

INTRODUÇÃO AOS PROBLEMAS DA COERÊNCIA DOS TEXTOS *

(Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)

Michel Charolles

"Andávamos e escapavam-lhe frases quase incoerentes. Apesar dos meus esforços, mal acompanhava as suas palavras limitando-me, enfim, em fixá-las. A incoerência do discurso depende de quem ouve. O espírito parece-me feito de tal forma que ele não pode ser incoerente para si mesmo. Por isso não me atrevi a classificar Teste como louco. Aliás, percebia vagamente a ligação de suas idéias, não observava nelas nenhuma contradição; além do mais, eu teria tido uma solução simples demais" (Paul Valéry, "Senhor Teste").

INTRODUÇÃO

Não é qualquer conjunto de palavras que produz uma frase. Para que uma seqüência de morfemas seja admitida como frase por um locutor-ouvinte nativo, é preciso que respeite uma certa ordem combinatoria, é preciso que seja composta segundo o sistema da língua. Todo membro de uma comunidade linguística tem um conhecimento intuitivo e uma prática imediata destas restrições estruturais. A ordem da língua aparece no uso sob a forma de prescrições imperativas implícitas, constituindo uma *norma mínima* a partir da qual todo falante é capaz de realizar espontânea e ingenuamente operações discriminatórias fundamentais do gênero: "não é português", "uma algaravia"... Estas desqualificações radicais acarretam procedimentos de exclusão severas: sancionando uma falta às regras constitutivas sobre as quais repousa o consenso linguístico, tem por consequência uma marginalização em relação aos circuitos da troca comunicativa e uma marcação sociológica mais ou menos redibitória. Em todo caso,

* Publicado em *Langue Française*, n.º 38, Larousse, Paris, 1978.

estas desqualificações são de natureza totalmente diferente das avaliações lingüísticas pejorativas do tipo "familiar", "vulgar" . . . que remetem a infrações secundárias que não colocam em questão o sistema e que têm por efeito simples desclassificações ("inculto", "provinciano" . . .).

Esta ordem normativa constitutiva implícita é explicitada pela gramática (de frase) que a reproduz teoricamente, construindo regras combinatórias sobre as quais repousa. A gramática substitui as descrições ingênuas radicais por marcas apreciativas teóricas ("gramatical/agramatical") controláveis e eventualmente apuráveis no interior do modelo das quais resultam. A subrogação teórica das avaliações pejorativas entra da mesma maneira no campo da gramática, que troca as taxinomias ingênuas por taxinomias técnicas ("não padrão", "semi-frase" . . .) que são igualmente derivadas do modelo de base segundo procedimentos especiais apropriados. Tanto num caso como no outro, os julgamentos de saída, engendrados pela gramática, têm (em princípio e idealmente) a mesma abrangência empírica que os julgamentos ingênuos de entrada.

As considerações que precedem foram introduzidas a partir da frase mas têm o seu equivalente exato ao nível do texto. Da mesma maneira que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não produz um texto. Tanto ao nível do texto como no plano das frases, existe, então, critérios eficientes de boa formação que instituem uma *norma mínima de composição textual*. O uso desta norma conduz a desqualificações maciças e ingênuas: "este texto não tem pé nem cabeça", "esta estória não tem cabimento" . . . muito mais poderosas que as avaliações depreciativas do tipo "mal escrito", "mal formulado", que só dizem respeito aos arranjos de superfície mas não bloqueiam fundamentalmente o processo comunicativo. Estas desqualificações ingênuas são inconcebíveis se não forem relacionadas, elas também, com um sistema implícito de regras interiorizadas igualmente disponíveis para todos os membros de uma comunidade lingüística. Este sistema de regras de base constitui a *competência textual* dos sujeitos, competência que uma teoria — ou gramática — do texto se propõe a instituir como modelo. Uma tal gramática (cujo projeto é, em todos os pontos, comparável ao das gramáticas de frases evocadas acima) fornece, no interior de um quadro formal e problemático determinado, o conjunto (em princípio exaustivo) das regras de boa formação textual. Destas regras podem-se derivar *julgamentos teóricos chamados de coerência abrangendo, se possível, exatamente o campo*

das apreciações vernaculares de desqualificação máxima e "julgamentos de não padronização" correspondendo às deprecições de superfície¹.

Numa comunidade lingüística a maioria dos sujeitos tem um domínio perfeito das regras de boa formação frásica e textual; é, portanto, muito raro que um indivíduo tenha que produzir julgamentos de desqualificação radical em relação às produções verbais dos seus semelhantes. É quase só nas obras lingüísticas que se encontram, a título de exemplos especulativos, conjuntos de palavras ou de frases contrariando frontalmente o sistema constitutivo da língua. A construção das gramáticas e, de um modo mais geral, a elaboração teórica, obrigam a recorrer a tais artifícios heurísticos: para se descobrir uma regra fundamental, o meio mais seguro ainda é raciocinar sobre enunciados desviantes que representam o avesso (e logo também o direito) do mecanismo procurado. Estaríamos contudo errados se pensássemos que estas aberrações só ocorrem no laboratório do lingüista; existem, com efeito, situações bem reais em que um sujeito (ou um grupo) chega a considerar tal ou tal desempenho verbal como fundamentalmente paradoxal. Estas situações são facilmente localizáveis: no interior de uma sociedade dada, é geralmente estabelecido que estas manifestações de linguagem mais ou menos teratológicas emanam de categorias determinadas (doentes mentais, crianças) ou referem a modos de funcionamento particulares (arte, magia . . .). Daí resulta, aliás, que todo indivíduo confrontado com enunciados deste tipo sabe, segundo a situação (reconhecida), operar acomodações e dispõe de quadros de comportamento e de avaliação apropriados que podem finalmente e eventualmente, conduzir a reestabelecer a normalidade. Estas práticas são muitos complexas de analisar em detalhes e cada caso necessitaria, evidentemente, de um estudo específico. O nosso

1. A fundação de uma gramática de texto repousa numa argumentação original diretamente transferida daquela a partir da qual foi constituído o projeto de uma gramática gerativa e transformacional (cf. N. Chomsky, 1957 e 1965). As gramáticas textuais sofrem portanto, nas suas disposições iniciais, de insuficiências idênticas àquelas que foram detectadas nas gramáticas gerativas e transformacionais. Constatamos entretanto que, quaisquer que sejam as reservas que possamos emitir em relação a conceitos como competência, performance, tais generalizações permitem, primeiramente, constituir um quadro de sistematizações bastante operativo e certamente insubstituível. Os modelos atuais desenvolvidos pelos Gramáticos do texto ultrapassam aliás consideravelmente estes limites originais, por causa notadamente de sua dimensão pragmática. (cf. os trabalhos e artigos de I. S. Petoff e T. A. Van Dijk citados na bibliografia).

trabalho incidirá exclusivamente sobre as estratégias de intervenção que o professor desenvolve frente a certos textos escritos de alunos julgados por ele como incoerentes. Nosso objetivo é, portanto, particular e relativamente limitado, embora o tratamento de uma tal questão envolva, como se verá, um número considerável de problemas e muitas digressões. Mostraremos sucessivamente:

— que, geralmente, os professores denunciavam ingenuamente as malformações textuais que encontram nos textos dos alunos, e ficam num estágio de avaliação pré-teórico conduzindo a intervenções pedagógicas freqüentemente mal controladas e relativamente perigosas e pouco eficazes;

— que é possível explicitar, ao menos parcial e grosseiramente (no interior de um quadro problemático que refira esquematicamente às gramáticas de texto) o sistema de regras de coerência sobre o qual repousam as apreciações dos professores;

— que um tal sistema, uma vez constituído, não é aplicável mecanicamente mas sim estrategicamente, pois os professores efetuam muito freqüentemente, segundo os textos e segundo a situação, um certo número de cálculos de adaptação levando a estimativas de coerência não diretamente previsíveis a partir das regras.

Nosso trabalho apoiar-se-á sobre dados empíricos que dizem respeito às práticas pedagógicas dos professores. Na ausência de um estudo sistemático sobre a maneira como os professores intervêm face aos textos que consideram como malformados², faremos uso de algumas informações que pudemos colher por ocasião de pesquisas conduzidas sem método rigoroso. Os documentos de que dispomos, e em particular aqueles sobre os quais nos apoiaremos neste artigo (algumas narrativas ou "textos livres" de alunos de 2.^a, 3.^a e 4.^a séries, com as anotações dos professores), não formam um corpus homogêneo. Por ocasião da coleta, não tomamos o cuidado de anotar diversas informações (sobre os alunos, os professores, os exercícios) que seria certa-

2. Existe um certo número de estudos sobre práticas corretivas de professores franceses (R. Eluerd, 1972, M. Laurent *et alii*, 1973, T. Vertalier, 1977, Círculo de lingüística e de pedagogia do francês de Perpignan 1976, o número 29 da Revista Reperes) e vários artigos sobre a norma lingüística em situação escolar (H. Besse, 1976, E. Genouvrier, 1972, C. Petit e C. Marcello-Niza, 1972). Infelizmente, nesses trabalhos, o problema das restrições de coerência não é praticamente nunca abordado.

mente muito útil ter em mãos, para uma pesquisa mais aprofundada. As nossas referências empíricas só têm, assim, um "valor científico" muito limitado; contudo, admitiremos (na ausência de algo melhor) que estes dados são suficientemente representativos e até artiscaremos, a partir deles, algumas generalizações que deverão ser encaradas com toda a prudência que o assunto exige.

1 — AS INTERVENÇÕES DOS PROFESSORES NOS ENUNCIADOS ESCRITOS MALFORMADOS DOS ALUNOS

Quando se compara a maneira como os professores intervêm nos enunciados que consideram malformados, aparecem grandes diferenças conforme se trata de frases ou de textos.

1) *Intervenções nas frases malformadas*

Na quase totalidade dos textos examinados, percebe-se que as malformações frásticas:

- são localizadas, com precisão, por marcas gráficas convencionais;
- são indicadas (ao menos a partir da 4.^a série) por meio de qualificativos técnicos ("construção", "conjugação" . . .) ou semi-técnicos ("incorreto", "mal escrito" . . .), referindo-se à tal ou tal aspecto do sistema da língua;
- fornecem pretexto para exercícios adjacentes, para manipulações complementares, que visam a uma eliminação duradoura da falha observada.

2) *Intervenções nos textos malformados*

Para as malformações textuais, ao contrário do que precede, observa-se:

- que de forma geral, os erros não estão exatamente localizados no texto, são raramente grifados mas, em geral, estão marcados por indicações gráficas colocadas na margem, ou por rasuras que riscam de maneira aproximativa passagens de dimensões variáveis;

— que o vocabulário de denúncia não apresenta, frequentemente, nenhum caráter técnico: traduz uma impressão global de leitura (“incompreensível”, “não quer dizer nada” . . .) uma dificuldade de apreensão geral (“?”) e empresta as suas imagens, amplamente, do registro vernacular (“nem pé nem cabeça” . . .);

— que as práticas corretivas são muito frequentemente brutais (“refazer”) e quase nunca acompanhadas de exercícios sistemáticos de manipulação (a não ser para “os erros de tempo”).

Desta comparação ressalta que os professores, confrontados com enunciados transfrásticos malformados, não passam geralmente do nível de percepção imediata, da avaliação comum e estão relativamente sem recursos para construir seqüências de aprendizagem apropriadas. Tudo se passa então como se não dispusessem, no plano do texto, de um conhecimento efetivo do sistema de regras a partir da qual operam desqualificações. Esta situação é pedagogicamente prejudicial: o professor que não domina teoricamente um quadro normativo é reduzido a fazer respeitar, a cada vez que surge um problema, uma ordem sobre a qual não tem domínio. Disso decorre uma menor eficácia didática, o uso de práticas diretivas, e sobretudo uma ausência de controle do que está realmente em jogo sob a forma imposta. Quem se remete ao uso mais ou menos cego de uma ordem normativa não tem outro caminho a não ser a censura, fica condenado a “não compreender” e a rejeitar na a-normalidade, ou na sub-normalidade, tudo o que não está de acordo. Sem querer dizer, em relação à questão de coerência textual, que os professores chegam a tais extremos, é bastante significativo observar que quando perguntados sobre os alunos que cometem erros deste tipo, confessam-se sobretudo desarmados, evocam facilmente empecilhos intelectuais profundos (“ausência de espírito lógico”, “incapacidade de raciocinar” . . .) e só raramente fazem alusão ao meio familiar e cultural das crianças. Quando se considera que os mesmos professores, quando falam de alunos que têm problemas com a sintaxe e com o léxico, ao contrário, chegam muito rapidamente a “explicar” estas dificuldades pelo nível sócio-cultural das crianças, é bastante tentador se fazer a ligação entre esta diferença de interpretação e o domínio teórico desigual das restrições que operam no plano da frase e do texto.

O relato empírico que precede é talvez muito esquemático e muito contestável, mas, se lhe for concedido algum valor representativo, parece que há urgência em se desenvolver pesquisas e informação na área da teoria do texto, aprofundando particularmente esta questão de coerência. É por esta razão que gostaríamos agora de propor algumas orientações sobre este ponto, nos inspirando (bastante livremente como se verá) em trabalhos de gramáticas de texto nos quais se encontram, atualmente, os elementos de teorização, a nosso ver, mais avançados e mais consequentes. Claro, os esclarecimentos que se podem esperar desta orientação teórica não vão de maneira nenhuma trazer “soluções” aos problemas pedagógicos do texto escrito. Tudo que se pode esperar, num tal empreendimento, é nutrir ou provocar um movimento de reflexão que sirva para alimentar o diálogo entre, de um lado, a pesquisa fundamental e a pesquisa pedagógica e, de outro, os pesquisadores e os praticantes.

II — PARA UMA ABORDAGEM TEÓRICA DO PROBLEMA DA COERÊNCIA TEXTUAL E DISCURSIVA

Não se trata, no quadro deste artigo, de dar uma idéia precisa da forma de uma gramática de texto³. Na introdução, lembramos as grandes linhas do projeto que está na origem de uma tal gramática, limitando-nos a uma visão geral da abrangência do modelo, a fim de concentrarmos toda a nossa atenção sobre o problema particular da coerência para apresentar algumas regras de boa formação textual. Dado o caráter limitado das referências formais que serão aqui levadas em conta, não será possível formular estas regras de maneira rigorosa e, conseqüente, nos termos do modelo. Assim, nos limitaremos a enunciar e discutir *quatro meta-regras de coerência* remetendo a uma apreensão geral, aproximativa e, ainda, pré-teórica da questão. Estas quatro meta-regras serão chamadas:

- meta-regra de repetição;
- meta-regra de progressão;
- meta-regra de não contradição; e
- meta-regra de relação.

Para introduzi-las, apoiar-nos-emos em enunciados fabricados para este fim e apresentando malformações típicas. No entanto, embora, cada vez que for possível, procuraremos ultrapassar este corpus ad-hoc

3. Para uma tentativa de síntese sobre o assunto cf. Charolles, 1976.

e artificial para raciocinar sobre textos realmente produzidos⁴. Recorreremos, então, aos espécimes mais representativos de nosso conjunto de textos de alunos, acompanhados eventualmente das correções do professor, o que nos permitirá:

- por um lado, valer-nos das avaliações atestadas;
- por outro, verificar se as “apreciações ingênuas” dos professores são uma ativação implícita das 4 meta-regras apresentadas (o que já será uma primeira maneira de provar a sua validade).

Três observações, antes de examinarmos cada uma destas meta-regras.

1) *Coerência e linearidade textual*

Não se pode refletir sobre a coerência de um texto sem levar em conta a ordem de aparição dos segmentos que o constituem⁵. Isto significa que a gramática de base, à qual referem em profundidade as meta-regras de coerência, integra relações de ordem: essencialmente a relação “preceder” (notada (<=) para indicar que a coerência do “seguido” é função do “precedente”) e acessoriamente a relação inversa (= >), que é derivada da primeira segundo um processo transformacional apropriado. Essas relações de ordem que figuram no modelo são relações abstratas sem relação direta com os mecanismos de leitura concretos nos quais intervem parâmetros de desempenhos variados e complexos de analisar (movimentos e velocidades de percepção, memorização...).

2) *Coerência microestrutural e coerência macroestrutural*

Um certo número de gramáticas de texto⁶ estabelecem uma distinção muito importante entre dois níveis de organização textual, que qualificam de macroestrutural e microestrutural. Para medir com precisão a abrangência dessa distinção seria necessário recolocá-la no contexto do modelo que a sustenta. Sem chegar a isso, pode-se entre-

4. Os textos de alunos ou trechos citados como exemplos serão apresentados com um número de ordem marcado por um círculo.
5. Cf. I. Bellert, 1970.
6. Em particular T. A. Van Dijk — 1972, 1973, 1975a, 1976a e b.

tanto dar uma idéia da sua pertinência partindo das seguintes constatações que são, aliás, relativamente triviais. Seja o texto seguinte:

- (1) Oscar partiu para São Paulo. Deixou cedo seu escritório para tomar o trem das 16 horas. Seu carro ficou no estacionamento da estação de Campinas.

Em São Paulo, Oscar deve encontrar alguns amigos com os quais tencionava preparar um número de uma revista de cinema. Vai trabalhar com eles para organizar um sumário coerente.

Este texto compreende dois parágrafos cujo recorte parece responder, numa primeira aproximação, à uma mudança de perspectiva espaço-temporal e temática. Estes dois parágrafos constituem duas *seqüências* (S1 e S2) incluídas na unidade superior e última formada pelo texto inteiro. Conforme se consideram os planos sequencial ou textual, os problemas de coerência colocam-se em termos mais ou menos diferentes:

- num nível local ou microestrutural, a questão incide exclusivamente nas relações de coerência que se estabelecem, ou não, entre as frases (sucessivamente ordenadas) da seqüência;
- num nível global ou macroestrutural, a questão incide, ao contrário, nas relações que se estabelecem entre as seqüências consecutivas.

Com relação à estes dois níveis de articulação problemática, admitir-se-á: a) que a *coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global*, pois um texto pode muito bem ser microestruturalmente coerente sem o ser macroestruturalmente; isso fica claro se substituímos em 1 por exemplo, S2 por S3:

- (2) Como os tomates são caros no inverno, aconselhamos a senhora a não comprá-los. Serão vantajosamente substituídos por concentrados que farão a alegria dos seus filhos.

b) que *não há diferença fundamental entre as (meta)regras de macro-coerência e de micro-coerência*. c) que *certas restrições específicas aparecem entretanto no nível macro-estrutural*. d) que *uma condição necessária para que um texto seja globalmente coerente é que se possa lhe associar, por construção, uma seqüência de macroestruturas e microestruturalmente coerentes*.

Os pontos b) e d) merecem algumas explicações. Chama-se macroestrutura (ME) de uma seqüência a (ou as) proposição (proposições) de superfície óbida(s) depois de um certo número de "regras de redução" (macro-regras de generalização, de apagamento, de integração, de construção...).⁷ Terem sido aplicadas sobre a seqüência de frases que a compõe. Assim, se considerarmos que S1, S2 e S3 admitem respectivamente para ME:

ME1 — "Oscar partiu para São Paulo"

ME2 — "Oscar vai preparar com outras pessoas o número de um periódico"

ME3 — "Aconselhamos as donas de casa a não comprarem tomate no inverno"

b) diz simplesmente que as regras que definem a (micro) coerência de S1, S2, S3 são as mesmas que as que definem a coerência das seqüências de ME formadas por ME1 + ME2 e ME1 + ME3; e d) enuncia que os textos T(S1 + S2) e T'(S1 + S3) são macroestruturalmente coerentes quando as seqüências ME1 + ME2 e ME1 + ME3 são micro-estruturalmente coerentes. b) e d) têm conseqüências consideráveis: estes dois pontos permitem, com efeito, fazer a economia parcial de um nível de pesquisa e remetem, finalmente, o essencial do problema ao plano micro-estrutural. Notar-se-á contudo que c) proíbe a homologiação pura e simples dos dois níveis.

* 3) Coerência e coesão

Numa gramática de texto, a base do texto (sua representação estrutural profunda) é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásicos, seqüenciais e textuais figuram sob forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas. As regras de coerência agem sobre a constituição desta cadeia, sendo que as restrições que elas estipulam incidem, portanto, sobre traços (lógico-semânticos, isso é, afinal de contas lingüísticos. Mostrar-se-á, entretanto, que muitas destas regras (e portanto também certos aspectos das meta-regras que são a sua contra-partida geral) exigem que sejam levados em conta parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato de comunicação textual. Com estas regras, as gramáticas de texto ultrapassam o simples

7. Para estas regras cf. T.A. Van Dijk, 1976a em particular, e M. Charolles, 1976 que dá uma versão um pouco simplificada.

âmbito do texto para abordar o plano do discurso (do texto em situação) o que não deixa de aumentar seu poder. No estado atual das pesquisas (e teremos oportunidade de sentir isso) não mais parece possível, tecnicamente, operar uma partição rigorosa entre as regras de abrangência textual e as de abrangência discursiva. As gramáticas de texto rompem com as fronteiras geralmente admitidas entre a semântica e a pragmática, entre o imanente e o situacional, daí, em nossa opinião, a inutilidade presente de uma distinção coesão-coerência que alguns⁸ propõem, baseando-se, justamente, em uma delimitação precisa destes dois territórios.

1.º) *Meta-regra de repetição (MR1): Para que um texto seja (micro)estruturalmente e macroestruturalmente coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita.*

Segundo nos consta, I. Bellert⁹, foi a primeira a formular de maneira rigorosa esta restrição. Em "On a condition of the coherence of texts", escreve (p. 356): "a repetição constitui uma condição necessária — embora evidentemente não suficiente — para que uma seqüência seja coerente". Esta afirmação corresponde bem, a nosso ver, à idéia intuitiva que temos de um enunciado coerente, a saber: o seu caráter seqüencial, seu desenvolvimento homogêneo e contínuo, sua ausência de ruptura (sem "alhos com bugalhos").

Para assegurar estas repetições, a língua dispõe de recursos numerosos e variados: pronominalizações, definitivas, referências contextuais, substituições lexicais, recuperações pressupositionais, retomadas de inferência... Todos estes procedimentos permitem ligar uma frase (ou uma seqüência) a uma outra que se encontra no seu contexto imediato, lembrando precisamente tal ou tal constituinte num constituinte vizinho.

a) *As pronominalizações.* Sabe-se que a utilização de um pronome torna possível a repetição, à distância, de um sintagma ou de uma frase inteira. No caso mais frequente da anáfora, a retomada se efetua de frente para trás:

8. Essencialmente D. Slakta, 1975 e em seguida J.M. Adam, 1976. Esta questão está evidentemente longe de ser resolvida, como se verá com a leitura deste número de *Langue Française* no qual vários artigos referem à distinção coesão/coerência.

9. I. Bellert, 1970.

- (3) Uma velhinha foi assassinada na semana passada em Campinas. (<=>) Ela foi encontrada estrangulada na banheira.

No caso mais raro da catáfora o pronome antecipa (=>) sobre seu referente: o termo de retomada, primeiro vazio, só recebe interpretação semântica depois de um feed-back de restabelecimento¹⁰.

- (4) "Vou confessá-lo (=>): este crime me perturbou".

As pronominalizações resultam da aplicação de processos transformacionais sobre os quais pesam restrições. A mais conhecida é a proposta por Langacker¹¹ que estipula que um pronome não pode, na representação sintagmática intermediária, ao mesmo tempo preceder e comandar o grupo ao qual refere. Toda infração à esta regra conduz a enunciados aberrantes do gênero:

- (5) "Ele (1) (=>) sabe muito bem que Pedro (2) não estará de acordo com Mário (1)".

Num enunciado como (5) não é possível interpretar "ele" como representando "Mário"; diante de uma tal ocorrência, a única solução consiste então em recuperar o pronome da 3.ª pessoa como remetendo (exoforicamente) à um indivíduo diferente de Pedro (2) e Mário (1), o qual deve-se supor que foi citado anteriormente ou que é perfeitamente conhecido do emissor e do receptor. Se tal interpretação não for possível, "ele" é percebido como um afórico puro cuja aparição abre um vazio na sequência e quebra seu desenvolvimento contínuo.

As falhas deste tipo não são raras em textos escritos dos alunos:

- (6) "... Em seguida os palhaços entrou na cabine e os três números reapareciam e os espectadores diziam — "bravo bravo". Em seguida o apresentador voltou e disse: "crianças vocês podem pegar *eles*, tem de todas as cores" (sublinhado por nós no texto — anotações do professor: "¿" na margem)".

A menção de palavras relatadas conduz frequentemente a empregos pseudo-catalóricos: um pronome de início introduzido como um exofórico situacional é reavaliado a posteriori segundo um sistema de recuperação com ingerência enunciativa.

10. Cf. M. Maillard, 1974 e B. Combettes, 1975.
11. Cf. G. Fauconnier, 1974.

- (7) "A outra mulher lhe disse: "põe ela no chão", é a maleta que tem que por no chão".
As vezes a elucidação do que veio antes é comprometida pelo afastamento.

- (8) "Eu digo a Paulo "olha esse pássaro". Ele me disse preste muita atenção pois se ela (=>) se agarra nos teus cabelos, precisará cortar eles rente para poder enterrar ela.

No dia seguinte, quando voltei, queria pôr um chapéu pois tinha medo que a guandira se emaranhasse nos meus cabelos".

Outra malformação muito freqüente nas redações dos alunos: as ambigüidades referenciais.

- (9) "Pedro e minha irmã estavam nadando no rio. Um dia, um homem estava tomando banho; como *ele* sabia nadar, ensinou para *ele*".

Sem verdadeiramente romper a continuidade sequencial, estes disfuncionamentos introduzem "zonas de incertezas" no texto; certas ambigüidades são recuperáveis contextual ou estrategicamente (cf. MR111), outras, ao contrário, são insuperáveis, criando um vazio interpretativo comparável àquele que resulta dos empregos afóricos.

b) *As definições e as referências dêiticas contextuais*. Como as pronominalizações, as definições permitem retomar declarada ou virtualmente¹² um substantivo de uma frase para outra ou de uma sequência para outra:

- (10) "Minha avó tem *duas cabras*. Todos os dias, a gente ia ao jardim à 3 Km. As *cabras* (<=>) passeiam em volta".

Certas restrições de proximidade, relativamente difíceis de teorizar, parecem pesar sobre o emprego dos determinantes definidos; assim, quando o nome repetido se encontra no contexto imediato que o precede, o emprego dos dêiticos contextuais é mais natural:

- (11) "[erônimo acaba, de comprar uma casa. A casa é grande e tem estilo".
(12) "[erônimo acaba de comprar uma casa. Esta casa é grande e tem estilo"]*.

12. Sobre esta distinção cf. J.C. Milner, 1976.
* A respeito dos exemplos (10), (11) e (12), note-se que o artigo tem um valor mais anafórico em português do que em francês, (NIDT).

Entretanto quando o substantivo inicial é introduzido conjuntamente com outros como em

(13) "Jerônimo acaba de adquirir uma casa com celeiro".

a retomada pela definitividade não coloca nenhum problema:

(13) (continuação) "A casa é grande e tem estilo".

As crianças do primeiro grau parecem dominar bem estes procedimentos de retomada que utilizam, aliás, abundantemente, sempre contra a vontade dos professores que caçam as repetições.

c) *As substituições lexicais*. O uso dos definitivos e dos dêiticos contextuais é acompanhado freqüentemente de substituições lexicais. Este procedimento permite evitar as retomadas lexicais ao mesmo tempo que se garante uma retomada estrita:

(14) "Houve um crime na semana passada na cidade: uma velhinha foi estrangulada na banheira. *Este* assassino é odioso".

Também neste caso, certas restrições (semânticas) regulamentam rigorosamente o emprego das substituições¹³; por exemplo, numa língua como português, o termo mais genérico não pode preceder seu representante:

(15) "Um homem desertou em Pocos de Caldas, em 1932.

O Paulista refugiou-se numa fazenda onde foi bem acolhido".

(16) "Um Paulista desertou em Pocos de Caldas em 1932.

O homem refugiou-se numa fazenda, onde foi bem acolhido".

Por difícil que seja analisar estas restrições, elas não colocam problemas maiores no quadro de uma gramática de textos com base semântica. Mais problemática é a questão de saber se o emprego simultâneo de um determinante definido com um lexema de substituição é suficiente para estabelecer uma co-referência estrita. Evidentemente, enquanto se consideram exemplos como (14), (16) ou (17), não há nenhum problema:

(17) "Picasso morreu faz um ou dois anos. O artista deixou sua coleção pessoal para o museu de Barcelona".

13. Cf. B. Combettes, 1975 e J.C. Milner, 1976.

pois imagina-se facilmente que o componente lexicociclopédico da gramática¹⁴ fornece definições nas quais o termo de retomada figura sob a entrada do seu referente. Entretanto, ao refletir sobre (18):

(18) "Picasso morreu faz um ou dois anos. O autor das "Demoiselles d'Avignon" deixou sua coleção pessoal para o museu de Barcelona".

perguntamo-nos se é tecnicamente possível supor que a descrição definida "o autor das Demoiselles d'Avignon" será incluída na definição de Picasso pois podemos questionar-nos sobre o nível de precisão enciclopédico ao qual o léxico deveria chegar. Não haveria, claro, nenhum problema se o emprego do determinante definido na descrição fosse suficiente para estabelecer uma ligação de retomada indiscutível mas não nos parece ser o caso em (18). Aliás, considerando (19):

(19) "Picasso morreu faz um ou dois anos. O autor da "Sagração da Primavera" deixou sua coleção pessoal para o museu de Barcelona".

parece claro que a presença do definido não obriga a considerar que Picasso e o autor da Sagração designam uma só e mesma pessoa. Para nós, que sabemos que não é Picasso mas Stravinski que compôs esta obra, (19) parece, ao menos à primeira vista, saltar inexplicavelmente de alhos para bugalhos. Este ponto faz ressaltar claramente, em nossa opinião, o quanto são espinhosos os problemas que tocam ao léxico. A interrogação sobre exemplos como (19) mostra que é praticamente impossível traçar uma fronteira nítida entre a semântica e a pragmática¹⁵, pois vê-se que as informações enciclopédicas (remetendo a um saber estabelecido) são finalmente menos importantes que o saber (ou convicções) que os participantes, no ato de comunicação, partilham ou não. Encontra-se um problema análogo ao que acaba de ser evocado em relação a (19), no texto citado em (8). Este trecho fornece um bom exemplo de substituição semanticamente inaceitável já que parece estabelecer que "Guandira" retoma "este pássaro". Rigorosamente falando, tal retomada é impossível, ao menos enquanto se fica numa apreensão estritamente lexicociclopédica do problema, já que os morcegos não são "como todos sabem" (como só as enciclopédias dizem) pássaros mas mamíferos, decorrendo

14. Sobre este problema, cf. T.A. Van Dijk, 1972 e, sobretudo, J.S. Petofi — 1973, 1976 a e b.

15. Cf. J.S. Petofi, 1974 e 1975.

deste ponto de vista, uma impressão de descontinuidade resultante de uma infração à meta-regra de repetição.

d) *As recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência.* Nos procedimentos que acabamos de examinar, os mecanismos de repetição são mais ou menos perceptíveis na superfície textual; no que diz respeito às recuperações pressuposicionais, a retomada incide nos conteúdos semânticos não manifestos (ainda que fundamenteis) que devem ser reconstruídos para que apareçam, explicitamente, as recorrências¹⁶. Seja, por exemplo, a pergunta seguinte:

(20) "Será que Felipe vendeu seu carro?"

e as respostas:

(21) "Não, ele vendeu a bicicleta".

(22) "Não, roubaram-lhe".

(23) "Não, ele emagreceu".

Parece que as sequências S1 ((20) + (21)) e S2 ((20) + (22)) são igualmente coerentes comparadas à S3 ((20)) + (23)) da qual não parece ser possível reconstituir a continuidade. O fato que (21), (22), e (23) retomam todas, graças ao "ele", o termo "Felipe" constando no (20) e que, apesar disso, S3 seja julgado de forma diferente de S1 e S2, faz ressaltar nitidamente que as condições de repetição apresentadas até aqui são insuficientes para garantir, por si mesmas, a coerência de uma sequência. A diferença de avaliação entre S1, S2, S3 se explica se levarmos em conta que (21) e (22) repetem no seu posto uma das pressuposições da pergunta ("Felipe vendeu alguma coisa" em (21), "Aconteceu alguma coisa com o carro de Felipe" em (22)) enquanto (23) não retoma (recobre) nenhuma.

Poderíamos apoiar-nos em numerosos textos de crianças nos quais estes mecanismos de retomada pressuposicional intervem de maneira efetiva, seja porque os alunos os dominam (o que parece ser o caso mais frequente) ou, ao contrário, não os dominam completamente; mas queremos chamar a atenção para um outro ponto. Quando se analisam certos temas de redação que são propostos às vezes aos alunos, observava-se que veiculam informações pressupostas que as crianças são obrigadas a aceitar (e portanto reconhecer) visto que, como foi notado várias vezes, é impossível contestar estas infor-

mações sem recolocar em questão a oportunidade mesma do ato de linguagem que as suporta, o que não é muito concebível quando se trata, em situação escolar, de um ato professoral. Eis um exemplo, entre outros:

(24) "Três crianças passeiam num bosque. Brincam de exploradores. Chegam diante de um riacho muito largo e muito profundo. O que é que vão fazer?"

A interrogação final pressupõe que as três crianças vão fazer alguma coisa e que um aluno ignorando isto e contando, por acaso, que as folhas voam com o vento e que os pássaros cantam, ver-se-ia severamente punido por não ter respeitado o tema, isto é, no fundo, por ter fornecido uma narração incoerente com relação à questão colocada.

Dado um enunciado, sabemos que se pode tirar dele um número bastante considerável de proposições. As proposições assim inferidas devem ser distinguidas das pressuposições: as pressuposições fazem parte consubstancialmente do enunciado, elas são "inalienáveis" e resistem à certas provas linguísticas (negação, interrogação, encadeamento)¹⁷; as inferências são menos fortes (elas não se mantêm sob negação), às vezes estão ligadas ao léxico (cf. as implicações em R. Martin)¹⁸, remetem frequentemente ou a conhecimento de mundo (cf. as quase-implicações em I. Bellert)¹⁹, ou a leis do discurso. (cf. os sub-entendidos em O. Ducrot). Na prática, não é fácil operar uma divisão rigorosa entre o conjunto das pressuposições e o conjunto das inferências ligadas a um enunciado; entretanto, se ficarmos nos critérios habitualmente admitidos como distintivos, percebemos que no nível sequencial as retomadas de inferência são, como as recuperações pressuposicionais, fortes fatores de coerência. Seja a sequência seguinte:

(25) "Alice matriculou-se na Universidade. Desde que terminou seus estudos secundários, não sabe mais para que profissão orientar-se".

A primeira frase permite deduzir "Alice terminou seus estudos secundários", pois, no mundo que conhecemos (e que neste setor inteiramente só admite poucas exceções), estabeleceu-se que "para

17. Cf. O. Ducrot, 1972 e 1973.

18. Cf. R. Martin, 1976.

19. I. Bellert, 1971.

16. Cf. N. Ruwet, 1975 e, sobretudo, A. Berrendonner, 1976.

que uma pessoa possa matricular-se no ensino superior, é preciso (e em geral, é suficiente) que passe no vestibular depois de ter completado os estudos secundários". A repetição desta proposição infendida reforça indiscutivelmente a coerência da sequência, aliás alguém que se encontrasse na incapacidade de efetuar a dedução mencionada estaria no direito de pedir ao emissor de (25) que precisasse a ligação (para ele ausente) entre as duas frases.

No exercício escolar, que consiste em imaginar a continuação de um texto, os professores esperam dos alunos sobretudo que forneçam expansões que sejam pelo menos coerentes com a sequência introdutória, encontrando então problemas de repetição em todos os níveis (retomada dos nomes próprios, definitivas...).²⁰ A ativação das inferências tiradas do texto inicial coloca sempre problemas aos alunos já que esta operação envolve conhecimentos de mundo (ou de mundos) aos quais as crianças podem não ter acesso. Assim, supondo um trecho escolhido como ponto de partida no qual seria dito que um personagem mora numa mansão, anda de Rolls-Royce e tem muitos empregados, parece-nos normal inferir que um tal indivíduo é rico e sem dúvida, acharíamos errado, a partir disso, toda proliferação na qual este homem seria logo de início considerado como miserável (cf. MRIII) ou doente (cf. MRIV). A incoerência ou a esquisitice de certos textos de alunos provêm, às vezes, do fato de que algumas inferências que supomos poderem se efetuar legitimamente não são assumidas ou, pior, acham-se contraditadas (cf. MRIII) no próprio texto. É o que acontece no relato seguinte que, conforme se remeta ao começo ou ao final, parece autorizar duas inferências opostas: "o cachorrinho morreu" (já que ele está "no lugar" do coelho, "trazido" pelo cão de caça...) e "o cachorrinho está vivo" (já que os dois animais se tornam amigos):

(26) "Era uma vez um caçador que andava na floresta para procurar um coelho. Então, o caçador atira no coelho, depois seu cão vai buscar e, no lugar dele, traz um cachorrinho. O caçador diz por que você trouxe o cachorrinho no lugar do meu coelho. O cão diz para seu dono eu encontrei o cachorro no lugar dele então o dono diz ao cão vai levar ele onde pegou e o cão não quer, quer ficar com ele e no final os dois cachorrinhos se tornam amigos".

20. M. Charolles, 1977.

As pronominalizações, as definitivas, as referências dêiticas contextuais, as substituições lexicais, as recuperações pressupositivas e as retomadas de inferência contribuem de maneira determinante ao estabelecimento de uma coerência tanto microestrutural quanto macroestrutural. Estes mecanismos de repetição favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado, permitem um jogo, submetido a regras, de retomadas a partir do qual se encontra estabelecido "um fio textual condutor". Quando um elemento de conteúdo é introduzido de forma absoluta (no início do texto ou de uma sequência) ou em correlação com um outro já colocado, o texto o reproduz regularmente, segundo vias diretas ou indiretas, e constrói, assim, um fundo de referência temática contínua (texto de progressão temática constante) ou derivado (texto de progressão linear, dissociado...)²¹.

2.º) *Meta-regra de progressão (MRII): Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.* Esta segunda meta-regra completa a primeira, no sentido de que ela estipula que um enunciado, para ser coerente, não pode simplesmente, como acontece no texto que segue, repetir indefinidamente seu próprio assunto:

(27) "As viúvas só recebem a metade da aposentadoria de seus finados maridos. As mulheres não casadas recebem uma pensão igual à metade daquela que recebia seu marido falecido. Elas têm só cinquenta por cento das indenizações que recebiam seus maridos quando estavam vivos. No tempo em que eles estavam aposentados, as esposas dos aposentados desfrutavam com seu marido a totalidade de sua pensão".

A exigência da progressão semântica é evidentemente das mais elementares e, na medida em que o próprio ato de comunicar supõe "alguma coisa à dizer", concebe-se que ela só muito raramente não seja satisfeita. Acontece, entretanto, de se encontrar certos textos de alunos que transgridam com toda evidência MRII. Aqui está, por exemplo, um trecho de uma redação na qual o aluno deveria descrever uma fotografia representando um ferreiro trabalhando (as rasuras e acréscimos são do professor que nada assinalou na margem):

21. Sobre este problema, cf. B. Combettes, 1975-1977 e neste número e Danes, 1974, J.S. Petofi, 1976, T.A. Van Dijk, 1976c, e J.F. Halé e A. Petitjean.

(28) “O ferreiro está vestido com uma calça preta e um chapéu claro e com um paletó cinza e marrom escuro. Tem na mão a ponta da picareta e bate em cima com um martelo, sobre a ponta da picareta. Os gestos que fez, tem a ponta da picareta e com seu martelo bate sobre a ponta da picareta. A ponta desta ferramenta que se chama a ponta da picareta é pontuda e a outra ponta é quadrada. Para tornar ela vermelha com a ponta da picareta colocou ela no fogo e as mãos estão vermelhas”. (*Texto original*).

(28) “O ferreiro está vestido com uma calça preta, com um chapéu marrom claro e com um paletó cinza escuro. Tem na mão a ponta da picareta e bate em cima com um martelo.

A ponta desta ferramenta é pontuda e a outra extremidade é quadrada. Para torná-la vermelha, colocou-a no fogo e as mãos estão vermelhas”. (*Texto corrigido*).

O que chama a atenção nesta redação é a flagrante circularidade do discurso, como se o aluno (sem dúvida pelo temor do vazio) acabasse produzindo uma lenga-lenga em que o discurso está quase sempre voltado para si próprio. Existe neste texto uma proporção muito grande entre a taxa de contribuição informativa e a taxa de repetição, e, como se vê, o professor intervem diretamente na redação, diminuindo a primeira. Está certo que (28) não é verdadeiramente incoerente, na realidade seria excessivamente coerente (no sentido ao menos de MRI) mas está claro que a redundância exagerada que o caracteriza o torna fundamentalmente inaceitável. *A produção de um texto coerente supõe então que seja realizado um delicado equilíbrio (cuja natureza é difícil de avaliar exatamente) entre continuidade temática e progressão semântica (ou rênica). Um tal desempenho exige que sejam conjuntamente dominadas as MRI e MR11.*

Num texto coerente, a introdução de informação nova não se faz de qualquer maneira e já mencionamos na conclusão da exposição da MRI alguns esquemas de progressão. As pesquisas atuais sobre a articulação tema/rema fornecem numerosos exemplos de percursos progressivos e mostram como num texto bem formado a introdução dos elementos de “novidade semântica” obedece a regras e faz-se de maneira programada na seqüência de elementos já conhecidos. Não podemos entretanto ignorar que, em certos momentos, surgem num

texto ocorrências totalmente inéditas que não podem ser ligadas diretamente a nenhum tema precedente ou não extraídos de um rema anterior. A aparição destes segmentos coloca (do ponto de vista da coerência) inúmeros problemas que serão examinados a partir da MR1V, mas gostaríamos, desde já, de chamar a atenção para um ponto particular. Eis um trecho da redação:

(29) “Chega a carruagem das rainhas é a mais bela de todas as carruagens. Tem barracas de tiro e de pastéis. E a festa se acaba. Tem a carruagem da rainha com flores rosas e brancas de papel crepom e os pagens que estão na frente”.

Mais ou menos na frente de “e a festa se acaba” o professor colocou um “?” que assinala uma falta de coerência explicável pela regra MR111 e na altura de “tem barracas de tiro e de pastéis” (que está riscado) nota-se na margem “aquí não!”. Esta última anotação é interessante porque mostra bem que o professor, sem contestar ao aluno o direito de introduzir uma informação nova (julgada sem dúvida pertinente para o assunto cf. MR1V), o censura entretanto por tê-la colocado em lugar errado, quebrando a continuidade temática estabelecida em volta de “carruagem das rainhas”. Colocando-se de lado qualquer questão de oportunidade, a introdução de uma informação inédita coloca, então, um problema de inserção na superfície. A reflexão sobre os esquemas de progressão temática não faz sempre aparecer este ponto que, no entanto, é importante. Suponhamos com efeito, um texto que desenvolveria “normalmente” várias séries congruentes com hiper-tema constante do gênero “trabalho => diretor, criança, escola...”, “férias => sol, mar, amor...”. Não há nenhuma dúvida que um outro texto que operasse uma “mistura topológica” destes temas (“escola, amor, diretor, sol...”) seria percebido (salvo condição especial) como incoerente, ainda que, em teoria, esteja perfeitamente centrado em torno dos dois hiper-temas em questão. A partir desta observação, parece então necessário acrescentar um corolário à MR11 especificando que para que um texto, que desenvolve várias séries temáticas profundas seja macroestruturalmente coerente, é necessário que estas séries constituam, na superfície, conjuntos sequenciais homogêneos.

3.º) *Meta-regra de não-contradição (MR111)*: Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente 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. Em lógica, como se sabe, o princípio da não-contradição proíbe que se tenha, ao mesmo tempo, “p” e “não p” ($\sim p$); como o cálculo das proposições é fundamentalmente extensivo, “(p \wedge $\sim p$)” estipula simplesmente que é inadmissível que uma mesma proposição seja conjuntamente verdadeira e não verdadeira, ou falsa e não falsa. Se deixarmos o domínio das proposições lógicas para nos interrogar sobre as relações que mantém, por exemplo, duas frases numa seqüência, a questão fica muito complexa por múltiplas razões: impossibilidade de raciocinar diretamente em termos de verdadeiro e de falso; obrigação de levar em conta parâmetros temporais (excluídos dos cálculos clássicos), necessidade de considerar informações semânticas não explicitamente colocadas... Os casos de *contradição natural*, que seriam os mais próximos daqueles tratados pelos lógicos, são muito raros nos discursos ordinários. É com efeito excepcional que uma seqüência de duas frases enuncie, por exemplo, que um mesmo objeto X goze, ao mesmo tempo, das propriedades “&” e “ \sim &”. Certamente podemos citar aporias do gênero:

(30) “A Luz é de natureza ondulatória... A Luz não é de natureza ondulatória...”

todavia, em tais seqüências, a *contradição* é plenamente assumida e representada: o discurso contradiz-se com toda evidência para manifestar, retoricamente, para fins argumentativos, uma situação cujo caráter (provisoriamente) problemático se quer justamente enfatizar. Se estes textos não são de nenhuma maneira incoerentes, outros são, ao contrário, portadores de *contradições* não controladas que os tornam mais ou menos aberrantes.

Estudaremos sucessivamente as *contradições enunciativas*, as *contradições inierenciais* e *pressuposicionais* e as *contradições de mundo(s)* e de *representações* do (ou dos) mundo(s). Este recorte é bastante superficial, já que para a análise de cada um destes tipos seremos levados a fazer considerações que de alguma maneira, remetem aos outros.

a) *Contradições enunciativas.* Toda manifestação frásica ou textual fixa seu próprio quadro enunciativo e isto pelo menos de duas maneiras: de um lado produzindo seu sistema de referência temporal e, de outro, instaurando um modo de funcionamento discursivo determinado. Seja a seqüência seguinte:

(31) “Malco entrou sem bater no escritório do chefe da CIA. Vestia uma roupa escura e trazia na mão uma magnífica maleta de crocodilo”.

(31) comporta um certo número de marcas linguisticamente identificáveis que fazem com que a seqüência seja percebida globalmente:

- como fazendo referência a um certo momento (“tl” anterior ao momento “t₀” do ato de comunicação);
- como transparente do ponto de vista modal, isso é, virgem de todo índice formal significando a ingerência do sujeito da enunciação no enunciado.

Estas características definem um *regime enunciativo* que não pode ser modificado, sem precauções especiais. Assim, se acrescentarmos inopinadamente (32) ou (33) a (31):

(32) “Malco senta e acende um havana”.

(33) “Não me lembro mais se Malco trazia consigo uma caixa de havanas”.

resulta um efeito de *contradição* tal que as seqüências compostas tornam-se incoerentes²².

Nos textos escritos dos alunos das 1.ªs séries, encontram-se frequentemente *contradições* deste tipo. Eis dois exemplos escolhidos entre vários:

(34) “Ontem, fomos ver o desfile da Gazeta de Pinheiros. Subimos a rua Teodoro Sampaio. Daí ficamos na calçada em frente à loja do Sr. Barata. Passado algum tempo os carros publicitários chegaram. Eles jogam para a gente papéis de propaganda. Em baixo e em cima da avenida, os policiais dirigem o tráfego”.

(35) “Antonio sai para um passeio com o Sr. Esnohe. Chegando perto de uma árvore, nós paramos para conversar. Francisco e Julia querem jogar um jogo”.

No (34) o professor restabeleceu diretamente o passado nos dois últimos verbos e assinalou na margem “atenção com a mudança

22. Estes dois tipos de *contradição* não têm, certamente, a mesma origem e o mesmo alcance. Os elementos de reflexão aqui levantados são naturalmente bastante embrionários e seria preciso desenvolver as pesquisas neste nível levando em conta os numerosos trabalhos já realizados sobre este assunto.

de tempo” enquanto que, na frente de (35), consta um simples ponto de interrogação. Esta diferença no modo de intervenção explica-se, se pensarmos que as contradições temporais, por oposição às contradições de modalidade discursiva, só tornam o texto incoerente de maneira punctual. Tudo leva, aliás, a pensar que em geral os professores (como o que corrigiu (34)) atribuem estas malformações temporais a falhas de desempenho (falta de atenção) ou a um domínio imperfeito das formas de conjugação mas só excepcionalmente as interpretam como erros de coerência. Inversamente as contradições de modo enunciativo são, geralmente, avaliadas como aberrações de coerência. Elas são designadas em termos teóricos e raramente dão pretexto para exercícios complementares.

b) *Contradições inferenciais e pressuposicionais*. Existe uma contradição inferencial quando, a partir de uma proposição, pode-se deduzir outra que contradiz um conteúdo semântico posto ou pressuposto numa proposição circundante. Em (36) e (37):

(36) “Minha tia é viúva. Seu marido coleciona máquinas de costura”.

(37) “Pedro não tem carro. Vai vender o dele para comprar um novo”.

as inferências autorizadas por “viúva” e “vender” não só não são retomadas nas frases seguintes mas são expressamente contraditas por essas. O efeito de incoerência resulta aqui de incompatibilidades semânticas profundas às quais é preciso acrescentar considerações temporais já que, como se vê, basta pôr no passado “coleciona” e “vai vender” para suprimir as contradições. Apesar de existirem, as incoerências deste tipo ainda são bem pouco frequentes nos textos escritos de alunos. As que são encontradas podem incidir sobre uma sequência de duas frases consecutivas:

(38) “O equilíbrista sobe na corda e sem a vara anda sobre a corda ele se segura com uma mão só sobre a corda”.

ou aparecer no plano sequencial como nos dois últimos parágrafos do texto seguinte:

(39) “Sábado passado quando eu voltava para casa o gato da empregada do correio estava sentado na beira da estrada. Um carro estava chegando o gato se jogou. Ele bateu uma primeira vez debaixo do carro. A segunda vez foi a camioneta.

A empregada do correio veio pegar ele. Ela me disse vamos tentar cuidar dele. Colocou ele dentro do cesto, e estava acabado ele estava morto. Ela veio à tarde ela nos disse coloquei ele dentro do cesto e ela nos disse eu subi no quarto para ir ver se meu gato estava dormindo”.

As contradições pressuposicionais são, em todo os pontos de vista, comparáveis às contradições inferenciais exceto pelo fato de que é um conteúdo pressuposto que entra em contradição com uma proposição ulterior. Partindo de verbos factivos²³ pode-se construir inúmeros exemplos que apresentam contradições deste tipo. No exemplo seguinte, a segunda frase põe que a mulher de Júlio é fiel enquanto que a primeira pressupõe o inverso:

(40) “Júlio ignora que sua mulher o engana. Sua esposa lhe é completamente fiel”.

Em certos enunciados, há ao mesmo tempo contradição pressuposicional e inferencial

(41) “Se Maria me tivesse escutado, ela não teria recusado definitivamente Paulo que queria casar com ela. Agora que é sua mulher se arrepende”.

A primeira frase de (41) é uma condicional irreal (contrafactual). Pressupõe que Maria repeliu definitivamente as propostas de Paulo logo que ela não casou com ele; mas subentende, além disso, que Maria teria tido razão (não se teria arrependido) de tornar-se a mulher de Paulo. A segunda frase contradiz tanto a pressuposição (ela é sua mulher) quanto a inferência subentendida (“ela se arrepende”). Tais exemplos são evidentemente bastante superficiais; são difíceis de analisar justamente porque os mecanismos pressuposicionais e inferenciais funcionam neles de uma maneira bastante sutil. Poder-se-ia pensar que as crianças têm muita dificuldade em dominar este gênero de sutileza. Ora, é surpreendente constatar que, no final das contas, encontram-se poucas contradições deste tipo nos seus textos.

Se, na lógica, os homens são ou sábios ou não sábios, na “realidade” as oposições dão-se sempre muito menos claramente e, logo, nos discursos naturais que falam dela. No que se refere a certos

²³ Cf. entre outros L. Karttunen, 1973.

assuntos, estamos aliás perfeitamente dispostos (preparados) a admitir a existência de contradições de fatos que se manifestam de maneira mais ou menos patente através dos discursos que falam deles. Numerosos são os estudos que mostram como um mesmo discurso, perfeitamente coerente na superfície, assenta-se sobre proposições completamente opostas mais ou menos explícitas; são assim, por exemplo, as famosas ambivalências em psicanálise (“digo e repito que amo meu pai, mas também digo e repito que o odeio”...). A contradição não é, portanto, um fator absoluto de incoerência. Os problemas, deste ponto de vista, são evidentemente muito complexos e não entraremos em detalhes nessa questão. Entretanto, talvez possamos propôr a idéia de que, se certas contradições tornam os discursos que as contém incoerentes — enquanto outras não produzem este efeito — é porque estamos prontos a reconhecer (através das nossas representações de mundo cf. infra) que em pontos mais ou menos determinados, “a realidade” é (ou pode ser) contraditória enquanto que em outros lugares não o é (ou não pode ser): aqui, um gato é um gato, lá, amar é odiar... Um dos recursos, aliás frequentemente utilizados, nos textos, para assegurar a atenção do receptor, consiste justamente num jogo sobre as contradições. Seja a sequência seguinte:

(42) “Pedro, como todo mundo, não gosta de apanhar. Quando batem nele, não fica contente”.

(42), embora quase tautológico, não deixa de ser progressivo já que a segunda frase instância a afirmação geral contida na primeira. Sua contribuição informativa é contudo muito pobre, pois a segunda proposição não vai muito além da repetição de uma inferência imediata da primeira. Seja agora:

(43) “Pedro, como todo mundo, não gosta de apanhar. Fica contente quando sua mulher o chicoteia”.

(43), se bem que aparentemente contraditório, não é (ao menos para nós-eu) incoerente pois, num mundo que nós (eu) conhecemos bem, sabemos que certos indivíduos sentem prazeres inesperados em certas circunstâncias. Comparada com (42), (43) é, apesar da sua aparência contraditória, “semanticamente mais interessante” pois, trazendo mais informações, situa-se num grau superior na dinâmica comunicativa. É muito frequente que, em enunciados do gênero de (43), o emissor “solucione” a contradição com a ajuda de conectores como “mas”, “entretanto”, “contudo”, indicando com isto que a percebe, a assume

e, finalmente, a anula aproveitando-se dela. Estes conectores²⁴ de recuperação de coerência desempenham um papel fundamental do ponto de vista da coerência já que, afinal de contas, recuperam um enunciado que, sem eles, poderia eventualmente ser percebido como contraditório. Mas não permitem efetuar toda e qualquer recuperação e sua ação não é sem limites. Assim, “entretanto” soluciona a contradição inferencial em (44) mas não a contradição pressuposicional em (45).

(44) “João detesta viajar. Entretanto está muito contente de partir para os E.U.A., pois...”

(45) “João imagina que seu pai quer denunciá-lo à polícia. Entretanto é verdade pois...”

É claro que seria necessário examinar outros exemplos para verificar que tais limitações estão de fato ligadas aos fenômenos de inferência e de pressuposição. Pode-se no entanto considerar que certos conectores contribuem de maneira determinante para estabelecer, ou reestabelecer, a coerência dos discursos.

c) *Mundo(s), representações do mundo (e dos mundos) e contradição.* Um grande número de contradições naturais não podem ser explicadas fora de uma problemática que integra as noções de mundo(s) e de representação. Tal problemática ultrapassa evidentemente o quadro habitual do campo linguístico embora, em alguns de seus aspectos, diga respeito diretamente a fenômenos de linguagem. Nas páginas que precedem já utilizamos várias vezes os termos de mundo e de representação mas de maneira totalmente intuitiva, e gostaríamos de aproveitar esta parte para trazer alguns esclarecimentos sobre este assunto e tentar prosseguir numa perspectiva mais teórica que será, aliás, retomada e aprofundada na exposição da MRIV e na última parte deste artigo. Para a clareza da exposição mas também, e sobretudo por razões teóricas, distinguiremos as contradições de mundo(s) e as contradições de representação de mundo. Embora esta distinção seja, em nossa opinião, relativamente fundada, ela permanece entretanto discutível em relação a mais de um ponto que, infelizmente, deixaremos de lado por falta de espaço.

24. Entre a abundante literatura sobre os conectores, cf., em particular, O. Ducrot, 1972 e 1973, Fillmore, 1975, como também T.A. Van Dijk, 1975b e 1977.

● *Contradições de mundos*. Vindo da lógica modal²⁵ a noção de mundo foi recentemente introduzida em linguística por alguns pesquisadores dos quais utilizaremos amplamente as análises e os exemplos, em particular o famoso enunciado tirado de J. Morgan²⁶:

(46) "Pedro sonha que é alemão e que ninguém sabe disso".

em que interpretaremos "disso" como substituindo "que é Alemão". (46) comporta dois verbos principais: de um lado "sonhar", que consideraremos numa primeira aproximação como um implicativo negativo e, de outro, "saber", que é um factivo. A partir de "sonhar", infere-se "Pedro não é Alemão" que contradiz a pressuposição "Pedro é Alemão" resultante do factivo. Este raciocínio aparentemente consequente é, entretanto, inexacto pois, leva a concluir que (46) é contraditório, o que não é de fato. Para ultrapassar esta dificuldade existe outra solução que é tratar o verbo "sonhar" (em torno do qual como se vê, tudo gira) não como um implicativo negativo mas como um predicado especial capaz, num nível muito profundo, de instaurar uma diversificação dos universos de referência. Baseando-se neste verbo dito "criador de mundo", opor-se-á então:

— um mundo M0 (*mundo enunciativo atual*) a partir do qual predica-se de Pedro que ele sonha) no qual é falso que Pedro seja Alemão;
 — um mundo M1 (*Alternativa acessível* de M0 que é "o mundo do sonho de Pedro") no qual é verdadeiro que ele é Alemão.

Em (46), o campo do verbo "sonhar" estende-se ao mesmo tempo sobre "ser Alemão" e "todo mundo saber", o que elimina toda possibilidade de contradição (há consistência no interior de M1). Seria perigoso pensar, dado o sentido que atribuímos habitualmente a um substantivo como "mundo", que somente verbos do gênero de "sonhar" têm as propriedades que acabam de ser mencionadas. Na realidade, um grande número de verbos, de significação frequentemente muito variada, se comportam como "sonhar": "pretender", "crer", "pensar", "gostar"... e não só verbos têm essa propriedade de serem criadores de mundos; pode-se citar ainda expressões como "no caso de", "na hipótese em que"... construções particulares: contra-factuais ...;

25. Para uma introdução cf. G.E. Hughes e M.J. Gresswell, 1972, F. Net, 1976, e S. Alexandrescu, 1976.

26. Citado e discutido em L. Karttunen, 1973.

expressões introdutórias como "seja", "era uma vez...". Quando se trabalha com esta noção de mundo, os problemas de delimitação adquirem uma importância primordial. Pelo que sabemos, ainda subsiste muitas incertezas em torno desta questão; assim, quando se examina (47) e suas expansões, podem-se constatar alguns fenômenos bastante surpreendentes e dificilmente explicáveis:

	(47)	"Pedro acha que tem câncer e que ninguém
S1	(47)-1	sabe".
S2	(47)-2	sabe que tem uma doença grave".
S3	(47)-3	sabe que está condenado".
S4	(47)-4	sabe que tem um fusca".

Nas seqüências S1, S2, S3 o campo do verbo, "achar" abrange (47)-1, (47)-2, (47)-3 mas na S4 não recobre completamente (47)-4. S4 pressupõe com efeito que é verdadeiro em MO que Pedro tem um fusca enquanto que S1 não pressupõe que ele tem câncer em MO, o que é o caso também em S2 e S3. Podemos dar conta deste "fato inesperado" fazendo valer que (47)-1, (47)-3 retomam, sob uma forma ou outra, "Pedro tem câncer", por oposição a (47)-4 que não tem relação (cf. MRIV) com esta idéia; todavia seria necessário verificar esta hipótese com outros exemplos. A partir destas observações é possível, parece-nos, compreender melhor qual é a origem das contradições em enunciados como:

- (48) "Marcos procura uma casa antiga. Esta casa é do século XVI".
 (49) "Marcos sonha ter um cão. Este cão gosta de crianças".

A inconsistência de (48) e (49) explica-se pelo fato de que não existe meio de predicar num mundo MO (onde Michel "procura" ou "sonha ter") qualquer coisa de um indivíduo ("casa" ou "cão") que

só existe no M1 alternativo de MO. A restrição de coerência que aparece aqui baseia-se em considerações propriamente lingüísticas. Tem a ver com os verbos empregados e impõe-se a todos os nativos quaisquer que sejam suas convicções sobre Marcos, as casas antigas, os cães . . . O que demonstra isso aliás é que simples modificações lingüísticas são suficientes para eliminar toda contradição em (48) e (49): modalização com "dever" do verbo da segunda frase:

(50) "Marcos procura uma casa antiga. Esta casa deve ser do século XVI".

(51) "Marcos sonha ter um cão. Este cão deve gostar de crianças".

ou apagamento de "ter", na primeira frase de (48):

(52) "Marcos sonha com um cão. Este cão gosta de crianças".

A atribuição de um ou vários mundos de referência é uma operação cujos fundamentos repousam sobre traços propriamente lingüísticos. Qualquer enunciado apresenta marcas a partir das quais é sempre possível reconstituir teoricamente o ou os universos aos quais ele se refere e que ele institui desde sua emissão. Quem quer que seja que escreva ou leia:

(53) "Marx era filho da burguesia alemã. Viveu ao lado dos proletários e sonhou para eles uma vida onde seus salários e condições de vida seriam melhores".

pensa e entende:

— que existe um mundo atual MO no qual alguém comunica (53) à alguém;

— que existe um mundo M1 no qual existe um indivíduo que verifica os predicados "ser Marx", "viver ao lado dos proletários" . . . indivíduos que verificam o predicado "ser proletário" e tais que "Marx sonhou qualquer coisa em relação a eles";

— que existe um sub-mundo M2 de M1 no qual os indivíduos verificam os predicados "ter uma vida melhor" . . .

Esta cadeia de mundos e sub-mundos é evidentemente difícil de seguir logo que nos voltamos para textos que, ainda que minimamente desenvolvidos, não impedem que (a tal cadeia) constitua um sistema

de regras que "tem sua lógica" e de onde o enunciado tira sua coerência²⁸.

● *Contradições de representações do mundo e dos mundos.* As contradições de representação do mundo e dos mundos, por oposição às que acabamos de estudar, são de natureza tipicamente pragmática. Função das convicções dos participantes do ato de comunicação textual, elas dependem da imagem que eles se fazem do mundo ou dos mundos de referência que o texto manifesta. A relatividade subjetiva dessas contradições torna difícil seu reconhecimento e compreende-se que, neste nível, não se possa fazer referência ao sentimento de um nativo ideal. A mais elementar das precauções consiste portanto, neste caso, em obter avaliações atestadas e identificadas sistematicamente. Seja a seqüência que consideramos (pessoalmente) como contraditória:

(54) "Oscar saiu do metrô. Estava correndo de cabeça baixa num corredor quando bateu com toda força numa árvore".

(54), como todo texto, instala seu universo de referência: aqui um mundo enunciativo MO, e um mundo M1 no qual existem indivíduos, "Oscar", "metrô" . . . que verificam os predicados "sair . . ." . . . limitado a este plano, a instanciación dos mundos remete a mecanismos puramente lingüísticos: as coisas começam a adquirir um caráter pragmático quando o receptor ultrapassa este nível para interpretar M1 como *idêntico ao mundo ordinário* no qual não existe árvore nos corredores do metrô. A especificação de M1 em um mundo ordinário [M1] baseia-se nas "informações descritivas" contidas no enunciado enquanto tal, mas ela é função, em última instância, de um processo de reconhecimento puramente subjetivo. Tudo leva a pensar, aliás, que os esquemas representativos²⁹, a partir dos quais o sujeito desenvolve sua atividade de reconhecimento, não são (totalmente) subjetivos mas de referência culturalmente (sobre) determinados. O indivíduo não inventa livremente (todas) suas convicções sobre o estado do ou dos mundos, ele os constrói através de práticas sociais, recebe-os do seu meio. Como bem o demonstram as pesquisas atuais sobre

27. Cf. C. Rohrer, 1973.

28. Cf. J. Peiofi, 1973 sobretudo

29. Para todos estes problemas de representação, ver os trabalhos de J.B. Grize — 1974, 1976a e b sobre a noção de esquematização.

a inteligência artificial³⁰, qualquer sociedade "impõe a seus membros quadros cognitivos a partir dos quais se constitui, no seio de uma comunidade, um fundo de crença totalmente estável e fixado investido constantemente nos discursos que circulam nela; e é precisamente porque estas crenças são estruturadas que é possível constituir a análise além do lingüístico (até mesmo desenvolvê-la mecanicamente como no tratamento automático dos textos). O campo das estruturas de crença não se limita ao mundo (percebido como) ordinário. Assim "bater numa árvore nos corredores do metrô" não é mais contraditório ou aberrante, ao que nos parece, em:

(55) "Oscar saiu do metrô. Os corredores pegajosos desenvolviam um intestino esplêndido e exuberante. Como ele corria olhando para o chão, numa passagem, bateu com toda força numa árvore em flores".

porque a maior parte dos indivíduos, numa cultura dada, dispõe de referências cognitivas que lhes permite interpretar o mundo de (55) como um mundo, digamos, de fantasia ou surrealista no qual estão dispostos a acreditar que "existem" meios de comunicação dotados de qualidade muito especiais. Quando se considera (56):

(56) "Oscar saiu do metrô magnético. Mergulhou num módulo aspirante e encontrou-se logo confortavelmente instalado num ovo de relaxamento".

e (57), que apresenta, ao mesmo olhos, uma certa forma de contradição:

(57) "Oscar saiu do metrô magnético. Mergulhou num módulo aspirante e encontrou-se logo num elevador de carga lotado".

parece até que nós (eu?) temos a possibilidade de estimar a coerência de um mundo, apesar de tê-lo reconhecido como sendo de ficção³¹, porque, no interior deste universo imaginário, ativamos estruturas de crença (mais ou menos específicas) em relação às quais o julgamos conseqüente ou inconseqüente.

Em situação pedagógica, não é raro que as avaliações formuladas pelos professores façam intervir suas "próprias" representações de

30. Cf. W. Skvinington, 1976, para uma introdução sugestiva, assim como G. Denhiere, 1976, R.C. Schank, 1974 e T.A. Van Dijk, 1976d.

31. Numa perspectiva lógica cf. J. Woods, 1973.

mundos. Vejamos, por exemplo, o começo de uma narrativa na qual um aluno conta um programa de pesca realizado em companhia dos pais:

(58) "... Chegamos à beira do rio. Meu tio arruma as pontas das varas de pescar, desenrola a linha que é fina, prende ela na ponta da vara e a deixa cair. Nesta linha tem uma bóia quatro chumbos e o anzol que tem a isca, isso é, a minhoca. Procuramos uma sombra não muito perto de uma árvore para que o anzol não se prenda na árvore e num lugar tranquilo. Logo a linha".

O trecho que vai de "procuramos" à "canto tranquilo" está assinalado pelo professor que anotou na margem "não aqui". Esta correção é bastante surpreendente à primeira vista, mas o professor nos explicou que era contraditório ("que não tinha nem pé nem cabeça") "pretender" (dixit) que quando se vai à pesca, prepara-se a linha antes de procurar um lugar onde jogá-la. O simples fato de poder contestar tal afirmação ilustra perfeitamente, parece-nos que ela provém de uma visão do mundo ordinário mais ou menos pessoal. Dada a imaginação habitualmente atribuída às crianças e os conselhos de liberdade que lhes são dados para certos exercícios de expressão escrita, os professores são muito frequentemente confrontados com produções para cuja avaliação sabem logo situar-se num universo de referência não ordinário:

(59) "A casa vê uma flor e gostaria muito de apanhá-la. E a flor gostaria muito de apanhar um raio de sol. E o sol dormiu então a flor não pode pegar o raio".

Este texto extraído de P. Clanché³² (que o batiza de "lúdico" por oposição a outros, qualificados de "verossímil") seria evidentemente um tecido de contradições se fosse interpretado como referindo ao mundo ordinário, mas é perfeitamente coerente desde que relacionado a um mundo de ficção ("poética") no qual constrói um desenvolvimento consistente, isso é, conforme ao que pensamos que se possa dizer que acontece nele quando se é um aluno das primeiras séries escrevendo para um professor numa escola de hoje.

4.º) *Meta-regra da relação (MRIV): Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no*

32. P. Clanché, 1976-1977.

mundo representado estejam relacionados. Esta quarta regra é também de natureza fundamentalmente pragmática; enuncia simplesmente que para que uma sequência seja admitida como coerente, é necessário que as ações, estados ou eventos que ela denota, sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por quem a avalia. A *avaliação de congruência* é uma relação bastante frouxa (por oposição à da não-contradição exposta em — de MRIII) no sentido que repousa unicamente sobre a percepção de uma relação de fatos. Dir-se-á que, num mundo representado \boxed{M} , dois estados de coisas “p” e “q”, são congruentes se e somente se “p” é pertinente (“relevante”) para “q”, ou melhor, se e somente se “p” é uma causa, condição, consequência pertinente para “q”⁸³. Tomemos um exemplo. Sejam as três frases seguintes, denotando respectivamente em \boxed{M} os fatos “p”, “q” e “r”:

(60) “Maria está doente” (“p”).

(61) “Maria logo vai dar à luz” (“q”).

(62) “Os cantores românticos desagradam aos intelectuais”. (“r”).

considerando a hipótese em que \boxed{M} = mundo ordinário, “p” e “q” sendo (como se admitirá) congruentes, a sequência formada por (60) e (61) é percebida como coerente enquanto que, sendo “p” e “r” incongruentes, a sequência (60) + (62) é julgada incoerente. Nos discursos naturais, as relações de relevância factual são geralmente manifestadas por conectores que as explicitam semanticamente:

(63) “Maria está doente porque logo vai dar à luz”.

(64) “Maria logo vai dar à luz mas está doente”.

A impossibilidade de ligar duas frases por um conector natural é aliás um bom teste para revelar uma incongruência:

(65) “Maria logo vai dar à luz portanto os cantores românticos desagradam aos intelectuais”.

Evidentemente sabemos que, no mundo ordinário (por exemplo), as disponibilidades de fatos são muito abertas e temos sempre o recurso de construir um curso de eventos intermediários no qual uma sequência embora aparentemente “esquisita” como:

(66) “Maria está doente porque os intelectuais detestam os cantores românticos”.

33. Sobre este ponto cf. T.A. Van Dijk, 1974 que contém análises particularmente detalhadas e uma abundante bibliografia. Para uma introdução aos problemas lógicos da “relevância” cf. J. Woods, 1964 e 1966.

encontra-se recuperada nos fatos:

(67) “Maria adora as canções de um artista de variedades da moda, e está apaixonada por um professor universitário que não os suporta, portanto (66)”.

Notar-se-á contudo que (66) só é aceitável se é justificada (mediatizada) por um enunciado prévio (como em (67)) ou se o conteúdo deste enunciado de explicação remete a fatos perfeitamente conhecidos pelo emissor e pelo receptor. A partir disso, talvez não seja inútil reformular MRIV como segue:

Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que denotam no mundo representado estejam diretamente relacionados. Se bem que a melhora assim obtida conduza a um ganho de precisão pouco satisfatório. A coerência de (60) + (61) nada tem a ver com a repetição de Maria nas duas frases da sequência e seria errado pensar, para este caso, em uma aplicação pura e simples da MRI. Em (68), “Maria” é claramente repetida (por pronominalização), como em (60) + (61), sem que por isso o enunciado seja coerente (ao menos para nós-eu em \boxed{M} ordinário).

(68) “Maria comprou um armário Luis XV. Ela tem enxaquecas pavorosas”.

Ao contrário, (69), que não comporta aparentemente nenhum elemento de repetição, é no entanto geralmente percebido como coerente:

(69) “Está nevando. Os pássaros estão infelizes”.

porque é comumente admitido no \boxed{M} ordinário que a neve é uma condição relevante para a infelicidade dos pássaros. O reconhecimento de uma ligação de pertinência factual depende das qualidades atribuídas ao mundo interpretado. Assim, (70) pode ser avaliada diferentemente, conforme nos colocamos num mundo ordinário ou de ficção:

(70) “O despertador tocou. O teto levantou-se e o céu apareceu”.

ainda que se possa conjecturar que nos \boxed{M} ditos maravilhosos, fantásticos, oníricos... qualquer fato não seja relacionável com qualquer outro.

Ao estudar certos textos de alunos das primeiras séries, somos frequentemente incapazes (à primeira vista) de estabelecer uma relação de congruência entre os fatos que eles denotam no interior de um \boxed{M} ; a impressão que resulta é perfeitamente expressa pela metáfora de “alhos com bugalhos”:

(71) "Ontem vi um pardal quando fui por a garrafa de leite sobre a mesa vi um ninho. Perguntei que pássaro estava lá dentro. É um pardal. Tem dois pardais. Ela me mostrou os dois pardais. *Bem que você podia me fazer desenhos mais bonitos!* Esta manhã minha mãe é que foi buscar ela para dar mamadeira para minha irmã".

As vezes, o laço de pertinência factual é a tal ponto tênue que sua reconstrução obriga a voltas suítes e a cálculos de estratégias do gênero dos que serão rapidamente analisados na segunda parte deste artigo.

(72) "Segunda, terça, quinta, sexta que vai à escola. Quarta, sábado, domingo que não vai à escola. Não deve roubar giz. Eu sei os meses do ano".

Observações

As quatro meta-regras que foram apresentadas constituem uma apreensão ainda pré-teórica do problema da coerência dos textos: colocam um certo número de condições, tanto linguísticas como pragmáticas, que um texto deve satisfazer para ser considerado como bem formado (por um receptor dado, numa situação dada). Estas meta-regras enunciam condições simplesmente necessárias e seria preciso perguntar-nos se essas condições são também suficientes. Possivelmente não; aliás, nem se tem certeza que estas regras, na forma em que as expressamos, tenham qualquer caráter de necessidade. Não há dúvida de que, no modesto nível em que nos colocamos, há muito a fazer; não há dúvida, também, de que a reflexão ganharia em consistência se se conseguisse situá-la num quadro teórico consequente, pois os imperativos de uma sistematização rigorosa permitiriam, certamente, evitar muitas das aproximações. Podemos evidentemente perguntar-nos, dada a importância das variáveis pragmáticas que intervêm em numerosos julgamentos de coerência, se não é utópico persistir em acreditar na possibilidade de uma modelização. O debate, nesse terreno, fica naturalmente aberto. Não nos parece, contudo, insensato apostar em tal possibilidade pois as pesquisas atuais em gramática do texto mostram que os obstáculos que resultam desta dimensão pragmática do problema não são insuperáveis, contanto que se criem condições (graças a uma abertura pluridisciplinar) para integrar na

base do modelo — e sob uma forma apropriada — tudo o que tem a ver com o sistema do sujeito.

Nas páginas que precedem não abordamos (a não ser incidentalmente) a questão dos graus de coerência textual. Esta omissão é lamentável e há, também quanto a isso, muito que desenvolver. Parece-nos todavia que esta questão não é tratável enquanto não se dispuser de um conjunto de regras teoricamente explícitas e controladas. Para se chegar a tratar deste difícil problema com o mínimo de seriedade, é na verdade indispensável (à maneira de Chomsky) ter em mãos um conjunto ordenado e relativamente bem dominado de regras que se articulam umas às outras. Mesmo que o consideremos com complacência, nosso "quadro" está longe de oferecer tais garantias e tais recursos; antes então que "dar um jeito", combinando (e graduando vagamente) nossas meta-regras, preferimos deixar francamente de lado este problema delicado.

Tais como são apresentadas aqui, as 4 meta-regras de coerência já nos parecem ter algumas conseqüências no plano pedagógico. Essa questão ultrapassa nosso objetivo mas não é, de forma alguma, exagerado pensar que o simples fato de ter consciência de que certas estimações de coerência repousam, por exemplo, sobre representações do mundo, pode levar os professores a localizarem melhor a origem dos erros que denunciavam, e sobretudo a tratarem mais justamente as malformações incriminadas³⁴.

Partimos da idéia de que as intervenções dos professores sobre os textos de alunos eram, em relação a esta questão de coerência, relativamente cegas e remetiam à um nível de apreensão situado aquém do que adotamos aqui. Este ponto de vista empírico é discutível, todavia manteremos "o seu princípio". Nada impede que, quando observamos bem de perto, as práticas dos professores, por mais intuitivas que nos pareçam, são consideravelmente mais poderosas e mais refinadas que esta espécie de máquina ruin. de julgamento que se poderia construir (num mundo evidentemente bem alternativo!) a partir das regras que propusemos. Como e por que as avaliações de coerência dos professores ultrapassam o nosso estreito dispositivo de restrições é o que, em poucas palavras, queremos tentar entender na última parte deste artigo.

34. Cf. M. Charolles, 1977.

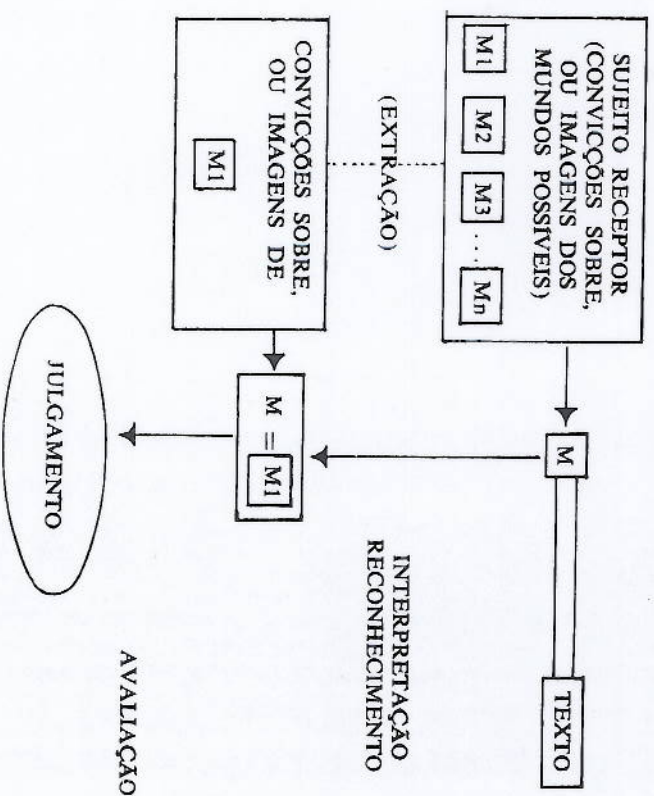
III — ESTRATEGIAS DE APLICAÇÃO DAS META-REGRAS DE COERÊNCIA

As únicas variáveis pragmáticas das quais ressaltamos até agora a importância concernem a relação interpretativa que vai do sujeito-receptor ao(s) mundo(s) denotado(s) pelo texto. Em relação a isso, estabelecemos certos julgamentos que dependem, por exemplo, das convicções do receptor sobre tal ou tal aspecto do mundo interpretado e mostramos, a partir de (54), que conforme um leitor ache:

- que a sequência refere ou não ao mundo ordinário;
- que neste mundo é verdadeiro ou falso que exista árvore no metrô,

ele julga o texto contraditório ou não. Nesta óptica, as operações de interpretação e de avaliação se desenvolvem em sentido único, seguindo um plano teórico esquematizado pela figura abaixo:

Figura 1



Esta maneira de encarar as coisas, por mais necessária que seja, é evidentemente redutora na medida em que leva a negar o fato de que o sujeito-receptor sabe que o texto que está interpretando e avaliando não é um objeto intangível, mas resulta de um processo de emissão específica centrado num sujeito inscrito numa situação precisa da qual ele pode reconhecer certos componentes. Seja o texto seguinte:

- (75) “Eu vou a Jundiá comprar um par de botas. A gente sai. Chegamos a Jundiá. A gente passeia pela cidade...”

Quando se aplica mecanicamente a meta-regra I, neste trecho, chega-se a um *diagnóstico* de incoerência já que a cadeia das repetições pronominais comporta falhas (“eu” é claramente retomada em “a gente” e “na 1.ª pessoa do plural”, mas estes dois termos de substituição têm uma extensão mais vasta e referem-se a outros indivíduos, não explicitados, e portanto não ligados — cf. MRIV — a “eu”). Ora, é surpreendente constatar que o professor, em situação real de comunicação, não diria nunca que este texto é incoerente (mesmo relativamente) e não utiliza com relação a ele nenhuma das expressões denunciativas habituais. Corrige diretamente a primeira frase:

- (74) “Eu vou a Jundiá com minha mãe comprar um par de botas”.

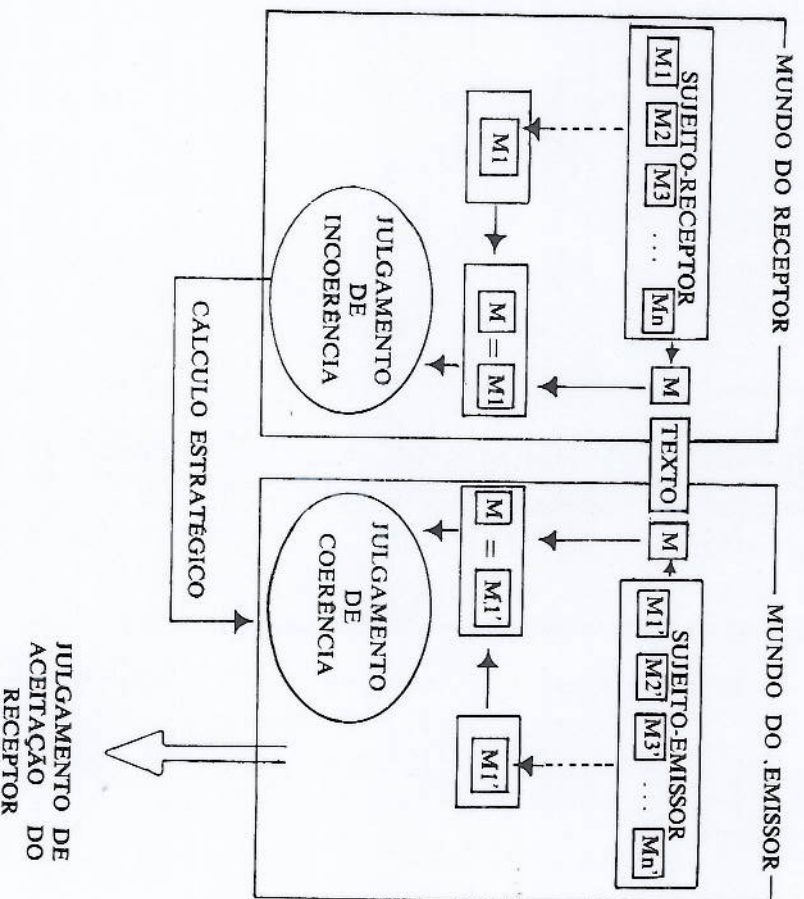
acrescenta no texto uma informação que tira do conhecimento da situação (familiar) do aluno. Em outros termos ele tem acesso ao mundo a partir do qual o texto foi emitido, o que lhe permite, por um lado, *aceitar o discurso como coerente* (neste mundo) e, por outro, restituir a um sistema de coerência considerado como perfeito que é ao mesmo tempo o seu, o do aluno e o de todos os receptores eventuais.

(8) nos fornece um outro exemplo bastante típico deste procedimento. Se supusermos um professor que interprete (8) como referindo a um [M] ordinário no qual ele acredita (sabe) que os morcegos são mamíferos e não pássaros, ele só poderá emitir sobre este texto um julgamento de incoerência. Entretanto, neste caso também, quando se estuda as correções de um professor que, por outro lado confessa acreditar (saber) que os morcegos não são pássaros e que reconhece que o texto fala do mundo ordinário, percebe-se que ele não “funciona” da maneira esperada. Para ele, o texto não coloca nenhum

Problema de coerência, não é pula de alhos para bugalhos e é inteiramente consequente e lógico contanto que se coloque na perspectiva do aluno que acredita ("como o texto prova" dixit) que os morcegos são pássaros. Em resumo, o professor sendo capaz de aceitar o mundo de crenças do aluno, aceita imediatamente avaliar neste quadro a coerência do seu texto, o que não lhe impede (mas é um outro assunto) de denunciar a falsidade das convicções que o texto revela (e anota a margem "as quandiras não são pássaros").

Em teoria, tudo se passa como se na saída de um percurso re-presentável pela figura 1 e desembocando num julgamento de incoerência, o sujeito-avaliador chegasse estrategicamente a calcular um outro julgamento colocando-se no mundo (interpretado) de onde o texto foi emitido.

Figura 2



Podemos verificar então que um modelo que desse conta das capacidades avaliativas dos sujeitos deveria conter um componente estratégico no qual seriam formalizados todos os cálculos (efetivos ou eventuais) de reinterpretação alternativa³⁵.

Podemos nos perguntar porque o professor que aceita (depois da reavaliação estratégica) um texto como coerente, persiste, contudo, em querer corrigi-lo. É claro que o professor quando percebe, a partir do cálculo de recuperação, crenças errôneas no aluno, se sente na obrigação, dada sua função educativa, de trazer de volta essas convicções para o "verdadeiro saber". Mas todo cálculo de reavaliação não passa forçosamente por considerações deste tipo. Eis um último texto:

(75) "Segunda feira 2 de maio.

Estive na casa do meu avô. Ajudei ele. Meu avô plantou alface, batatas doce, cenouras, rabanetes, vagens cogumelos trigo arroz. Depois fui no cartrossel subi em cima de um tanque. Precisava apertar o botão esquerdo saía um boneco com uma metralhadora. O tanque funcionou?"

Numa primeira leitura (75) parece realmente "não fazer sentido" visto que a interrogação final comporta uma pressuposição de eventualidade ("é possível que o tanque não tenha funcionado") contradizendo (MRIV) uma inferência deduzível das frases precedentes (se "quando apertava... saía..." então "o tanque funcionava"). Na base desta constatação poder-se-ia prever que o professor denunciaria a incoerência manifesta de (75) (o que, aliás, faz com a ajuda de um "?" na margem) e ficasse como nós, num nível relativamente insuperável de incompreensão. Para quem avalia de fora, (75) é na realidade muito difícil de resgatar e não se vê de que modo recuperar a contradição final. Entretanto, o professor não sente as mesmas dificuldades. Ele não esquece, por exemplo, que este texto é uma carta endereçada a um aluno de uma outra escola; o que é fundamental, já que ele compreende, a partir daí, que a questão final não é colocada por ela mesma, ou para um leitor indeterminado, mas para um correspondente a respeito de quem o autor deseja saber se ele teve, por sua

35. Concebe-se que a elaboração de um tal componente coloca enormes problemas. Procuramos num outro estudo abordar mais detalhadamente os mecanismos graças aos quais um receptor pode ou não recuperar a coerência de um texto após acesso ao mundo do emissor.

vez, uma experiência também feliz nos tanques do carrossel. O cálculo ao qual remete esta avaliação é complexo, supõe que o professor:

- saiba previamente que o aluno "a" escreve ao aluno "b",
- acredita previamente que é possível que a criança "a" pergunte alguma coisa sobre os tanques do carrossel à criança "b".

e exige, que após a leitura, o professor possa estabelecer o que "a" queria saber de "b", qual era sua experiência com tanques de carrossel. Este cálculo permite ao professor acrescentar no texto a pergunta final:

(76) "O tanque funcionava aí?"

e restituir assim ao texto uma coerência pelo menos aproximativa. Por que o professor que "entendeu", tenta assim mesmo "normalizar" (75)? Sua intervenção não é evidentemente comandada por nenhum imperativo cognitivo; se ele modifica (75) é de fato por uma razão de *deontologia discursiva superior*: o professor corrige porque percebe que o cálculo que ele pode realizar com sucesso não está forçosamente ao alcance de qualquer um (em particular não está ao alcance do destinatário) e porque ele julga que *todo discurso deve, quando não é imediatamente coerente, ser, pelo menos, facilmente recuperável*, (como (75) modificado em (76)) *por um receptor qualquer*. O professor intervém neste texto de uma maneira inteiramente sutil, e desempenha um duplo papel: de um lado, coloca-se no lugar de um receptor qualquer que não entende (daí seu "?") na margem), e, de outro, assume seu papel de leitor informado e inteligente (daí, (76)).

Com relação a todos os exemplos que acabaram de ser examinados nesta última parte podemos ainda nos perguntar por que os professores dispõem tantos esforços para tornar coerentes textos que eles poderiam, afinal, se contentar em denunciar como malformados. Poder-se-á alegar a este respeito, que os professores, tendo um conhecimento prático (e aprendido) das crianças, têm acesso, com relativa facilidade, a seus mundos e as suas convicções e que as operações de estratégia em causa são, portanto, imediatas para eles. Poder-se-á também argumentar que estas reavaliações são necessárias num processo educativo que visa mais à correção (no sentido nobre do termo) que à sanção. Mas estes argumentos não são totalmente satisfatórios. Em situação comum, observa-se que receptores, não for-

çosamente preparados, fazem cálculos igualmente complicados quando são confrontados com textos cuja coerência não percebem diretamente. Como foi freqüentemente ressaltado, nada é mais aparentemente incoerente, para um leitor neófito, que um artigo de imprensa um pouco técnico sobre centrais nucleares, as nacionalizações, movimentos monetários... no qual se encontra ativado todo tipo de retomadas *lexicais*, de conteúdos implícitos, de inferências mediatas e de representações culturais... impermeáveis para aquele que não dispõe das retaguardas (cognitivas e outras) que os justificam. Entretanto, muitos raros são os leitores que chegam a julgar tais textos como incoerentes. Ao contrário, *tudo se passa como se o "receptor ignorante" desse um crédito de coerência ao emissor, admitisse que ele tem suas razões (superiores às dele) e se esforçasse para reencontrá-las a fim de reconstruir a lógica de seu discurso*. O comportamento de recuperação por acesso estratégico ao mundo da emissão é geralmente muito difundido, embora sofra variantes consideráveis. Quando lemos A. Artaud, quando lemos um mito ameríndio, um texto cabalístico, ou um opúsculo científico, reconhecemos a priori em todos estes discursos uma mesma coerência mas as vias pelas quais tentamos reencontrar seu fio, para nós perdido (?), são diversos, pois sabemos que estes textos não respondem às mesmas finalidades e temos claramente consciência que as dificuldades que experimentamos para apreender sua organicidade não se prendem todas à mesma origem. Isto para dizer que deve existir, ao menos nos nossos sistemas de pensamento e de linguagem, *uma espécie de princípio de coerência verbal (comparável ao princípio de cooperação de Grice³⁶) estipulando que, qualquer que seja um discurso, este tem forçosamente alguma parte uma coerência que é sua pela simples razão de que é produzido por um espírito do qual não se pode conceber, como escreve P. Valéry, citado no exergo, que "seja incoerente para si mesmo"*. Este princípio, de uma abrangência aparentemente muito geral, tem entretanto limites que são sociais. A partir do momento em que o nível das dificuldades de reconstrução alterna atinge um certo limiar, a sociedade abandona ou recusa o esforço; os discursos que escapam assim aos dispositivos sociais de recuperação estratégica são jogados na marginalidade ou radicalmente excluídos dos circuitos normais de comunicação.

36. Este princípio está enunciado e explorado em D. Gordon e G. Lakoff, 1973 e em T. A. Van Dijk, 1976c. Sobre este assunto ver também as leis do discurso de O. Ducrot, 1972.

CONCLUSÃO

Neste artigo, desenvolvemos sobretudo, a exposição das metaregras de coerência, insistindo sobre seu caráter ao mesmo tempo linguístico e pragmático. Se não há dúvidas de que a pesquisa deve prosseguir deste modo, parece, também, que os resultados que poderão esperar dependem da atenção que se terá em estudar de muito perto, especialmente nos seus componentes sociais, as práticas empíricas de coerência. Interessamo-nos, aqui, pelas intervenções dos pedagogos sobre os textos escritos dos alunos das primeiras séries, mas o campo dos comportamentos a questionar é muito vasto: não falta matéria, desde os comentadores das literaturas de vanguarda aos psiquiatras e analistas que trabalham com os discursos ditos patológicos.

(Tradução: Paulo Ottoni)

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J.-M. — "Ordre du texte, ordre du discours", *Pratiques* 13, Metz, 1977.
- ALEXANDRESCU, S. — "Sur les modalités 'croire' et 'savoir'", *Langages* 43, Paris, Didier Larousse, 1976.
- BELLERT, I. — "On a condition of the coherence of texts", *Rev. Semiotica* 4, La Haye, Mouton, 1970.
- . "On the use of linguistic quantifying operators", *Rev. Poetics* 2, La Haye, Mouton 1971.
- BERRENDONNER, A. — "De quelques aspects logiques de l'isotopie", *Travaux du Centre de recherches linguistiques et sémiologiques de Lyon* número 1, 1976.
- BESSE, H. — "La norme, les registres et l'apprentissage", *Le Français dans le Monde* 121, Paris, Hachette Larousse, maio/junho, 1976.
- CERCLE DE LINGUISTIQUE ET DE PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS, Perpignan — "Description d'une pratique normative: la correction de la rédaction dans le premier cycle", *Bref.* 7, Paris, Larousse, número 7, nov., 1976.
- CHAROLLES, M. — "Grammaire de texte. Théorie du discours. Narrativité", *Pratiques* 11-12, Metz, 1976.
- . "Sur le problème de la cohérence verbale: théorie et pratiques pédagogiques", *Cahiers du CRELEF* número 5, Besançon, 1977.
- . "Stratégie du jugement d'acceptation", *Colloque*, maio, 1976, Univ. de Lyon II à paraître dans *Travaux du Centre de recherches sémiologiques et linguistiques*, 77-Univ. de Lyon II.
- CHOMSKY, N. — *Structures syntaxiques*. 1957. Trad. Paris, éd. du Seuil, 1969.
- . *Aspects de la théorie syntaxique*. 1965. Trad. Paris, éd. du Seuil, 1971.
- CLANCHE, P. — "Les origines de la prédication textuelle au cours préparatoire: présentation de quelques hypothèses", *Bulletin de Psychologie* 328 XXX-10-13, Paris, 1976-77.
- COMBETTES, B. — "Pour une linguistique textuelle", Nancy C.R.D.P., 1975.
- . "Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte", *Pratiques* 13, Metz, 1977.
- DANES, F. — "Functional sentence perspective and the organization of the text", em Danes éd. *Papers on Functional Sentence Perspective*, Mouton, La Haye, 1974.
- DENHIÈRE, G. — "Mémoire sémantique, conceptuelle ou lexicale?", *Langages* 40, Paris, Didier Larousse, 1975.
- DUCCROT, O. — *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 1972. Trad. brasileira: *Princípios de Linguística Semântica*, Cultrix, São Paulo, 1977.
- . *La preuve et le dire*, Paris, Mame, 1973. Trad. brasileira: *Provar e Dizer*, Global, São Paulo, 1981.
- EUJERD, R. — "La norme et la correction des copies", *Langue française* 16, Paris, Larousse, pp. 114-124, 1972.
- FAUCONNIER, G. — *La corréférence: syntaxe ou sémantique*, Paris, Seuil, 1974.
- FILMORE, C.-J. — "Les règles d'inférence dans une théorie sémantique", 1965, trad. française *Cahiers de Lexicologie* número 19, Paris, Didier Larousse, 1971.
- GENOUVRIER, E. — "Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français", *Langue Française* 13, Paris, Larousse, fevereiro, 1972.
- GORDON, D. & LAKOFF, G. — "Postulats de conservation", *Langages* 30, Paris, Didier Larousse, 1973.
- GRIZE, J.-B. — "Argumentation, schématisation et logique naturelle", *Revue européenne des sciences sociales* 30, Genève, Droz, 1974.
- . "Matériaux pour une logique naturelle", *Travaux du Centre de recherches sémiologiques* número 29, 1976, Neuchâtel.
- . "Logique et organisation du discours", em *Modèles logiques et niveaux d'analyses linguistiques*, Paris, Klincksieck, 1976.
- GROUPE DE RECHERCHES "LANGUE ÉCRITE" (DUCANTTEL, G.) — "Le discours corrigé des maîtres du CM en expression écrite, représentation de la norme et des objectifs", *Repères* 29, INRP, Paris.
- GROUPE DE RECHERCHES "LANGUE ÉCRITE" — "Analyse de textes d'enfants", *Repères* 25 (1974) 28 (1976), INRP, Paris.
- HUGHES, G.E. & CRESSWELL, M.J. — *An introduction to modal logic*, Londres, Methuen, 1972.
- KARTTUNEN, I. — "La logique des constructions anglaises à complément prédicatif", *Langages* 30, Paris, Larousse, 1973.
- KATZ, J.-J. — "Semi-sentences" in Fodor (J.A. and Katz, J.-J. eds.: *The structure of language — Readings in the philosophy of language*, New Jersey-Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs.

- LAURENT, M.; LE BERRE, C. & LUCAS, R. — "Expérience de docimologie (correction des rédactions en 5e, Correction des copies de 3e et de 1re)", *Le Français aujourd'hui* 21, Paris, 1973.
- MAILLARD, M. — "Essai de typologie des substituts diaphoriques", *Langue française* 21, Paris, Larousse, pp. 55-72, 1974.
- MARTIN, R. — "Inférence, antonymie et paraphrase", Paris, Klincksieck, 1976.
- MILNER, J. C. — "Réflexions sur la référence", *Langue française* 30, Paris, Larousse, maio, pp. 63-74, 1976.
- NEF, F. — "De dicto, de re, formule de Barcan et sémantique des mondes possibles", *Langages* 43, Paris, Didier Larousse, 1976.
- PETIT, C. & MARCELLO-NIZIA, C. — "La norme et les grammaires scolaires", *Langue française* 16, Paris, Larousse, pp. 99-114, 1972.
- PETŐFI, J. S. — "Description grammaticale, interprétation intersubjectivité", Univ. Bielefeld, 1973.
- _____. — "Semantics, pragmatics, text theory", Uni. Urbino. Prépub. 36, 1974.
- _____. — "Modalité et Topic-comment dans une Grammaire de Texte à base logique", *Semiotica* 15-2, Mouton, La Haye, 1975.
- _____. — "Lexicology, encyclopaedic knowledge, theory of text". Univ. Bielefeld, 1976.
- _____. — "Text representation and lexicon as semantic network". Univ. Bielefeld, trad. française, R. Chalendar (non publiée), 1976a.
- ROHRER, C. — "Le système de Montague et les présuppositions", *Langages* 30, Paris, Didier Larousse, 1973.
- RUWET, N. — "Parallélismes et déviations en poésie", Dans "Pour E. Benveniste", Paris, Seuil, 1975.
- SCHANK, R. C. — "Understanding paragraphs", Cahiers de la Fondazione Dale Molle 6, Castagnola, 1974.
- SKYVINGTON, W. — *Machina Sapiens*, Paris, Seuil, 1976.
- SLAKTIA, D. — "L'ordre du texte", *Études de linguistique appliquée* 19, Paris, Didier, 1975.
- TODOROV, T. — "Les anomalies sémantiques", *Revue Langages* 1, Paris, Didier-Larousse, 1967.
- VAN DIJK, T. A. — *Some aspects of text grammars*, Mouton, La Haye, 1972.
- _____. — "Text grammar and text logic", em Petőfi (J.S.) e Reiser (H.) eds. 1973: *Studies in text-grammar*, Reidel, Dordrecht, 1973.
- _____. — "Relevance in logic and grammar", Univ. Amsterdam, 1974.
- _____. — "Narrative macro-structure", Univ. Amsterdam, 1975a.
- _____. — "Issues in the pragmatics of discourse", Univ. Amsterdam, 1975b.
- _____. — "Complex semantic information processing", Univ. Amsterdam, 1976a.
- _____. — "Macro-structures and cognition", Univ. Amsterdam, 1976b.
- _____. — "Sentence topic and discourse topic", Univ. Amsterdam, 1976c.

- _____. — "Pragmatic macro-structures and cognition", Univ. Amsterdam, 1976d.
- _____. — "Pragmatics and poetics", em *Pragmatics of language and literature*, T.A. Van Dijk ed. Amsterdam — North Holland Publishing Company, 1976e.
- _____. — *Pragmatic connectives*, Univ. Amsterdam, 1977.
- VERTALIER, T. — "Étude sur le discours magistral pendant la mise au point de textes libres au CM", *Revue Repères* 30, INRP, Paris, pp. 83-91.
- WOODS, J. — "Relevance", *Logique et analyse* 7, Louvain, 1974.
- _____. — "Relevance revisited", *Logique et analyse*, Louvain, 1966.
- _____. — "Considérations sémantiques sur la logique de la fiction", *Dialectique*: T.12, fasc. 1, Montréal, 1973.