenho teto
E se ficar comigo é porque gosta
Do meu rá rá rá rá rá rá rá lepo lepo
É tão gostoso quando eu rá rá rá rá rá rá rá o lepo lepo

ANEXO Q

Gordinho gostoso

Sou um gordinho gostoso, gordinho gostoso
 Sou um gordinho gostoso
 Sou um gordinho gostoso, gordinho gostoso
 Sou um gordinho gostoso

Eu não sou Friboi, mas tô na moda
 A mulherada gosta, a mulherada gosta do papai
 Eu não sou Friboi, mas tô na moda
 A mulherada gosta, a mulherada gosta

Sou um gordinho, sou gostoso, sou o rei do paredão
 Boto o boné da John John, copo de whisky na mão
 Invejoso passa mal, porque minha vida é assim
 Não frequento academia, mas as novinhas ficam em mim

Sou um gordinho gostoso, gordinho gostoso
 Sou um gordinho gostoso
 Sou um gordinho gostoso, gordinho gostoso
 Sou um gordinho gostoso

Eu não sou Friboi, mas tô na moda
 A mulherada gosta, a mulherada gosta do papai
 Eu não sou Friboi, mas tô na moda
 A mulherada gosta, a mulherada gosta

Eu não sou Friboi, mas tô na moda
 A mulherada gosta, a mulherada gosta do gordinho
 Eu não sou Friboi, mas tô na moda
 A mulherada gosta, a mulherada gosta

ANEXO R

Celular e adolescentes: uma relação perigosa

Uma pesquisa feita em Flandres, na Bélgica, com 1.656 estudantes de 13 a 17 anos, revelou que o uso do celular à noite é prática recorrente entre os adolescentes e isso está diretamente relacionado ao aumento do nível de cansaço desses jovens após algum tempo.

A preocupação maior dos pais no que diz respeito à mídia, é com relação ao tempo que as crianças gastam vendo TV, ouvindo música ou navegando na Internet. O celular é visto como um simples aparelho de comunicação, útil em situações de emergência, mas os jovens hoje usam os meios de comunicação modernos de forma que os pais nem imaginam.

Casos de cansaço excessivo informado pelos adolescentes foram atribuídos ao abuso na utilização do celular, tanto em ligações quanto em trocas de mensagens de texto. Eles gastam muito tempo se conectando com outras pessoas, e alguns deles fazem isso a noite inteira.

Por outro lado, um melhor rendimento escolar está relacionado a uma boa noite de sono. Estudos revelam que adolescentes que dormem menos estão mais propensos a problemas cognitivos ou comportamentais em sala de aula. Os pais devem estar alerta: é preciso restringir ou proibir o uso do celular após a hora de dormir.

Especialistas recomendam que crianças e adolescentes tenham entre oito e dez horas de sono por noite para manter uma vida saudável e um bom desempenho durante o dia. Além disso, os pais que desconfiam que seus filhos estejam sofrendo de distúrbios do sono devem recorrer a consultas com pediatras ou especialistas na área. E dar conselhos como: durma bem para melhorar suas notas.

ANEXO S

Celular na escola: o que fazer?

Há problemas e possibilidades quanto à presença dos celulares no ambiente escolar.
É preciso saber como lidar com os prós e os contras.

O telefone celular é, certamente, uma das mais celebradas invenções da humanidade. Tornou-se objeto do desejo não apenas no sentido de termos acesso a um aparelho qualquer ou aos serviços a ele relacionados. A constante atualização de seu design e possibilidades técnicas (cada vez mais ampliadas), estimulada por acirrada competição entre empresas poderosas (Apple, Nokia, Motorola, Sony Ericsson, LG...) faz com que as pessoas, no mundo inteiro, troquem de aparelhos com enorme constância.

O uso dos celulares, no entanto, traz não apenas benefícios, mas em alguns casos, gera transtornos e dificuldades. Existe certa “ética” quanto ao uso do celular, que não é explícita, mas oculta e imperceptível, a orientar a maioria das pessoas.

Sabe-se, por exemplo, que em locais públicos, como cinemas ou teatros, é preciso desligar os celulares ou, na melhor das hipóteses, deixá-lo em modo de vibração, para que os demais presentes não sejam incomodados em caso de telefonema. É esperado que as pessoas ajam desta forma, mas nem sempre é o que acontece.

Outra “regra de ouro”, se assim as pudermos chamar, estipula que as pessoas devem utilizar seus celulares sempre de acordo com suas necessidades, sem exageros. Ainda assim, há muitos homens e mulheres que, até mesmo para exibir-se publicamente, ostentam seus modernos aparelhos, realizando o uso indiscriminado da telefonia celular a todo o momento, mesmo naqueles em que não há nenhuma aparente necessidade (ou seja, por motivos totalmente fúteis).

É certo também que existem leis, como aquelas relacionadas ao trânsito, que abertamente condenam o uso de aparelhos celulares pelos condutores de veículos. Estas leis preveem sanções, multas e até mesmo, com o acúmulo de pontos, a perda da carteira de motorista. Mas ande no trânsito em qualquer lugar do Brasil e perceba, ao seu redor, se os motoristas estão minimamente preocupados com sua segurança ou mesmo com as multas que a eles podem ser aplicadas quanto ao uso dos celulares...

O exagero no uso dos telefones celulares, além dos inconvenientes na vida cotidiana, tem ocasionado também problemas invisíveis a “olho nu”, ou seja, que precisariam de microscópios para serem detectados e tratados. Estas dificuldades vão além daquilo que pode ser considerado prejuízo no trânsito, nos cinemas, em locais de trabalho... Refere-se à

overdose de informações e de ligação com o mundo (profissional ou pessoal). Tratam-se, portanto, de problemas que estão relacionados a stress, ansiedade, depressão e afins – de fundo psicológico e emocional.

O fato de estarmos “ligados” pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, entre as quais temos que incluir os celulares, cada vez mais integrados a todas as redes, não apenas via telefonia, provoca ou estimula problemas psíquicos em todas as faixas etárias, inclusive crianças e adolescentes. É claro que não pode e nem deve ser considerado fator primordial e único para que isto aconteça, mas certamente contribui e reforça sintomas e dificuldades decorrentes de um todo, associado à velocidade e as cobranças cada vez mais acentuadas do mundo em que estamos vivendo.

Nas escolas não é diferente. Há os problemas relacionados à ética quanto ao uso de telefones celulares que, para princípio de conversa, deve começar com os profissionais que atuam nas escolas. Diretores, coordenadores, orientadores, funcionários em geral e, principalmente os professores, devem desligar seus aparelhos quando estiverem trabalhando ou, caso seja muito necessário e acordado com os demais colegas, manter em modo de vibração (silencioso) para que as mensagens e ligações fiquem em arquivo e depois possam ser respondidas.

Em sala de aula, especificamente, o toque de um celular, ainda mais com a variedade de músicas e demais estilos (muitos deles cômicos) pode atrapalhar consideravelmente o andamento das ações previstas pelo professor. Portanto, o exemplo começa com ele e, depois, deve ser combinado com os alunos, seguido das devidas explicações, ou seja, dos motivos que levam a escola (sim, a instituição e não apenas o indivíduo, o profissional) a pedir aos alunos que deixem seus celulares desativados durante o dia de atividades educacionais.

Isto, certamente, inclui a questão do envio de torpedos com mensagens de texto. Esta prática, ainda que silenciosa, tira o foco dos alunos e pode, em muitos momentos, ser utilizada para fins indevidos, como passar respostas em provas ou testes.

Outra preocupação, com a modernização dos aparelhos, que estão se tornando cada vez mais verdadeiros "canivetes suíços", tamanha a profusão de recursos que oferecem, como games, músicas, vídeos, fotos ou acesso a internet, se refere ao fato de que os alunos podem estar com fones de ouvido, escutando música e, com isso perdendo aula, não prestando atenção as atividades desenvolvidas pelos professores, por exemplo. Os alunos têm, também, utilizado os celulares para se divertir com games durante algumas aulas, debaixo das carteiras e, certamente, isso não pode ser permitido, pois acarreta posteriormente queda de rendimento, trabalhos não realizados, a falta de anotações de conteúdos e exercícios...

Na hora do intervalo, na mudança de professores (período entre uma aula e outra), daí sim é possível que alunos e professores examinem seus celulares para verificar se há mensagens importantes ou telefonemas de retorno necessário. Ainda assim, cabe lembrar que isto não deve se tornar uma “neurose”, ou seja, não devemos nos tornar escravos do aparelho e dos serviços, tendo que a toda hora conferir as mensagens (como já foi detectado, por exemplo, com as pessoas que trabalham muitas horas por dia diante do computador e que se sentem compelidas a ver e-mails, atender comunicadores instantâneos, responder mensagens no Twitter ou no Facebook).

No caso das salas de aula, por outro lado, diferentemente do que se pensa, os celulares não precisam ser vistos apenas como problemas ou dificuldades. Além de canais de comunicação com as famílias e os amigos, ou mesmo entre a escola e os alunos, estes aparelhos podem ainda se tornar elementos de aprendizagem, incluídos em projetos educacionais.

As peculiaridades destes equipamentos, cada vez mais equipados, contando com recursos como câmeras (que fotografam e filmam com boa qualidade de som e imagem), gravadores de áudio, calendários, comunicadores instantâneos (envio de torpedos), calculadoras e tantas outras ferramentas – possibilitam a criação de projetos e ações pedagógicas que não podem e nem devem ser desprezadas.

Entrevistas, criação de banco de imagens, gravação de minidocumentários, elemento de comunicação entre alunos e dos estudantes com os professores, envio de mensagens sobre dúvidas e avaliações, utilização de agendas dos celulares para organização da vida escolar... São algumas das possibilidades de trabalho com o celular em sala de aula. Há inúmeras outras que podem ser pensadas e criadas pelos professores, se transformando em projetos que, com certeza, serão bastante atraentes aos olhos dos alunos!

Neste sentido, chegamos à conclusão de que, ao mesmo tempo em que o celular deve sofrer algumas restrições de uso nas escolas, tanto para permitir um melhor andamento das ações pedagógicas quanto para “desligar” um pouco os alunos do ritmo frenético em que vivemos, é possível tornar este equipamento, tão popular e acessível, igualmente num elemento de trabalho educacional com a criação de projetos que o incluam como ferramenta de pesquisa e produção. Então, que assim seja!

Obs. É sempre importante considerar que cada escola crie, a partir de sua direção e em comum acordo com professores e demais funcionários, suas regras próprias quanto ao uso dos celulares e que isso seja depois claramente explicitado para os alunos e toda a comunidade atendida. No caso de escolas que atendem alunos da Educação Infantil ou do Ensino

Fundamental, por exemplo, ainda que os pais já estejam presenteando seus filhos muito novos com modernos aparelhos, a orientação deve ser a de que qualquer comunicação com a família seja feita com a intermediação da escola e não diretamente pelo telefone celular.

MACHADO, João Luís de Almeida. Disponível em:
<http://cmais.com.br/educacao/educacao-em-foco/educacao-e-tecnologia/celular-na-escola-o-que-fazer>
Acesso: 20 maio 2015

ANEXO T

Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar a educação

Nenhum professor gosta de ver seus alunos distraídos durante a aula, atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais no celular. No entanto, a imagem do celular como um vilão da educação está ficando para trás. Especialistas em ensino a distância já consideram o celular um aliado da educação por sua facilidade de acesso.

No Brasil, são exemplos de projetos iniciativas como o **ProDeaf**, aplicativo para celulares Android que traduz tudo o que você escrever ou falar para libras (língua de sinais usada por pessoas surdas e mudas) e ainda a parceria de uma operadora de telefonia celular com o professor Pasquale, que tira dúvidas de português da escola ou do trabalho pelo celular.

Outras incluem cursos de idiomas e de outras áreas via smartphones, além de projetos pelo mundo como o Nokia Mobile Mathematics, criado na África apoiar o ensino de matemática.

A tendência do mobile learning, ou m-learning, ganha força quando se avalia o número de celulares no mundo: entre 2000 e 2012, ele subiu de um bilhão para seis bilhões. Até o final de 2013, a previsão é de que esse número alcance quase sete bilhões, o que significa que os celulares serão quase o mesmo número de habitantes do mundo, segundo a UIT (União Internacional de Telecomunicações).

"Precisamos começar a integrá-los no cotidiano escolar. Enquanto instrumento de informação e comunicação, o celular tem o potencial inquestionável de viabilizar o acesso a dados e colocar pessoas em contato", diz Antonio Carlos Xavier, professor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) do Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais.

Para Gil Giardelli, especialista em inovação digital e professor da ESPM, o celular é hoje objeto inseparável do educador. "Se o educador se posicionar como um curador de conteúdos e enviar materiais que despertam o interesse do aluno no trânsito, nas filas e em seus momentos de micro-tédios, ele consumirá e compartilhará o conteúdo do professor e entraremos na era do fim da aula cronometrada e do espaço concreto, onde alunos aprenderão no seu tempo e espaço".

Exemplos de como os professores podem usar o celular nas aulas não faltam. Desde lembretes de tarefas, sugestões de leituras e de programação cultural, exercícios preparatórios, entre outras dicas que podem ser enviadas por torpedo, como para pesquisas rápidas na

internet, consulta a dicionários e a gravação de entrevistas em áudio ou em vídeo feitas pelos alunos com posterior debate das respostas.

Independente da iniciativa, José Manuel Moran, doutor em comunicação pela USP e coordenador de EAD da universidade Anhanguera, aponta que o alto custo e a baixa qualidade da conexão à internet são os principais obstáculos ao m-learning. "O custo do acesso à banda larga ainda é muito caro. A maioria dos dispositivos só pode ser acessada online, as conexões nem sempre favorecem o conteúdo postado, então é preciso um acordo com as companhias de telefonia para que o custo da internet seja mais barata e a conexão melhorada, pelo menos nos projetos em áreas mais pobres".

No Brasil, o uso do celular ou smartphones como recursos pedagógicos é bastante novo. Além dos exemplos citados no início, Xavier destaca o bom uso que escolas de idiomas vêm fazendo da ferramenta. Muitas operadoras de telefonia já apostam em cursos de idiomas por SMS.

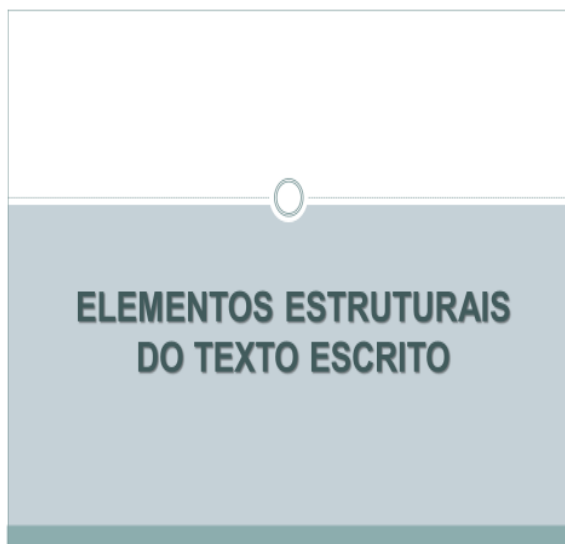
Da UFPE, Xavier cita dois trabalhos que orientou em 2012 onde as pesquisadoras realizaram experimentos com o uso do celular para o ensino de inglês. Em um deles o aluno interagia com um avatar em um aplicativo que simulava situações de viagens para o exterior, e no outro, feito com aprendizes de inglês de uma escola pública do ensino médio, os alunos recebiam tarefas por torpedo, gravavam textos em inglês para testar a pronúncia e realizavam buscas em dicionários "baixados" em aparelhos celulares.

"Os resultados de ambas as investigações apontaram para um significativo aumento do interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa, quando havia atividades para serem realizadas no e com o celular. Perceberam uma nítida ampliação de vocabulário e melhoria na pronúncia entre os estudantes que participaram das pesquisas", diz o professor.

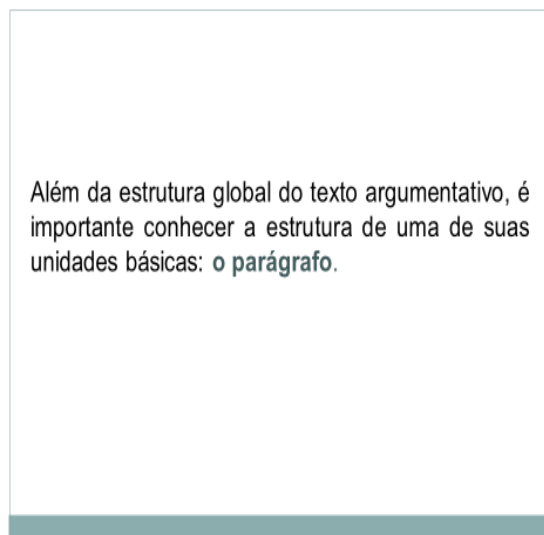
Para Giardelli, o Brasil ainda tem poucos exemplos de projetos envolvendo celular e educação, mesmo existindo demanda para isso. "No Brasil, infelizmente temos um grupo intitulado 'Geração Nem, Nem', que nem estuda, nem trabalha e nem procura emprego. São milhões de jovens hoje entre 14 e 24 anos. Pesquisas indicam que estes jovens já estiveram na sala de aula e abandonaram os estudos. Estou certo de que em um país com mais de 200 milhões de celulares, a tecnologia nos ajudará a fazer uma revolução educacional".

ANEXO U

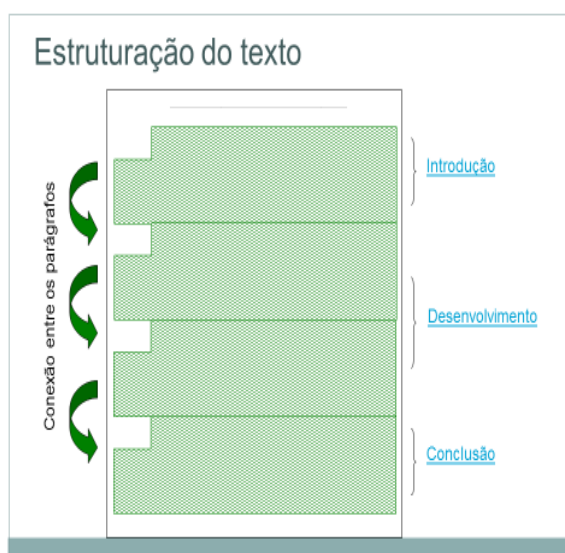
Slide 1



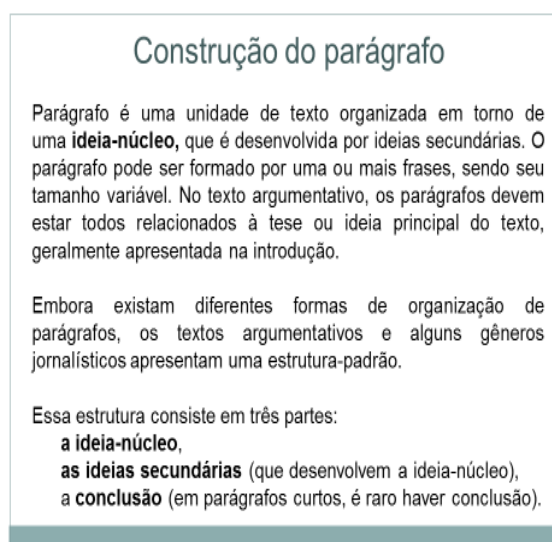
Slide 4



Slide 2



Slide 5



Slide 3

Coesão e Coerência

Coesão e coerência constituem dois mecanismos essenciais na produção de textos, sejam eles escritos ou orais, e garantem ao interlocutor a compreensão do que se lê/diz.

Coesão: são as articulações gramaticais existentes entre palavras, orações, frases e parágrafos de um texto, garantindo sua conexão sequencial. "Coeso" significa "unido", "intimamente ligado", "harmônico".

Coerência: é o resultado da articulação das ideias de um texto; é a estruturação lógico-semântica que faz com que, numa situação discursiva, palavras e frases componham um todo significativo para os interlocutores. "Coerência" significa "harmonia", "conexão", "lógica".

Slide 6

Esquema de construção do texto argumentativo:

1º parágrafo: TEMA + argumento 1 + argumento 2 + argumento 3

2º parágrafo: desenvolvimento do argumento 1

3º parágrafo: desenvolvimento do argumento 2

4º parágrafo: desenvolvimento do argumento 3

5º parágrafo: expressão inicial + reafirmação do tema + observação final.

Slide 7

Vejamos um exemplo:

Texto para análise

Slide 10

DESENVOLVIMENTO: 3º. PARÁGRAFO

3º parágrafo: desenvolvimento da argumentação

Além disso, nestas últimas décadas, temos assistido, com certa preocupação, aos conflitos internacionais que se sucedem. Muitos trazem, na memória, a triste lembrança das guerras do Vietnã e da Coreia, as quais provocaram grande extermínio. Em nossos dias, testemunhamos conflitos na antiga Iugoslávia, em alguns membros da Comunidade dos Estados Independentes, sem falar da Guerra do Golfo, que tanta apreensão nos causou.

DESENVOLVIMENTO
DO ARGUMENTO 2

Slide 8

INTRODUÇÃO: 1º. PARÁGRAFO:
TEMA + argumento 1 + argumento 2 + argumento 3 (PANORAMICAMENTE)

Chegando ao terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver os graves problemas que preocupam a todos, pois existem populações imersas em completa miséria, a paz é interrompida frequentemente por conflitos internacionais e, além do mais, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico.

TEMA/TESE/PROBLEMA

ARGUMENTO 1

ARGUMENTO 2

ARGUMENTO 3

Slide 11

DESENVOLVIMENTO: 4º. PARÁGRAFO
4º parágrafo: desenvolvimento da argumentação

Outra preocupação constante é o desequilíbrio ecológico, provocado pela ambição desmedida de alguns, que promovem desmatamentos desordenados e poluem as águas dos rios. Tais atitudes contribuem para que o meio ambiente, em virtude de tantas agressões, acabe por se transformar em um local inabitável.

DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO 3

Slide 9

DESENVOLVIMENTO: 2º. PARÁGRAFO
2º parágrafo :desenvolvimento da argumentação

Embora o planeta disponha de riquezas incalculáveis – estas, mal distribuídas, quer entre Estados, quer entre indivíduos – encontramos legiões de famintos em pontos específicos da Terra. Nos países do Terceiro Mundo, sobretudo em certas regiões da África, vemos, com tristeza, a falência da solidariedade humana e da colaboração entre as nações.

DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO 1

Slide 12

CONCLUSÃO: ÚLTIMO PARÁGRAFO
5º parágrafo: expressão inicial + reafirmação do tema + observação final.

Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a acreditar que o homem está muito longe de solucionar os graves problemas que afligem diretamente uma grande parcela da humanidade e indiretamente a qualquer pessoa consciente e solidária. É desejo de todos nós que algo seja feito no sentido de conter essas forças ameaçadoras, para podermos suportar as adversidades e construir um mundo que, por ser justo e pacífico, será mais facilmente habitado pelas gerações vindouras.

CONCLUSÃO

ANEXO V

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema: **A corrupção no Brasil: o papel da sociedade na defesa do que é público**. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O jeitinho brasileiro é uma forma de corrupção?

Se a regra transgredida não causa prejuízo, temos o “jeitinho” positivo e, dirá eu, ético. Por exemplo: estou na fila, chega uma senhora precisando pagar sua conta que vence aquele dia e pede para passar na frente. Não há o que reclamar dessa forma de “jeitinho”, que seria universal porque poderia ocorrer na maioria dos países conhecidos, exceto talvez na Alemanha ou na Suíça, onde um trem sai às 14:57! E sai mesmo: eu fiz o teste.

A questão sociológica que o “jeitinho” apresenta, porém, é outra. Ela mostra uma relação ruim com a lei geral, com a norma desenhada para todos os cidadãos, com o pressuposto que essa regra universal produz legalidade e cidadania! Eu pago meus impostos integralmente e por isso posso exigir dos funcionários públicos do meu país. Tenho o direito — como cidadão — de tomar conta da Biblioteca Nacional, que também é minha. Agora, se eu dou um jeito nos meus impostos porque o delegado da receita federal é meu amigo ou parente e faz a tal “vista grossa”, aí temos o “jeitinho” virando corrupção. A essas alturas, temos uma outra questão básica. Penso, por tudo isso, que a mídia tem um papel básico na discussão desses casos de amortecimento, esquecimento e jeitinho, porque ela ajuda a politizar o velho hábito que insiste em situar certos cargos e as pessoas, que os empossam, como acima da lei; do mesmo modo e pela mesma lógica de hierarquias que colocam certas pessoas (negros, pobres e mulheres) implacavelmente debaixo da lei. O que faz com que a lei seja desmoralizada e quem a cumpre, estigmatizado como otário ou sub-cidadão.

FONTE: Roberto DaMatta - Professor, Antropólogo e escritor.

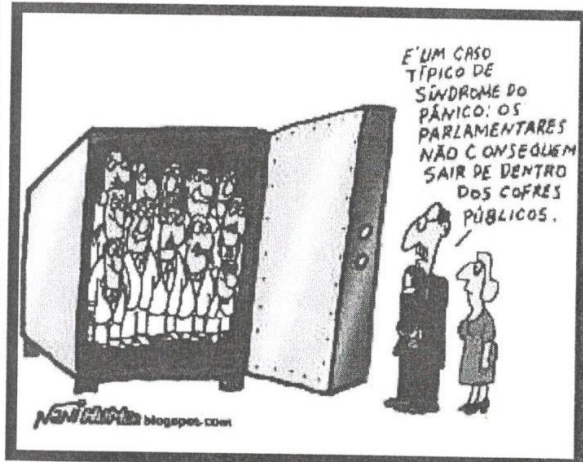
Texto adaptado de: <<http://maniadehistoria.wordpress.com/o-jeitinho-brasileiro/>>

O 'be a bá' da corrupção e o seu significado

A palavra **corrupção** vem do latim *corruptus*, que significa “quebrado em pedaços”, “apodrecido”, “pútrido”. Definida hoje simplificada como desvio do dinheiro público para fins particulares, a corrupção acaba impedindo o destino desses recursos para áreas essenciais na sociedade, como saúde, educação, segurança e transporte público.

Na república romana, se referia à corrupção dos costumes.

FONTE: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/969698-veja-o-be-a-ba-da-corrupcao-e-o-seu-significado.shtml>>



FONTE: <<http://acorrupcaonossadecadadia.wordpress.com/charges-e-cartuns/>>