

## A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

### THE CONSTRUCTION OF COHERENCE IN TEXTUAL PRODUCTIONS OF BASIC EDUCATION

Davi Pereira Gomes<sup>2</sup>  
João de Deus Leite<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este trabalho aborda o modo como alguns alunos do ensino fundamental constroem a questão da coerência textual em suas produções de texto. A coerência, no âmbito dos estudos da Linguística Textual, é considerada como um fator de textualidade. Nesse campo, o conceito de coerência passou por diferentes definições, tendo em vista o escopo de cada fase da Linguística Textual. Interessa-nos, neste trabalho, pensar a coerência como princípio de interpretabilidade de texto, na vertente proposta por Kock e Travaglia (2001) e por Charolles (1978). Assim, objetivamos analisar e problematizar o modo como os alunos produzem a coerência de seu texto, quando a ele é demandado escrever em sala de aula. De posse das produções de textos, vamos particularizar para análise os seguintes elementos que constituem o fator de coerência textual: (1) Repetição (2) Progressão (3) Não contradição (4) Relação. Considerando esses elementos, mostraremos que a coerência responde pelo efeito de sentido de um texto, e que o aluno deve respeitá-los. A ancoragem teórica dar-se-á em autores como: Koch e Travaglia (2001), Marcuschi (1983), Michel Charolles (1978). O método de análise é constituído pelo movimento de pensar a produção textual, como um objeto simbólico que é fruto das demandas escolares. A escrita de que tratamos é a escolar.

**Palavras-chave:** Coerência. Produção Textual. Metarregras. Interpretabilidade

#### ABSTRACT

The present study approaches the way how some Middle school students produce the coherence in their text production. The coherence, in the scope of the studies of Textual Linguistics, is considered as a factor of textuality. In this field, the concept of coherence has gone through different definitions, in view of the scope of each step of Textual Linguistics. In this paper we are interested in consider the coherence as a principle of interpretability of text, in the Field proposed by Kock e Travaglia (2001) and by Charolles (1978). Therefore, we main to analyze and discuss the way how the students produce the coherence in their texts when they are demand to written in classroom. Stem from this, we will particularize for analysis the following elements that constitute the textual coherence factor: (1) Repetition (2) Progression (3) Non-contradiction (4) Relation.

---

<sup>1</sup> O artigo é resultante de Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, em 2016.

<sup>2</sup> Graduado em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins e professor da educação básica de ensino de Tocantins. E-mail: [dv Gomesuft@gmail.com](mailto:dv Gomesuft@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Estudos Linguísticos (UFU). Docente na Universidade Federal de Tocantins, onde atua tanto na Graduação quanto no programa de pós-graduação em letras (PPGL) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS, Rede Nacional).  
E-mail: joadedeusleite@hotmail.com

Considering these elements, we will show coherence is due the meaning of a text, and that the student must respect them. The theoretical reference is based by authors like Koch e Travaglia (2001), Marcuschi (1983), Michel Charolles (1978). The method of analysis is constituted by the movement of thinking in the textual production, as a symbolic object that is result of the school demands. The writing that we are dealing with in this study is school.

**Keywords:** Coherence. Text production. Interpretability

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, faremos uma incursão em teorizações da Linguística Textual para mostrar de que como a coerência textual é construída em produções textuais de alunos da educação básica. É sabido que o texto se faz presente, cada vez mais, no espaço de sala de aula, inclusive como orientação de diretrizes oficiais, como aquelas encontradas no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Língua Portuguesa, do ensino fundamental, por exemplo. Não vamos entrar na discussão de que o texto, em muitos casos, foi levado para a sala de aula com outros pretextos. A nossa discussão já parte da perspectiva de que o texto, com todos os limites que ele pode impor à aula de Língua Portuguesa, a depender da prática pedagógica, figura como uma ferramenta metodológica relevante e promissora.

Se a questão do texto, nas aulas de Língua Portuguesa, pode ser considerada um caminho sem volta, trabalhos que analisem e problematizem o modo como ele é abordado e trabalhado são relevantes e necessários. É que, a partir de situações pedagógicas concretas, podemos empreender discussões, avaliar percursos e gerar espaços de interlocução. Nesse sentido, a Linguística textual pode oferecer ao professor subsídios indispensáveis para realização do trabalho com o texto em sala de aula. Torna-se importante o acesso aos novos conhecimentos no campo da Linguística textual, sobretudo em relação ao trabalho com as produções textuais no âmbito de sala de aula.

Este trabalho nasce das diversas inquietações que tivemos ao analisar as produções textuais, durante a realização dos Estágios Supervisionados obrigatórios do Curso de Letras. A inquietação se intensificou, quando passamos a perceber o modo como o professor de Língua Portuguesa se endereçavam às produções textuais dos alunos. A correção, em geral, era realizada apenas para se atribuir nota, e a correção se voltava, quase sempre, para a intervenção gramatical, de acordo com a gramática normativa. Assim, o foco era os “erros” de grafia, de acentuação e de pontuação. Não se levava em

consideração o que os PCN ressaltam sobre o trabalho com a escrita no espaço de sala de aula. Não davam vazão aos processos linguísticos desenvolvidos nas produções de textos.

Essas inquietações nos motivaram a produzir este trabalho, levando em conta que os alunos precisam de repertório temático e linguístico para poder produzir textos e que, geralmente, os professores não atentam a essas questões. A Linguística textual se mostra como o aporte escolhido, dentre outras áreas que trabalham a escrita, para ancorar nossas investigações. É que, como já ressaltamos, estamos interessados em mostrar questões de coerência textual em produções de alunos da educação básica, tendo por base a prática pedagógica de uma professora.

Tomamos os conceitos e os métodos adotados por autores como Ingedore Koch (2001; 2010), Luiz Carlos Travaglia (2001), H.Iseberg (1976), Luiz Antônio Marcuschi (2006) e Michel Charolles (1978), sendo que deste último mobilizamos a noção das quatro metarregras. As metarregras que vamos utilizar para construir o trabalho de análise das produções textuais consistem em: (1) Repetição (2) Progressão (3) não contradição (4) relação.

A definição de coerência de que tratamos é “a possibilidade de se estabelecer sentidos para o texto, ou seja, é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários, devendo portanto ser entendido, como um princípio de interpretabilidade ligada a intelegibilidade” (KOCH; TRAVAGLIA, 2010, p. 21). Partindo dessa premissa, vamos tomar o texto na última fase da linguística textual para análise, que é a sociointeracional. De posse das produções textuais, iremos analisar e problematizar como os alunos formulam suas produções e como eles constroem sentidos em seus textos. Daremos, em nossa incursão teórica, ênfase às fases de como a linguística textual conceitua texto, de modo a mostrar que o texto é primordial nas aulas de Língua Portuguesa e como a Linguística textual, como dispositivo teórico-metodológico, pode oferecer ao professor subsídios indispensáveis para a realização do trabalho com o texto em sala de aula.

Tomando o texto em seu caráter sociointeracionista, configura-se também como objetivo deste trabalho destacar que é possível trabalhar com as produções textuais âmbito de sala de aula, partindo do princípio de que não existe textos incoerentes e de que a coerência é um princípio de interpretabilidade, ou seja, é a partir dos textos que o leitor pode construir a coerência. Não existe uma forma correta e coerente de construção de textos, mas os leitores, que ativando seus conhecimentos de mundo, constroem sentidos aos textos.

Neste trabalho, texto será entendido, como afirma Koch (2001, p. 10)

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

Partindo dessa citação, vamos considerar texto como um processo sociointeracionista, como mencionado anteriormente, para podermos entender o processo de construção da coerência, a partir das produções textual, desenvolvido na seção de análise. Faremos análises, buscando mostrar como os produtores dos textos deixam entrever a produção da coerência em seus textos, como ela é construída ao longo do processo escolar

Nas páginas que se seguem, o leitor encontrará um trabalho que aborda teórico-analiticamente as questões do texto, buscando, em nossa leitura e interpretação, transparecer o encantamento e o fascínio pela temática. Ao leitor, na leitura deste trabalho, cabe desfrutar um pouco do percurso que trilhamos para levar a bom termo este trabalho.

## **COESÃO E COERÊNCIA**

A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e as relações subjacentes à superfície textual. Considerada fator fundamental da textualidade, Koch e Travaglia (2010) definem coerência da seguinte forma:

coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer sentidos para o texto, ou seja, é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendido como um princípio de interpretabilidade, ligada à intelegibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 2001. p. 21).

Neste sentido, a coerência é tomada como princípio de interpretabilidade de um texto, ou seja, o sentido que o texto carrega não está no texto, é construído a partir do texto, pois este só será inteligível, quando apresentar uma configuração conceitual pertinente ao mundo do leitor. Acreditamos que um texto só assume uma carga de sentidos, quando o leitor pode relacionar o texto com seu conhecimento de mundo

(enciclopédico), e, a partir dele, passar a fazer relações fundamentadas. Por isso que, como apresentamos anteriormente, na composição textual, entra em jogo não só elementos linguísticos, mas também outros elementos que ativem no leitor uma relação de sentidos. Koch (2001) vai chamar essa relação de conhecimentos partilhados (mundo).

Por sua vez, a coesão textual, segundo Costa Val (2006, p. 06), diz respeito à “manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e as relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se através de mecanismos gramáticas e lexicais”. Dentre os primeiros elementos que compõem a coesão, podemos citar os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais e as conjunções. Todos esses dispositivos fazem parte dos elementos coesivos, pois é por meio deles que percebemos os elementos de clareza e de expressão sequencial no interior de uma frase.

Há, também, a coesão lexical, que, por sua vez, faz-se pela reiteração, pela substituição e pela associação. Costa Val (1999) explica-nos como cada elemento da coesão lexical se desenvolve. Utilizaremos a fala dela para exemplificar cada item:

A reiteração lexical se faz pela simples repetição de um item léxico e também por processo como a nominalização (ex.: a retomada, através de um substantivo cognato, da ideia expressa por um verbo, como em adiar/adiamento ou promover/promoção). A substituição inclui a sinonímia, a antonímia, a hiponímia (quando o termo substituído representa uma parte ou um elemento e o substituidor representa o todo ou a classe – ex.: carroça/veículo) [...] Finalmente, a associação é o processo que permite relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo (por exemplo, se falarmos aniversário, podemos em seguida mencionar bolo, velinha e presentes, tais termos são interpretados como alusivos ao mesmo evento). (COSTA VAL, 2001, p. 07).

Por sua vez, vimos, neste ponto, como os elementos coesivos são fundamentais no processo de produção textual, pois, muitas vezes, ao analisarmos um texto, somos capazes de dizer que ele não está coerente, muito menos coeso. Essa avaliação sobre o texto acontece, segundo Koch (2010), porque não conseguimos estabelecer uma continuidade/unidade de sentidos. Nestes casos em que não conseguimos construir os sentidos do texto dizemos que o texto não é consistente e que não produz sentidos; a coesão e a coerência têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual.

Assim, a coerência diz respeito ao nexos, a coesão se refere à expressão desse nexos no plano linguístico. Mas não significa dizer, como estamos considerando neste trabalho, que um texto que não apresenta elementos coesivos não estabeleça coerência, pois a coesão não é garantia de se obter um texto coerente. De acordo com Charolles (1989, p. 42) “[...] os elementos linguísticos da coesão não são nem necessários, nem suficientes para que a coerência seja estabelecida”.

### **Coerência e texto**

Quando focalizamos a relação entre coerência e texto, alguns questionamentos surgem, como levantou Koch (2005), quais sejam: (a) qual a contribuição da coerência para a constituição de um texto?, (b) Há sequências linguísticas que não se constituem texto? e (c) existe o não texto?.

Em primeiro plano, procuraremos responder ao que é a coerência e, em seguida, quais são os seus fatores de interpretabilidade, para que, assim, este trabalho possa ter uma sequência coerente. Consideremos, a seguir, as palavras de Koch e Travaglia (2005, p. 45):

É a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras e expressões, frases, parágrafos e capítulos, etc.), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global.

Essa discussão começa ocorrer, quando se percebe que os sentidos do texto não estão nele, mas que é, a partir do texto, que se constroem sentidos em si, o que depende de fatores de diversas ordens: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais.

Esses fatores servem de base para se postular a afirmação de que o texto em si não é capaz de estabelecer uma constituinte de sentidos, mas que os critérios dependem da constituição da coerência. Para Beugrande e Dressler (1981, apud KOCH, 2001, p. 46), “há sequências linguísticas incoerentes que seriam aquelas em que o receptor não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre os conhecimentos e seu universo cognitivo”. De modo semelhante aos referidos autores, Marcuschi (1983) também defende a ideia de textos incoerentes.

Michel Charrolles (1978) afirma que, a partir da década de setenta, houve uma revisão da gramática de texto, porque se verificou que as sequências de frases não eram coerentes ou incoerentes, mas que dependia muito da situação em que essas sequências eram enunciadas e da capacidade do leitor em calcular os sentidos dos enunciados. Charrolles (1989) escreve em seu artigo *Introdução aos Problemas da Coerência dos Textos* que não há textos incoerentes. Isso porque não há regras de boa formação de textos, segundo o autor, a construção de coerência vai depender muito dos usuários (do autor e, principalmente, do leitor) do texto e da situação. Segundo o autor, quando estamos diante de um texto, devemos ter atitude de cooperação para podermos entender e sempre agirmos como se o texto fosse coerente.

Até este ponto, expomos que a coerência faz parte da interpretabilidade do leitor e de que não existem textos incoerentes, mas que existem situações em que determinados textos produzem efeitos diferentes. E é o leitor que calcula os sentidos do texto, ou seja, é ele quem vai avaliar o texto, se ele é coerente ou se, para aquela determinada situação ou proposta, o texto não se enquadra. Essa realidade se apresenta, e muito, quando os professores estão avaliando produções textuais, em que se faz uma mera “correção gramatical” e não se observam os conhecimentos que o aluno partilha nem o modo como ele desenvolve a sua produção textual. Não significa dizer que a qualquer texto ou a determinado amontoado aleatório de palavras o professor deverá atribuir sentido. Charrolles (1989) afirma que todo texto possui uma carga semântica e que ele carrega consigo um determinado sentido, que pode ser válido dependendo da situação e dos conhecimentos que o leitor possui. Para isso, o autor atribui fatores de coerência.

## **CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS**

Diante do questionamento central deste trabalho, que diz respeito ao modo como a coerência textual é produzida por alunos do ensino fundamental II em seus textos, o corpus de nosso trabalho de análise está circunscrito às seguintes quatro metarregras: (1) repetição, (2) progressão, (3) não-contradição e (4) relação. Trata-se de metarregras descritas por Charrolles (1978), como temos considerado no trabalho. Essas metarregras buscam avaliar os conhecimentos linguísticos e a produção de sentido dos textos, ampliando, assim, os horizontes dos padrões normativos. Durante muito tempo, e ainda hoje, avaliaram-se as produções textuais pautados tão-somente nesses padrões. Como nos

orienta Charolles (1978, p. 49), “com essas regras, as gramáticas de texto ultrapassam o simples âmbito do texto para abordar o plano do discurso (do texto em situação), o que não deixa de aumentar o seu poder”.

No que concerne à metarregra repetição, vamos mobilizar, das produções textuais, as ocorrências e/ou as ausências de elementos de coesão, tais como: as promoninalizações, as remissões, as conjunções, os conectores etc. Segundo Charolles (1978), essa metarregra responde pelas questões eminentemente formais. Trata-se de pensar e de problematizar o modo como o aluno integra à sua produção textual as formas linguísticas.

No que se refere à metarregra progressão, vamos mobilizar, das produções textuais, ocorrências de linearidade, ou seja, os elementos de progressão que dê uma contribuição semântica constantemente renovada. Charolles (1978) afirma que o texto não pode simplesmente repetir o mesmo assunto em todo seu percurso, mas deve conter elementos de desenvolvimentos, é o que será analisado, a partir das produções textuais, o desenvolvimento linear do texto.

No que toca à não-contradição, vamos analisar o que Charolles (1978, p. 61) orienta como “para que um texto seja coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência”. Desse modo, o que analisaremos nas produções textuais é se há elementos que se contradigam a elementos já postos, pressupostos ou dedutíveis no corpo do texto, levando sempre em consideração a construção coerente dos textos.

No que se refere à Relação, serão analisados se os fatos que se denotam no mundo representado estão relacionados, ou seja, iremos analisar as questões pragmáticas do texto, fazendo relações de sentidos com o mundo representado no texto e as conexões paratextuais que podem ser evidenciadas, observando de que maneiras o leitor pode construir sentidos aos textos postos. Charolles (1978, p. 74) afirma que:

esta quarta regra é também de natureza fundamentalmente pragmática; enuncia simplesmente para que uma sequência seja admitida como coerente, é necessário que as ações, estados ou eventos que nela denota sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por quem avalia.

Para as análises, enfocaremos duas produções textuais que, para os critérios que listamos, evidenciaram métodos que podem ser avaliados considerando o gênero, a



estrutura e, principalmente, a linguagem escolhida pelo produtor, às relações de mundo que são possíveis de serem identificadas no texto e seu contexto pragmático e semântico melhor.

Essas produções foram retiradas e escolhidas, dentre as várias produções que recebemos da professora participante da pesquisa. Enfocaremos, como já salientamos, as questões da construção da coerência nos textos apresentados e de como os alunos produzem seus textos. As duas produções são, respectivamente, de uma aluna do 6º e de uma aluno do 7º.

Para procedermos às análises propriamente ditas, vamos apresentar, primeiro, em formato Recorte Discursivo (RD), as produções textuais. Em seguida, vamos contemplar recortes de indícios textuais, tendo em vista cada metarregra, alinhando esses indícios a nosso movimento de interpretação.

## **ENFOCANDO AS PRODUÇÕES TEXTUAIS: A TESSITURA DA COERÊNCIA**

Neste trabalho, enfocaremos as produções textuais em si, considerando o modo como os alunos escrevem seus textos. É preciso ressaltar que as produções textuais estão circunscritas a um ensino de língua, no caso, à língua portuguesa, que tem como base os efeitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de língua portuguesa, do ensino fundamental. No âmbito dos PCN, mobilizam-se diferentes perspectivas teóricas para promover a constituição da língua portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem. Para citarmos duas perspectivas, podemos destacar a Linguística textual, com as questões dos gêneros de texto, e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com as questões da linguagem e sua constituição dialógica.

Por meio dessas perspectivas, e de outras, fundamenta-se a concepção de que o aluno, por ser um ser social, precisa ser levado a desenvolver competências e habilidades, de modo a se constituir como um ser humano que participa ativamente da produção e da recepção de sentidos. O aluno precisa ser levado a participar das diferentes esferas sociais, tendo por base a mediação que essas esferas exigem a partir de gêneros de textos específicos. Não é à toa que, no âmbito dos PCN, assumiu-se, radicalmente, a perspectiva da “competência discursiva”.

Assim, a escrita assume um lugar de destaque, na escola, até mesmo pela sociedade grafocêntrica a que estamos expostos. O trabalho pedagógico com a escrita

deve resultar em escritores de textos, que saibam, inclusive, pensar e repensar o texto em seus constituintes internos. Para se proceder à escrita de todo e qualquer texto, o aluno deve ser levado, por um lado, a arquitetar e a planejar seu texto e, por outro, a planejar e a executar a escrita do texto. Há um trabalho complexo a ser feito com a escrita.

Dessa maneira, partindo da premissa de que a coerência é uma construção, iremos analisar cada uma das metarregras postuladas por Charolles (1978), quais sejam: (1) Repetição, (2) Progressão, (3) Não contradição e (4) Relação, tomando como material de análise as produções textuais de alunos da educação básica. Vamos dar ênfase aos aspectos discursivos e linguísticos das produções e de como, em cada produção textual, a coerência vai se constituindo e apresentando efeitos de sentido, que podem ser percebidos por certa projeção de leitor.

A primeira produção textual a ser analisada é uma produção elaborada por uma aluna da turma de sexto ano. Vejamos no formato Recorte Discursivo, a produção:

#### RD 1

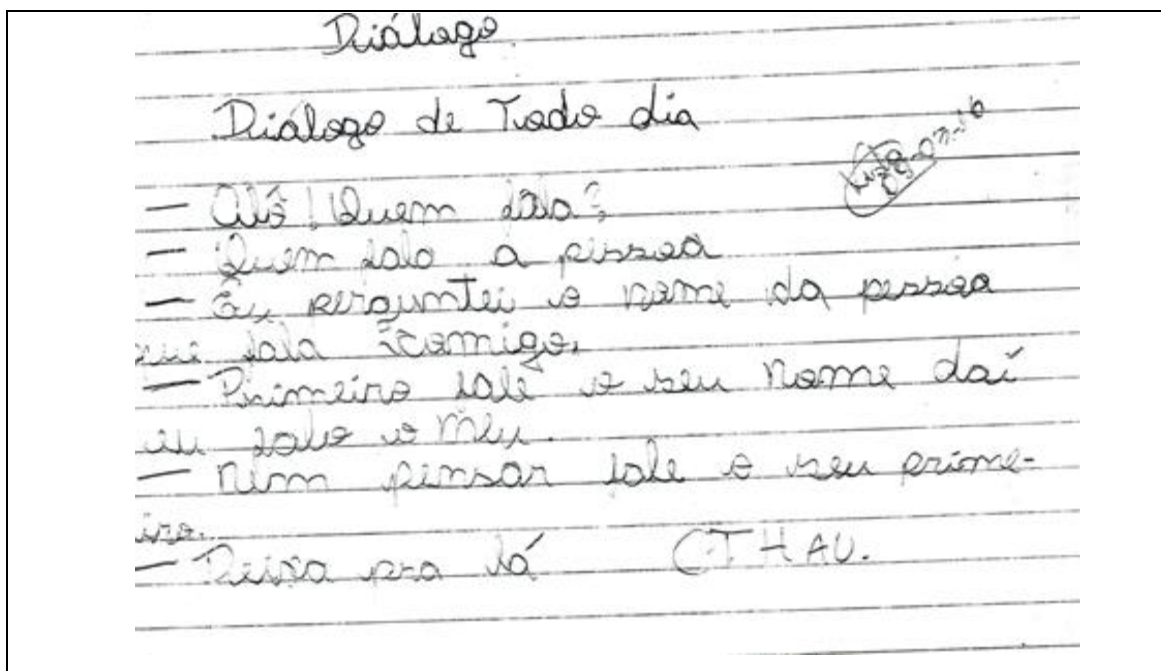


Figura 1 – Primeira produção textual de uma aluna do sexto ano.

<p>Diálogo</p> <p>Diálogo de todo dia</p> <p>1 – Alô quem fala?</p> <p>2 – Quem fala a pessoa</p> <p>3 – Eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo.</p> <p>4 – Primeiro fale o seu nome daí eu digo o meu.</p> <p>5 – Nem pensar fale o seu primeiro</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 2 – Transcrição da produção textual da Figura 1.

Essa produção textual foi escolhida, dentre as várias outras produções, pelas suas características composicionais e linguísticas; inclusive, para mostrarmos a coerência em textos em que não aparecem todos os elementos de coesão, que chamamos de “conectores”, ou seja, as conjunções, as preposições e as demais classes de palavras. Consideremos, a seguir, alguns elementos constitutivos da produção do texto:

- 1- Contexto de produção e seus desdobramentos:** contexto imediato, que é o espaço de sala de aula de língua portuguesa, dada a atividade de produção de texto em um sexto ano do ensino fundamental; contexto social, que é a escola da rede pública de ensino no município de Carmolândia, no interior de Tocantins.
- 2- Aluno (produtor/planejador):** a aluna viabiliza seu texto a partir do que é proposto em sala de aula, considerando uma temática que é livre e um texto disparador. Ela mobiliza seus conhecimentos prévios: linguísticos, textuais e de mundo, bem como recorre a uma série de estratégias de organização textual. Observamos, por exemplo, que há a utilização de travessões para registrar as falas no texto.
- 3- Texto (gênero redação escolar):** organizado, estrategicamente, conforme as suas escolhas, das diversas possibilidades que a língua lhe oferece e das quais ela tem conhecimento.
- 4- Leitor inicial (professor):** de posse do texto, a professora é a única leitora inicial, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente, avaliará como coerente ou não.

Passemos, a seguir, às análises propriamente ditas das metarregras.

### **Enfocando as metarregras: o caso da primeira produção textual**

### ***Enfocando a Repetição***

Podemos perceber que o RD1 apresenta um texto, cujo título é “Diálogo de todo dia” e, acima do título, aparece à inscrição “Diálogo”, que se trata da temática demandada pela professora. Após o título, a aluna escreveu um diálogo entre duas pessoas, que, no caso, trata-se de um diálogo que se passa através do telefone. Na produção textual, a aluna marca cada fala por meio de travessão. O travessão, gramaticalmente, expressa o turno de fala de cada pessoa do diálogo, servindo de base para marcar o discurso direto. Alguém assume a voz e diz na estrutura do diálogo, conforme destacou a aluna em sua produção.

Por mais que se trate do gênero “redação escolar”, conforme fora demandado pela professora, a aluna em questão materializa seu texto no formato gênero “diálogo”. Ela desenvolve a temática “diálogo”, fazendo uma especificação, como dá a perceber já no título, de que o diálogo de que ela vai tratar é o do cotidiano. Como é sabido, todo diálogo tem como foco um objeto de discurso – “algo sobre o que se fala”. A partir desse objeto de discurso, locutor e interlocutor passa a se correferir ou não, segundo ela mostrou em sua produção.

No caso do texto produzido pela aluna, ela passa a jogar exatamente com o processo de correferência entre os participantes do diálogo. No primeiro turno de fala, aparece o enunciado: “– Alô! Quem fala?”. Faz-se supor que o interlocutor irá se identificar, nominalmente, contudo ele assume o turno de fala, por sua vez, produzindo o seguinte enunciado: “– Quem fala a pessoa?”. Esse enunciado, com o verbo “ser”, flexionado na terceira pessoa do singular, que aparece em elipse, quebra a expectativa de identificação da segunda pessoa que fala ao telefone. Em vez de aparecer alguma referência passível de identificar a pessoa, ocorre o sintagma nominal “a pessoa”. O nome “pessoa”, que aparece nesse sintagma, é genérico, não atendendo com êxito o que fora demandado pela primeira pessoa que fala ao telefone. Além disso, esse nome, por denotar, o traço semântico de [+ humano], soa como óbvio, já que só humano poderia atender ao telefone. No primeiro turno de fala, apareceu “quem fala” na forma interrogativa, já, no segundo turno de fala, essa expressão aparece na forma afirmativa. Há uma repetição da forma da língua “quem fala”, com função diferente.

O diálogo segue seu fluxo com a primeira pessoa demandando o nome em si de seu interlocutor. Eis o terceiro turno de fala “– eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo”. Nesse turno, o locutor, por meio do prefixo performativo “– eu perguntei...”, acentua seu propósito de ter a sua pergunta respondida de fato. Após o prefixo, ocorre a

proposição, “– o nome da pessoa que fala comigo”. Nessa proposição, volta a se repetir o nome “pessoa”, só que agora em co-referência com o sintagma “o nome”, na tentativa de evitar o desligamento da comunicação. O locutor desse terceiro turno de fala vai circunstanciando as informações com mais detalhes. Por exemplo, nesse turno de fala, aparece o “prefixo performativo”, em articulação com “o nome”, seguido do sintagma preposicional “da pessoa”, bem como do sintagma verbal “quem fala comigo”. Dessa relação de formas da língua, resulta um turno de fala diferente dos turnos iniciais. Esse turno em questão mostra-se mais preciso em termos de informação, conforme a aluna foi construindo a sua produção.

Diante desse terceiro turno de fala, o interlocutor produz um quarto turno não respondendo em si ao que era esperado, como foi projetado pelo turno de fala anterior. O interlocutor passa a fazer a exigência de que só vai revelar seu nome se a outra pessoa com quem ele fala revelar o nome primeiro. Vejamos a estrutura linguística do turno de fala “– Primeiro fale o seu nome daí eu falo o meu”. Percebemos que há repetição de “nome”, do verbo “falar”, flexionado ora na terceira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do singular. Trata-se, inclusive, de uma repetição que está em função da temática que é um diálogo através do telefone. Como a aluna foi textualizando, é um diálogo que passa a refletir sobre o próprio ato de acontecimento do diálogo. Sendo assim, a repetição de “quem fala”, “nome”, “seu nome” produz um efeito de sentido, inclusive de reiteração da temática do diálogo.

No quinto turno de fala do diálogo, o locutor, diante da demanda de que ele teria de se identificar primeiro, mostra-se irredutível e categórico sobre a revelação de sua identidade. Eis a estrutura linguística desse turno de fala: “– nem pensar fala o seu primeiro”. Por meio do advérbio “nem”, que gramaticalmente expressa negação, o locutor desse turno de fala nega-se a atender ao pedido e passa a dar uma ordem a seu interlocutor. Essa ordem expressa pelo verbo “falar”, no modo imperativo, produz o efeito de que ele jamais irá revelar primeiro a sua identidade. Nessa ordem, aparece a referência ao nome por meio de elipse, isto é, da ausência da menção na frase. Por meio do símbolo vazio ( $\emptyset$ ) da matemática, vamos marcar essa elipse: “[...] fale o seu  $\emptyset$  primeiro”. Essa referência só é possível de ser construída a partir dos turnos de falar anteriores.

No turno de fala seguinte, o locutor desiste de continuar o diálogo e se despede de seu interlocutor. Vejamos a estrutura linguística desse último turno de fala: “– deixa pra lá tchau”. Esse último turno de fala mostra que o diálogo foi interrompido por uma

das pessoas envolvidas sem que eles obtivessem êxito no propósito do diálogo, que era passar uma mensagem em si. Contudo, há um desvio na manifestação do conteúdo da mensagem, já que outro assunto passou a ser foco do diálogo, a saber: a identidade de quem fala. No caso de um diálogo ao telefone, dado o conhecimento prévio de mundo, é sabido que essa identificação é pressuposta para se levar a bom termo a conversa.

Conforme vimos mencionando, nesta subseção, a metarregra repetição faz-se presente, nesta produção de texto em análise, por meio da repetição de palavras, como “quem fala”, “o nome”, “primeiro” e “fala”, bem como por meio de elipses, como no caso da ausência do verbo “é”, no segundo turno de fala, e no caso da ausência do substantivo “nome”, no quinto turno de fala.

Para o que é considerado um texto coerente, na esteira de Charolles (1978), em RD1, percebemos que a produção de texto apresenta características de um texto que desempenha um papel coerente, ou seja, ele começa a ser entendido a partir do título. Esse título em si já nos evidencia o que vem logo em seguida que é uma conversa entre duas pessoas, conforme já destacamos nesta subseção.

### ***Enfocando a Progressão***

Para que um texto seja coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada, de acordo com Charolles (1978), sem, contudo, romper com a temática que é tratada no texto. Na produção textual em análise, a progressão diz respeito ao fato de os turnos de fala irem sendo apresentados no fluxo do diálogo. Cada locutor produziu seu turno de fala, como construiu a aluna produtora do texto, buscando fazer pensar que, em algum momento, o diálogo iria se desenrolar. O primeiro turno de fala mostra que, por ser o início, a primeira pessoa produz um enunciado típico de quem atende ao telefone, no caso se trata do enunciado “Alô.”. Em seguida, ele produz uma frase interrogativa, a saber: “Quem fala?”, demandando a identidade da outra pessoa, como já mencionamos na subseção anterior.

No turno de fala seguinte, a progressão dessa produção textual é construída pela ocorrência de uma frase afirmativa em que o locutor ressalta que quem está ao telefone falando é “a pessoa”. Esse turno de fala quebra a expectativa de que a identidade de quem fala seria revelada. Como há essa quebra, e considerando que essa produção textual é um intertexto do poema “Diálogo de todo dia”, de Carlos Drummond, produz-se o efeito de

que um possível propósito seja mostrar que o diálogo do cotidiano produz muito mais desentendimento do que entendimento.

No terceiro turno de fala, a progressão ganha feição a partir da necessidade a que o locutor se vê em ter de reiterar, para seu interlocutor, o seu pedido, que, no caso, foi a revelação da identidade de quem fala do outro lado do telefone. A progressão se apresenta nesse turno de fala a partir da ocorrência, por exemplo, do prefixo performativo “Eu perguntei”. Como já destacamos na subseção anterior, esse prefixo cumpre a função de acirrar o propósito do locutor, que é saber a identidade da outra pessoa que fala. Em articulação a esse prefixo, há a co-relação com as expressões “o nome da pessoa” e “que fala comigo”. A primeira expressão, normativamente, cumpre a função de objeto direto do verbo “perguntar”, que se encontra no prefixo performativo. A segunda expressão, normativamente, desempenha a função de oração subordinada adjetiva restritiva. É que o locutor busca obter a informação precisa de quem fala com ele.

No quarto turno de fala, a progressão se materializa a partir da resposta que a segunda pessoa produz, expressando que a condição para que ele revele a identidade é a primeira pessoa revelar o nome primeiro. Há a tematização de uma condição, para que o nome seja revelado. A força semântica de “primeiro” incide sobre a expressão “fale o seu nome”, em seguida, ocorre o “daí”, forma tipicamente da linguagem oral, denotando a força semântica de “em consequência”. O “daí” está em uma relação com “eu falo o meu”.

No quinto turno de fala, a progressão assume a forma a partir da negação que a primeira pessoa do diálogo produziu frente à condição imposta pela segunda pessoa do diálogo. A ocorrência do advérbio “nem” expressa que ela não está de acordo com a proposta feita pela segunda pessoa. Trata-se de um advérbio que encabeça a ideia de “negação”, conforme já mencionamos neste trabalho. Esse advérbio incide, semanticamente, na relação sintagmática com “pensar”. Após a negação, a progressão textual, conforme estruturado pela aluna em questão, assume a feição de uma ordem, tendo por base o verbo “falar” no imperativo afirmativo, seguido de seu objeto direto “o seu primeiro”. Nesse caso, como já ponderamos na subseção anterior, ocorre, nesse objeto direto, a referência a “nome” em uma forma de elipse.

No caso do último turno de fala, considerando o possível propósito de mostrar o efeito de não-correferênciação no diálogo do cotidiano, a aluna termina o seu texto com um turno de fala em que a segunda pessoa desiste de manter o diálogo. Ela informa a desistência e passa a se despedir a partir de um enunciado típico de despedida, que é

“thau”. Por ser uma estrutura de diálogo, é possível dizer que a progressão textual vai ocorrendo a cada ocorrência dos turnos de fala. Fomos trabalhando os aspectos gramaticais, de modo a mostrar as relações semânticas e pragmáticas que compõem essa produção textual. A progressão textual faz trabalhar uma gramática do texto, já que os elementos gramaticais estão em função da produção de sentido.

### ***Enfocando a Não-contradição***

Para que haja a não-contradição, na esteira de Charolles (1978), é preciso que o texto, em seu desenvolvimento, não possua “elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior” (CHAROLLES, 1978, p. 61). Nessa produção textual em foco, a aluna mantém o princípio da não-contradição, ao longo de seu texto. Do ponto de vista sintático-semântico e pragmático, as sequências linguísticas em relação, em seu texto, não se contradizem. Ela vai jogando com os turnos de fala, tendo por tarefa mostrar a questão do desencaixe enunciativo entre os interlocutores do diálogo.

Para citarmos o princípio da não-contradição funcionando nesta produção textual, podemos particularizar o caso dos dois primeiros turnos de fala do diálogo. Quando a primeira pessoa diz “Alô! Quem fala?”, o verbo “falar”, nessa frase interrogativa, produz referências, tais como: “Quem enuncia?”, “Quem é o interlocutor?”. Já a segunda pessoa produz outra referência para o verbo “falar” nesse primeiro turno de fala. Dada a resposta no segundo turno de fala, é possível dizer que a referência trabalhada para o verbo “falar” é “falar como faculdade humana”. A aluna da produção textual em questão joga com esse desencaixe de referência, de modo a produzir, inclusive, certo efeito de humor.

O princípio da não-contradição está funcionando justamente pelo fato de não aparecer, por exemplo, nesse segundo turno de fala, um enunciado do gênero: “Quem fala Ø o cachorro.”. O verbo “falar”, em sua estruturação semântica, comporta o traço de [+humano], por exemplo. O próprio verbo já projeta sentidos, não sendo possível aparecer qualquer sequência linguística nessa projeção. Essas projeções assumem feições lógicas, como mostramos anteriormente. É que só pode atender ao telefone e falar “alô?” um ser humano.

### ***Enfocando a Relação***



Para que um texto seja coerente, “é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados” (CHAROLLES, 1978, p. 74). Desse modo, na produção textual em análise, podemos perceber que, desde o título, que é “Diálogo de todo dia”, a aluna já mostra a temática que será contemplada em seu texto. Cria-se a expectativa de que ela mostrará como ocorre o diálogo do cotidiano. Ao desenvolver o texto, ela mostra o diálogo entre duas pessoas, que ocorre por meio do telefone, que há modos típicos de se atender ao telefone e de se despedir ao telefone. No caso em análise, a aluna do texto joga justamente com a prática comum de todo diálogo ao telefone, que é se identificar primeiro. Contudo, a resistência das duas pessoas em se identificarem gera um impasse, conforme vimos considerando neste capítulo, provocando o não acontecimento em si do diálogo. Ao contrário, o diálogo se intensifica até certo ponto em torno do propósito que é demandar a identificação do interlocutor.

Para dizermos da relação em si, nesta produção textual, podemos destacar que o primeiro turno de fala “Alô! Quem fala?” já mostra que se trata de um diálogo que se passa ao telefone. Charolles (1978) vai trabalhar com a perspectiva de que o texto precisa, de forma fundamental, estar ligado com o mundo possível do leitor. A aluna, considerando a projeção de interlocutor de seu texto, apresenta de maneira clara o mundo simples e convencional que é atender ao telefone, por exemplo. Nesse diálogo do cotidiano, tendo por base o tom de seu texto, ela busca mostrar que não é só o ato de atender ao telefone, mas o diálogo pressupõe entender o outro. Essa busca pelo entendimento se mostra com clareza nos seguintes turnos de fala:

1 – Alô! Quem fala?
2 – Quem fala a pessoa
3 – Eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo.

Figura 3 – Turnos de fala constantes da primeira produção textual.

Desse modo, dada a natureza da análise que estamos construindo, podemos ressaltar que a aluna aborda um fato comum e constitutivo de todo diálogo do dia a dia, que é o desentendimento e a não-comunicação, quando se está em um processo de

comunicação. A aluna não aborda um fato desconhecido, pouco provável. Ela tematiza, em seu texto, um fato que acontece na vida e no cotidiano dos leitores.

A próxima produção textual que vamos analisar foi produzida por uma aluna do sétimo ano do ensino fundamental e que, segundo a temática apresentada em sala de aula, trabalha a violência no âmbito do ambiente escolar. É preciso destacar que essa produção textual também é marcada pelos elementos constitutivos de produção apresentados no início deste capítulo. Contudo, cabe ressaltar que a aluna autora da produção textual ainda a ser analisada cursou o sétimo ano. Consideremos, a seguir, no formato recorte discursivo 2 (RD2), a referida produção de texto:

## RD 2

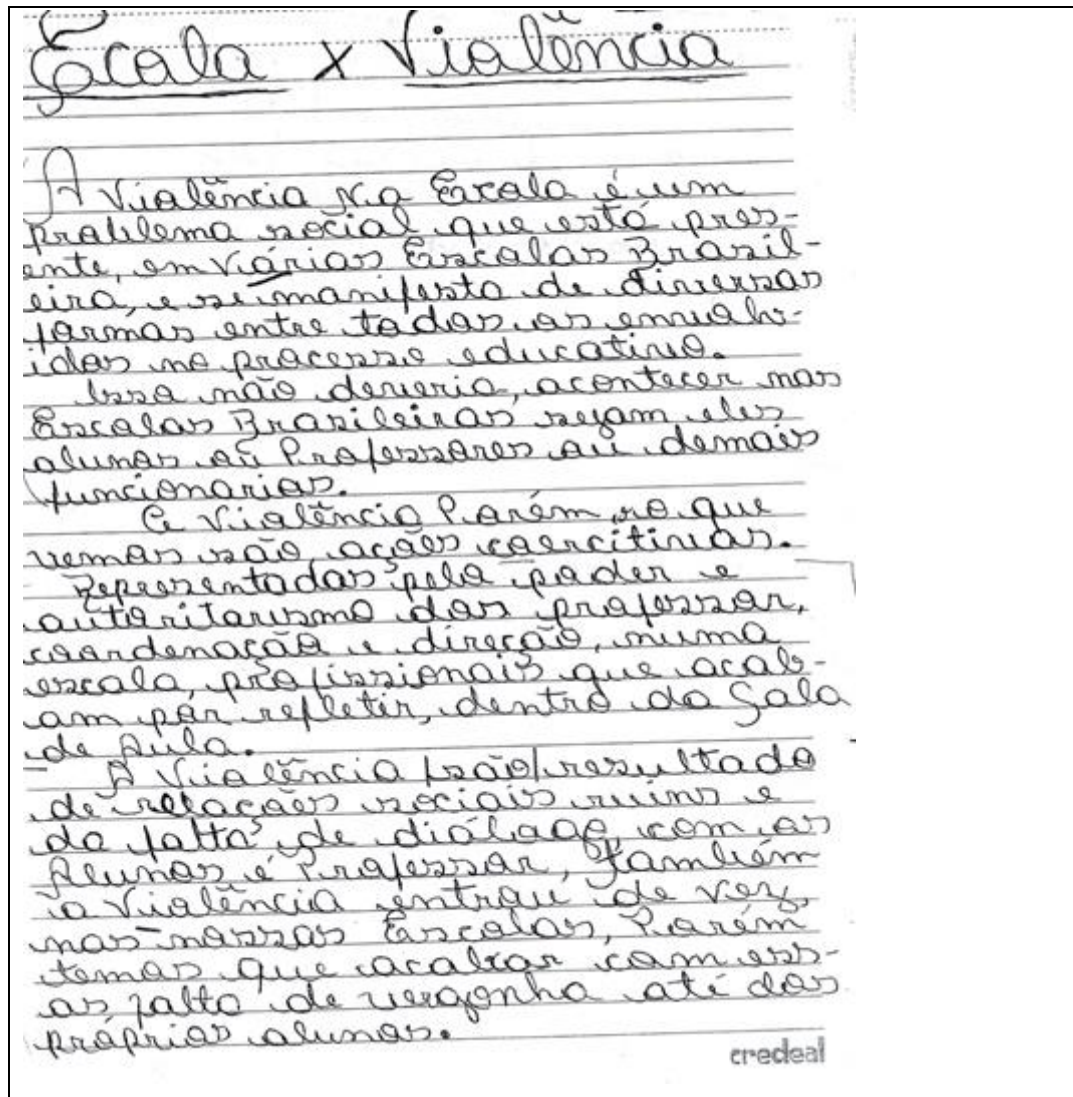


Figura 4- Segunda produção textual de uma aluna do sétimo ano

## **Enfocando as metarregras: o caso da segunda produção textual**

### ***Enfocando a Repetição***

Tomando por base o RD2, é possível destacar que essa produção textual, que é uma “redação escolar” apresenta uma tipologia textual dissertativa. E que a aluna, por meio do gênero “redação escolar”, mostra seu ponto de vista sobre a temática “violência na escola”. Como a temática não aparece na “redação escolar” e pelo fato de não termos tido acesso ao momento da produção, estamos partindo da perspectiva de que essa foi a temática. Para estabelecermos essa temática, consideramos o teor em si da redação escolar.

Já, no título, a aluna dá uma dimensão de como vai tratar a temática. Ela, por meio do “x”, coloca as variáveis “escola” e “violência” em uma relação de oposição. Por meio da estratégia de “predição”, podemos destacar que esse título abre cenários como: (1) a violência que é interna à escola e seus efeitos; (2) a violência que é externa à escola e seus efeitos. Nesses dois casos, a violência diz respeito à indisciplina e ao comportamento indesejado que foge a uma certa normalidade.

No primeiro parágrafo, a aluna apresenta uma assertiva que se mostra fundamental para o sentido global de sua produção textual. Ela destaca que a violência é um “problema social” e que “está presente em várias escolas brasileiras”. De acordo com ela, essa violência assume “diversas formas” para se manifestar e que ela envolve “todos os envolvidos no processo educativo”. A partir dessa assertiva, é possível ponderar que a violência de que ela vai tratar, na produção textual, é aquela que nasce no âmbito da escola. Ela prossegue o parágrafo ressaltando que a violência não “deveria acontecer”.

Esse primeiro parágrafo sintático apresenta três blocos de sentidos: (1) “a violência na escola é um problema social”; (2) “[...] está presente em várias escolas brasileiras”; (3) “[...] se manifesta de diversas formas entre todos os envolvidos no processo educativo”. Já o segundo período sintático é encabeçado pelo pronome demonstrativo “isso”, que tem por função retomar algum elemento que já foi dito. No caso, o “isso” não retoma um termo específico e, sim, as três ideias apresentadas nos

blocos de sentido. Trata-se de um caso de anáfora associativa, já que o “isso” estabelece relação meronímicas, isto é, relações com todos os blocos de sentido.

No segundo parágrafo, a aluna passa a especificar o bloco de sentido (3), que se trata da forma como a violência se manifesta nas escolas brasileiras. Ela inicia o parágrafo com o sintagma “a violência” e, em seguida, insere uma conjunção adversativa “mas”. Após essa inserção, ocorre a expressão “(n)o que vemos são ações coercitivas”. A ocorrência da conjunção adversativa gera uma impertinência semântica para esse trecho da produção, já que os termos colocados em oposição não cumprem essa função. Ela coloca o sintagma “a violência” em posição focal, fazendo-se pensar que ela é desenvolvida e qualificada. A expressão linguística que ocorre depois da conjunção adversativa introduz outra ideia no texto. É que a aluna passa a destacar que ações coercitivas são vistas nas escolas. Assim, a violência de que ela trata está circunscrita às ações coercitivas.

Na continuidade desse segundo parágrafo, a aluna produz um período sintático que é encabeçado pela forma nominal do verbo “representar”, em sua forma de “particípio”. Essa forma está em relação com “ações coercitivas”. Ela prossegue, vinculando a “representadas” a seguinte expressão linguística: “pelo poder e autoritarismo das professoras, coordenação e direção, numa escola, profissionais acabam por refletir dentro da sala de aula”. Ela predica, em seu texto, as forças coercitivas como relativas ao poder e ao autoritarismo; por meio de gradação, ela vai introduzindo a quem pertence o poder e o autoritarismo, que é, no caso: “professor, coordenação e direção”. Essa gradação faz trabalhar a questão da hierarquia escolar, isto é, uma estrutura de poder. Por meio do termo “profissionais”, a aluna resume e generaliza a estrutura de poder referida, ressaltando que a violência de que ela trata reflete no espaço de sala de aula.

No último parágrafo, a aluna inicia-o novamente, por meio do sintagma “a violência”. Ela passa a ressaltar que a violência é fruto de “relações sociais ruins e da falta de diálogo com os alunos e professor”. Há nessa expressão linguística dois desvios da norma padrão: (1) a falta de concordância verbal entre “a violência” e “são”; (2) acentuação indevida da conjunção aditiva “e” em “alunos e professor”. Nesse parágrafo, ela apresenta justificativa, em forma de argumentos, para dizer da ocorrência da violência na escola.

Ela continua o parágrafo focalizando dois blocos de sentido: (1) “a violência entrou de vez nas nossas escolas” e (2) “temos que acabar com essa falta de vergonha até

dos próprios alunos”. Para encabeçar a relação desse primeiro bloco com as informações que foram ditas antes, a aluna vale-se do “também”, que é um advérbio que tem por função indicar inclusão. Para por em relação os blocos de sentido (1) e (2), a aluna reporta-se à conjunção adversativa “mas”, que tem por função alterar o sentido do que estava sendo expresso. Em (1), ela expressou a ideia de que é fato, é dada a realidade de que a violência está presente na escola. Em (2), ela passa a chamar a atenção para a perspectiva de que é preciso acabar com a violência. Em (2), a violência é referida como “essa falta de vergonha”. Há a introdução, no texto, de uma nova marcação. Se, antes, em termos de sentido, ela estava pontuando a existência confirmada da violência nas escolas, por meio do “porém”, ela reorienta, argumentativamente, seus textos, salientando que é preciso acabar com a violência.

Já no término do último parágrafo, a aluna, por meio do operador argumentativo “até”, chama à responsabilidade os alunos para a questão da violência. Se, antes, o tom de seu texto era fazer menção aos profissionais como responsáveis pela violência escolar, agora, no final do texto, ela inclui os alunos. Só que essa inclusão somente é referida na mudança de nomeação de “a violência” para “essa falta de vergonha”. Essas nomeações produzem efeitos diferentes na produção de texto da aluna. Se toda nomeação mantém relação com o estado de coisas no mundo, nomear “a violência” faz pressupor um estado durativo, de permanência. Já a nomeação “essa falta de vergonha” faz trabalhar a perspectiva de o que o estado é passageiro e que em algum momento o estado de coisas no mundo seria reversível.

Ao longo dessas considerações, fomos vendo que a repetição se apresenta nesta produção de texto, já que sintaticamente as expressões linguísticas assumem um lugar e co-participam da construção do sentido do texto. Em alguns momentos da produção textual, há ocorrências de alguns desvios da gramática normativa, tais como: imprecisão da concordância nominal, acentuação indevida da conjunção aditiva “e”; imprecisão da concordância nominal “essa falta”. Não são ocorrências que em si comprometem a construção de sentido global do texto.

### ***Enfocando a progressão***

Tendo por base que a progressão diz respeito à necessidade de o texto possuir acréscimos e articulações semânticas renovadas, segundo já mencionamos neste trabalho, essa produção textual em foco apresenta:

- (1) Especificações do tema, no primeiro parágrafo, a partir dos três blocos de sentido já descritos na subseção anterior. Há a introdução do tema da violência nas escolas brasileiras, como uma realidade que aponta para um problema social. Uma vez posto esse tema em foco, a aluna passa a agregar informações, tais como: a violência ocorre a partir de diferentes formas.
- (2) Manutenção do tema da violência, só que acrescentando e vinculando a violência a forças coercitivas materializadas sob a forma de poder e autoritarismo. No caso, ela passa a atribuir os agentes dessas forças coercitivas, que são: professor, coordenação e direção, como já destacamos neste capítulo.
- (3) Manutenção do tema da violência e da focalização do objeto-de-discurso, quando a aluna passa a nomear a violência por meio de outra expressão linguística. Ela, no último parágrafo, retoma a ideia da violência, como “problema social”, destacada no primeiro parágrafo. Nesse último, sob a expressão “relações sociais” e sua adjetivação “ruins”, em uma relação co-textual com “da falta de diálogo”, a aluna destaca as possíveis causas da violência na escola. Já no final de seu texto, ocorre desfocalização do objeto-de-discurso, quando ela passa da nomeação “a violência” para “essa falta de vergonha”. Como a coerência se refere ao sentido global, que é fruto do sentido local, essa desfocalização não compromete o texto. Ao contrário, acaba por gerar efeitos diferentes para as nomeações e para os agentes que estão concernidos nessas nomeações. Quando ela se refere aos profissionais da escola, ela marca a ideia de violência. Quando ela faz menção aos alunos, ela marca a ideia de “falta de vergonha”, o que traz a marca de estado de coisa no mundo [+durativo] e [-durativo], segundo destacamos anteriormente.

Como destacamos nesses apontamentos, dessa produção textual se faz presente, visto que a aluna vai jogando com a introdução do objeto-de-discurso, no caso a “violência na escola”, com a retomada, promovendo a manutenção temática. Embora falte o desenvolvimento de alguns argumentos como: “a violência na escola é um problema

social”, “como a violência na escola reflete na sala de aula”, essa produção textual se mostra coerente.

### ***Enfocando a Não-contradição***

Os diferentes estudos da Linguística textual mostram-nos que todo texto é constituído de informações. Essas informações são planejadas a partir de um modelo textual. O texto internamente precisa ser articulado em termos de seu conteúdo semântico, de modo a não ter nenhuma contradição daquilo que está posto, pressuposto ou dedutível no modelo textual.

No caso da produção textual em questão, tendo por base as informações postas, pressupostas e dedutíveis, a aluna obedece ao princípio da não-contradição. No plano das informações postas, para citarmos um exemplo, quando a aluna destaca que há formas de a violência se manifestar na escola, no primeiro parágrafo, no seguinte, ela já passa a abordar. Nesse caso, ela tematiza a violência simbólica advindas das ações coercitivas dos profissionais da escola.

No plano das informações pressupostas, por exemplo, a aluna faz trabalhar a perspectiva de que, na escola, entre seus profissionais, entre os profissionais e os alunos há um jogo de relação simbólica. Nesse caso específico, a aluna desenvolve seu texto partindo desse jogo para criticar e para mostrar que há uma violência na escola, tendo em vista as ações coercitivas advindas do autoritarismo dos profissionais que atuam na escola.

No plano das informações dedutíveis, a aluna obedece, por exemplo, à questão do que a violência na escola configura-se como um problema social, pois a escola é uma instituição social gerida, por exemplo, por um dispositivo governamental. A hierarquia entre a relação dos profissionais da escola com os alunos é tomada, por ela, como passível de produzir violência. Em seu texto, há informações que são acionadas por meio da dedução e que colaboram para a produção de sentido do texto, como estamos considerando neste capítulo. Essas deduções, por ela participar de um mundo e por compartilhar uma cultura, por exemplo, fazem com que ela produza e circule sentidos.

### ***Enfocando a relação***

Tendo em vista que a metarregra da relação responde pelo plano da denotação do mundo representado, a aluna da produção em questão alinha seu texto a uma realidade concebível e representada no mundo. Ela, já a partir do título, qual seja: “escola x violência”, tematiza um certo tipo de relação entre “escola e violência”. No caso, ela representa essa relação a partir da violência simbólica que ocorre entre profissionais da escola e os alunos, por exemplo. Do ponto de vista pragmático, como é a especificidade dessa metarregra, a aluna parte de certas relações denotáveis no mundo, tais como: “há escola no mundo”, “há profissionais na escola”, “há alunos na escola”, “há relação entre profissionais e alunos na escola”, “há violência é um problema social”, dentre outras possibilidades.

Partindo dessas relações objetivas, no mundo, a aluna passa a focar que há uma violência na escola, como já salientamos, e que essa violência é majoritariamente exercida pelos profissionais em relação aos alunos. Contudo, já no final de seu texto, fazendo uma mudança de nomeação entre “a violência” para “a falta de vergonha”, aluna faz menção aos alunos. Eles participam desse processo, só que são vinculados a questão diferentes, como já destacamos neste capítulo, no caso dos alunos, trata-se de “a falta de vergonha”.

A relação responde pela construção da coerência da produção textual em questão, de modo que o mundo ganha um processo de referenciação no modelo textual. O mundo, nesse caso, passa a ser comentado. Ela defende o ponto de vista de que a violência simbólica ocorre na escola, e essa violência figura como problema social. Por fim, é possível destacar que aluna comenta esse mundo, no plano textual, vinculando, por exemplo, “violência” e “relações sociais ruins” e “falta de diálogo”. Em função desse trecho, passamos a entender a tônica que ela coloca no título, ao colocar em oposição “escola” e “violência”.



Neste trabalho, tivemos como objetivo analisar e problematizar o modo como a coerência textual ganha circunscrição em produções de texto de alunos da educação básica pública. Por se tratar de um dos fatores de textualidade, considerados formais no âmbito dos estudos da Linguística textual, a coerência responde pelo efeito de sentido que o texto produz. É que os elementos linguísticos que estruturam o texto constroem sentido, na medida em que eles são postos em relação no texto. Como ressaltamos, neste trabalho, o conceito de “coerência textual” passou por mudanças no percurso de desenvolvimento da Linguística textual. De uma concepção estritamente linguística, passando por questões pragmáticas, até uma dimensão dos gêneros textuais, a coerência se mostrou como sendo um fator de textualidade instigante e intrigante.

No âmbito do ensino, esse fator de textualidade se mostrou ainda mais instigante e intrigante. É que o aluno, ao escrever seu texto, mobilizando os fatores de textualidade, por sua conta, submete sua produção textual ao olhar avaliativo do professor. Este, por sua vez, de posse do resultado, necessita ler e intervir no texto do aluno, não perdendo de vista os fatores de textualidade. Em geral, quase sempre, o critério de avaliação é: “o texto do aluno faz sentido?”. Contudo, chegar a uma definição plausível e operacionalizável de “fazer sentido” não se constituiu como tarefa fácil. O grande desafio, para os professores de Língua Portuguesa, foi delimitar os momentos em que o texto do aluno faz ou não sentido. Dito de outro modo, do momento em que o texto é ou não coerente.

Com base nessas considerações, o presente trabalho buscou trazer à tona as questões do texto, em sala de aula, vislumbrando a perspectiva do modo como as produções dos alunos fazem sentido. Sobretudo, a perspectiva do modo como essas produções se materializam, em termos de efeito de sentido. Essas produções, como já destacamos, são frutos da prática pedagógica de uma professora, que, comumente, trabalha a escrita em sala de aula. Ela demanda, sempre, que os alunos escrevam. No caso específico, trata-se de uma professora sensível à proposta do texto.

Como mostramos a partir do trabalho de análise, a coerência pode ser pensada com base no marco teórico proposto por Charolles (1978). Na esteira desse autor, a coerência segue quatro metarregras, que são: (1) a repetição, (2) a progressão, (3) a não-contradição e (4) a relação, considerando que elas participam da produção do efeito de unidade de todo texto. Aquele que escreve, no caso o aluno, mobiliza, em conjunto, essas metarregras. Dada a competência textual que o aluno desenvolve, sobretudo a partir do

contato com a escola, seu repertório linguístico e textual é decisivo para o grau de interpretabilidade do texto. A coerência textual ganha novos horizontes, já que pode ser construída da parte do aluno, mas pode também ser (re)construída da parte do professor. A coerência passa a ser relacional, visto que ela não está só no texto, mas se dá por meio do texto.

Conforme mostramos teórico-analiticamente, as duas produções de texto mobilizadas no trabalho de análise ancoram a construção de sentido. E se estamos considerando que é construção, é necessário enfatizar que, a partir de indícios do texto, passa-se a realizar uma leitura e uma interpretação. Desse modo, com base em elementos linguísticos e textuais, fomos relacionando sentidos, de maneira a particularizar as características de cada metarregra. Por rigor de exposição, enfocamos de modo específico cada metarregra. Contudo, é preciso ressaltar que elas são relacionais e integram, em pé de igualdade, a construção de sentido do texto. Essas duas produções de texto, tendo autores diferentes e momentos de elaboração diferentes, encerram efeitos de sentido específicos. Elas se materializam diferentemente, como evidenciamos nas análises, com temáticas diferentes.

Dessa maneira, queremos que o nosso trabalho contribua com os professores de Língua Portuguesa, de maneira a lançar luz na complexidade que é empreender uma correção na produção textual do aluno. Buscamos recolocar a questão da escrita em outros termos. Longe de concebê-la como um resultado em si, defendemos a perspectiva de que ela é um processo complexo que deve ser encarado em sua complexidade, inclusive no momento da correção. Defendemos, também, que trabalhar com texto na perspectiva da construção da coerência pode contribuir para que o processo de avaliação do professor se torne mais viável e com mais clareza na hora de empreender relações de sentido com o texto do aluno.

As faltas de formação teórico-metodológica de muitos professores acabam por tornar o ato de corrigir e de avaliar a produção textual uma tarefa empírica e complicada. Em geral. Eles se apegam aos moldes antigos de avaliação que tem, por objetivo, “classificar” e “desclassificar” as produções de texto dos alunos, deixando de compreender o real sentido do trabalho com a escrita e de como ela afeta o processo de aprendizagem do aluno.

Para finalizarmos, esperamos que, com este trabalho, possamos contribuir para a discussão do ensino de Língua Portuguesa, no que concerne ao fato de se trabalhar com

o texto e a com a produção textual em sala de aula. O trabalho com a produção textual deve se configurar tal qual uma boa trajetória de ensino, deve ser um instrumento que possibilite ao aluno saber sobre seus avanços, suas dificuldades, sobre aquilo que ainda deve ser desenvolvido em sua aprendizagem. Além disso, deve possibilitar ao professor um diagnóstico de sua prática pedagógica por meio de um diálogo com o aprendizado do aluno. Nessa medida, acreditamos que este trabalho, entre outras contribuições, possa servir também de referência teórica para o professor de língua portuguesa da educação básica, servindo de base para o desenvolvimento da prática de produção textual e do modo como trabalhar com o texto.

### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M, VOLOCHINOV, V, N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bastos (Org.) **Língua Portuguesa, História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo, EDUC, PUCSP. 1998, pp. 101-119.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.
- BUARQUE, Regina Lucia. **Reescrita de textos na escola: efeitos da interferência de uma professora em processos de produção textual**. Revista eletrônica de educação de Alagoas. Volume 01. Nº 01.2013.
- COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **Ler e escrever – uma mera exigência escolar?**. V Fala outra Escola. Gepec. São Paulo, 2010.
- GALVES, Charlotte; Eni P.Orlandi, Paulo Otoni. **O texto: leitura e escrita**. 3ª edição revisada. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; Luiz Carlos Travaglia. **A coerência textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. Ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: Reflexão e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUSSALIN, Fernanda; Anna Christina, BENTES. **Introdução à linguística:**  
Domínios e Fronteiras. Volumes 1 e 2. São Paulo: Cortez , 2001.

Recebido em 13 de março de 2020.  
Aprovado para publicação em 23 de abril 2020.