

nos três poemas, através da recorrência de termos e de estruturas, que não elencamos aqui, porque o leitor poderá constatar com uma simples leitura dos poemas. A recorrência de recursos fonológicos também aparece:

a) em (35), a repetição do ritmo binário nas primeiras estrofes, sugerindo velocidade; e de ritmo ternário nos versos em que o trem vai mais lento, o que é ratificado pela extensão métrica dos versos (3 sílabas nos trechos de maior velocidade e 4 ou 5 nos de menor velocidade);

b) a rima aparece mais em (35) e (36) e pouco em (34);

c) a repetição de sons (aliteração, eco, rima ou outro modo) para sugerir sons do trem em movimento no poema de (35):

– as seqüências de “Café com pão” e “Muita força”, imitando o barulho do esforço mecânico do veículo em sua impulsão pelo vapor;

– a seqüência de sons [i] na segunda estrofe, dando o som do apito fino que assusta o passageiro;

– a aliteração de [p] no trecho de “Passa ponte” a “Passa galho” bem como o eco da sílaba “ssa” no mesmo trecho, lembrando respectivamente o barulho das rodas na emenda dos trilhos e o deslizar das rodas.

Quanto à coesão referencial, não aparece a substituição. No poema de (34) aparece a pro-forma pronominal representada pelo pronome possessivo (meu, minha), todavia ela não substitui algo do texto, mas faz uma referência exofórica (a algo fora do texto) à pessoa do poeta, o mesmo acontecendo com o “me” em (35). A reiteração aparece mais nos poemas líricos, embora em nossos três exemplos ela quase não ocorra: em (34), “irmão”, no segundo verso, é retomado por “menino” no verso quinze e “história” no penúltimo por “a”. Em (36), “penas” reaparece no sinônimo “plumas”.

Além desses recursos, podemos observar em (36) uma forma de utilização dos recursos lingüísticos normalmente só usada nos poemas (às vezes também em cartazes de propaganda) para veicular significação: a disposição espacial das palavras, letras, frases. Em (36), o voejar do pássaro é sugerido pela disposição dos versos dois e três; a posição inclinada da arma que atira no pássaro é sugerida pela posição das palavras do verso cinco (de repente um tiro seco) e a queda vertical do pássaro morto pela disposição vertical das letras de “norte-sul”.

Evidentemente, tais recursos põem em ação mecanismos de compreensão diferentes daqueles acionados, por exemplo, por textos dissertativos acadêmicos ou de propaganda (cf. exemplo 17), em que recorrências fonológicas e estruturais têm pouca possibilidade de ocorrer, mas em que a coesão referencial por substituição e a seqüencial por encaadeamento através de conexão têm uma presença e uma importância fundamentais.

É interessante lembrar aqui que os estudos da coerência e coesão nos textos orais têm demonstrado que nestes, em comparação com os textos escritos, os usuários utilizam recursos diferenciados na superfície lingüística, de modo que sua coerência tem de se estabelecer e ser julgada por mecanismos e critérios diversos dos utilizados para o texto escrito sob pena de incorrerem em falhas de julgamento.

Estes exemplos evidenciam que a hipótese que propomos como resposta à quarta questão é plausível, mas ela precisa ainda ser comprovada por uma longa pesquisa empírica que permita estabelecer, pelo menos, as regularidades básicas dessa relação entre tipos de textos e tipos de pistas da superfície lingüística (entre elas os elementos de coesão) e sua freqüência em cada tipo de texto.

COERÊNCIA E LINGÜÍSTICA DO TEXTO

Quando a Lingüística começou a tomar o texto como unidade de estudo, os estudiosos, acreditando na existência de textos (seqüências lingüísticas coerentes em si) e não-textos (seqüências lingüísticas incoerentes em si), propuseram a formulação de uma *Gramática do Texto*. Essa gramática seria semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky: um sistema finito de regras comum a todos os usuários da língua e que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma seqüência lingüística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado.

Com a evolução dos estudos percebeu-se, como já colocamos até aqui, que não existe a seqüência lingüística incoerente em si e, portanto, não existe o não-texto. Se todos os textos são em princípio aceitáveis, não é possível uma gramática com regras que distinguem

entre textos e não-textos. Por isso, passou-se à construção de uma *Teoria do Texto* ou *Linguística do Texto*, que é constituída de princípios e/ou modelos cujo objetivo não é predizer a boa ou má-formação dos textos, mas permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma seqüência lingüística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência.

Tais processos e mecanismos, em sua atuação, sofrem restrições que obedecem a determinações psicológicas e cognitivas, sócio-culturais, pragmáticas e lingüísticas. Por isso, o estudo da produção, compreensão e coerência textuais tornou-se um campo inter e pluridisciplinar, recebendo contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Teoria da Computação e Informática (estudos de inteligência artificial), além da Linguística em geral e de alguns de seus ramos em particular (Sociolingüística, Psicolingüística). Cada uma dessas disciplinas fornece elementos indispensáveis a uma compreensão global da interação comunicativa feita através de textos lingüísticos. Neste ponto, cumpre perguntar o que cabe à Linguística fazer no estudo da produção, compreensão e coerência textuais.

Charolles – 1987 busca responder a esta pergunta. Para ele, cabe aos lingüistas “delimitar, na constituição e composição textuais, qual é a parte e a natureza das determinações (que referimos no parágrafo anterior) que resultam dos diferentes meios que existem nas diferentes línguas, para exprimir a continuidade ou a seqüência do discurso”. O lingüista deve, assim, fazer “a análise das marcas de relação entre as unidades de composição textual que a língua usa para resolver, o melhor possível, os problemas de interpretação que seu uso possa gerar. Isto para além da generalidade dos processos psico e sócio-cognitivos que intervêm na interpretação (da coerência) do discurso”.

4. FATORES DE COERÊNCIA

De tudo o que foi dito até aqui, fica evidente que a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.

Este capítulo será dedicado ao exame dos principais desses fatores.

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

Embora não seja possível apreender o sentido de um texto com base apenas nas palavras que o compõem e na sua estruturação sintática, é indiscutível a importância dos elementos lingüísticos do texto para o estabelecimento da coerência. Como vimos anteriormente, esses elementos servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto, etc. A ordem de apresentação desses elementos, o modo como se inter-relacionam para veicular sentidos, as marcas usadas para esse fim, as “famílias” de significado a que as palavras pertencem, os recursos que permitem retomar coisas já ditas e/ou apontar para elementos que serão apresentados posteriormente, enfim, todo o contexto lingüístico – ou *co-texto* – vai contribuir de maneira ativa na construção da coerência.

CONHECIMENTO DE MUNDO

O nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência. É o que aconteceria a muitos de nós se nos defrontássemos com um tratado de física quântica!

Adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos. Mas ele não é arquivado na memória de maneira caótica: vamos armazenando os conhecimentos em *blocos*, que se denominam *modelos cognitivos*. Existem diversos tipos de modelos cognitivos, entre os quais podemos citar:

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

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

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

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

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

Observemos com atenção o texto de Ricardo Ramos, transcrito parcialmente em (37):

(37) Circuito Fechado

Ricardo Ramos

1

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforo. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques. (...)

2

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

3

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

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

Fonte: *Os Melhores Contos Brasileiros de 1973*.
Porto Alegre, Editora Globo, 1974, pp. 169-175.

Em 1, temos uma série de palavras justapostas, quase sem nenhum elemento de ligação e que nem mesmo chegam a formar frases completas. No entanto, percebemos claramente que se trata da descrição de um dia normal na vida de um homem de negócios. Isto acontece porque temos arquivado na memória o esquema relativo a essas situações. As palavras do texto vão ativar tal esquema, que será posto em funcionamento para permitir-nos a compreensão do texto. Assim, a seqüência aparentemente caótica de palavras vai "fazer sentido" para qualquer um de nós e seremos levados a considerar o texto como coerente.

Em 3, temos outra seqüência de termos, expressões e pequenas frases aparentemente desconexas. Podemos notar, porém, que são fórmulas prontas que pronunciamos ao longo de nossos dias e de nossas vidas, em situações bem determinadas, quase sempre da mesma maneira. Trata-se, portanto, de *scripts* que somos chamados a desempenhar na nossa vida em sociedade.

Como podemos verificar, os modelos cognitivos são culturalmente determinados e aprendidos através de nossa vivência em dada sociedade.

Além desse conhecimento adquirido pela experiência do dia-a-dia, existe o conhecimento dito científico, aprendido nos

livros e nas escolas. Nem sempre os dois tipos de conhecimento coincidem, o que pode criar problemas de coerência se procurarmos interpretar um texto científico com base em nosso conhecimento comum (ou vice-versa). Por exemplo, cientificamente, o morcego é um mamífero. Para muitas pessoas, porém, ele é uma ave (visto que voa). Se tais pessoas se deparassem com uma seqüência como (38), poderiam considerá-la incoerente:

(38) O morcego entrou pela janela e voejou sobre a sala. De repente, o mamífero enroscou-se nos cabelos da professora.

É o nosso conhecimento de mundo que nos faz considerar estranho o texto (33). Sabemos, por exemplo, que o sol não brilha à meia noite; que não é possível alguém enforçar-se num pé de alface, etc. É também esse conhecimento que nos permite detectar uma série de contradições: a princípio é dito que o cego estava de roupão e, mais adiante, que estava pelado; que quem está despido não pode estar com a mão no bolso; que não se lê o jornal quando se está absorto em pensamento; que não se fala quando se está calado; que quem se enforca não recebe honrarias; que algo que gira não pode estar parado; que um objeto não pode ser redondo e quadrado ao mesmo tempo, etc.

É a partir dos conhecimentos que temos que vamos construir um modelo do mundo representado em cada texto – é o *mundo textual*. Tal mundo, é claro, nunca vai ser uma cópia fiel do mundo real, já que o produtor do texto recria o mundo sob uma dada ótica ou ponto de vista, dependendo de seus objetivos, crenças, convicções e propósitos, como iremos ver mais adiante. Mas, para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o *mundo textual*, dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido.

CONHECIMENTO PARTILHADO

Como cada um de nós vai armazenando os conhecimentos na memória a partir de suas experiências pessoais, é impossível que duas

peçoas partilhem exatamente o mesmo conhecimento de mundo. É preciso, no entanto, que produtor e receptor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns. Quanto maior for essa parcela, menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de suprir as lacunas, por exemplo, através de inferências, como veremos no próximo item.

Os elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação “velha” ou *dada*, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá a informação *nova* trazida pelo texto.

Para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Se um texto contivesse apenas informação nova, seria ininteligível, pois faltariam ao receptor as bases (“âncoras”) a partir das quais ele poderia proceder ao processamento cognitivo do texto. De outro lado, se o texto contivesse somente informação dada, ele seria altamente redundante, isto é, “caminharia em círculos”, sem preencher seu propósito comunicativo.

Consideram-se entidades conhecidas ou dadas aquelas que: a) constituem o co-texto, isto é, que são recuperáveis a partir do próprio texto (exemplo 39); b) aquelas que fazem parte do contexto situacional, isto é, da situação em que se realiza o ato de comunicação (exemplo 40); c) aquelas que são de conhecimento geral em dada cultura (exemplo 41); d) as que remetem ao conhecimento comum do produtor e do receptor (exemplo 42).

(39) Ontem estive com o marido de sua irmã. *Ele* me contou que você e *ela* vão viajar para o exterior.

(40) Pegue *essa xícara vermelha* e coloque-a ali.

(41) Em 15 de novembro, teremos eleições para *presidente*.

(42) Hoje é dia de pagar *o carnê*.

Outras entidades podem ser inferidas a partir de elementos expressos no texto que ativam determinados “frames” arquivados em nossa memória. Por exemplo:

(43) O visitante acendeu um cigarro e pôs-se a falar nervosamente; a *fumaça* irritava-me os olhos, mas tentei ouvi-lo com paciência.

Qualquer receptor é capaz de perceber que a fumaça de que se fala é produzida pelo cigarro, já que todos sabem que um cigarro aceso produz fumaça. O mesmo ocorre em (44):

(44) O professor entrou na sala, olhou para os alunos e escreveu no *quadro* um aviso importante.

O quadro, aqui, é o quadro negro à sala, uma sala de aula. Tal interpretação é sugerida pelos termos professor e alunos. É por esta razão que, de um modo geral, o contexto (lingüístico e situacional) permite desfazer a ambigüidade de termos e expressões da língua.

A importância do conhecimento partilhado para o cálculo do sentido e, portanto, para a construção da coerência pode ser exemplificada, ainda, com o exemplo (9), discutido no capítulo 1.

INFERÊNCIAS

Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar.

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam de ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar. Na verdade não é assim: todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê.

Vejam alguns tipos de inferências:

(45) Paulo comprou um Kadett novinho em folha.

Inferências:

1. Paulo tem um carro.
2. Paulo tinha recursos para comprar o carro.

3. Paulo é rico.

4. Paulo é melhor companhia que você.

Podemos observar que nem todas essas inferências são necessárias: 3 é menos necessária que 1 e 2; 4 é a menos necessária e só será feita dependendo do contexto em que (45) for pronunciada.

Existem inferências que só podem ser feitas retroativamente, isto é, depois que se conhece a seqüência do texto. Por exemplo:

(46) Chegando ao centro da cidade, o viajante dirigiu-se para um banco.

a) mas não conseguiu descontar o cheque.

b) e sentou-se para descansar da longa caminhada.

Quanto maior o grau de familiaridade ou intimidade entre os interlocutores, menor a quantidade de informações explícitas, especialmente no caso de diálogos. É o que podemos ver no diálogo entre as duas mulheres do texto (20), e em (47), semelhante a (16):

(47) a) A campainha!

b) Estou de camisola.

c) Tudo bem.

Não se pode dizer que, do ponto de vista estritamente lingüístico, haja uma relação entre as três falas. No entanto, não temos nenhuma dificuldade em estabelecer as "pontes" que faltam. O texto assim "completado" seria:

a) A campainha está tocando, vá atender.

b) Não posso, estou de camisola.

c) Tudo bem, então eu atendo.

É comum, principalmente na conversação (mas muitas vezes também na escrita) omitirmos informações que podem ser facilmente inferidas. Vejamos mais um exemplo:

(48) a) As encomendas chegaram?

b) Os correios estão em greve.

c) Então é melhor adiar a inauguração da loja.

Por vezes, o receptor faz inferências imprevistas ou não desejadas pelo produtor. Seria, por exemplo, o caso da inferência 4 de (45), se a falante não tivesse tido a intenção de passar tal idéia. Por esta razão, vários autores têm-se preocupado em procurar meios de limitar as inferências àquelas que são necessárias e/ou relevantes para a interação, sem, contudo, terem chegado a resultados satisfatórios. Veja-se, por exemplo, o que aconteceu com a notícia de jornal citada em (21).

FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Os fatores de contextualização são aqueles que "ancoram" o texto em uma situação comunicativa determinada. Segundo Marcuschi – 1983, podem ser de dois tipos: os contextualizadores propriamente ditos e os perspectivados ou prospectivos. Entre os primeiros estão a data, o local, a assinatura, elementos gráficos, timbre etc., que ajudam a situar o texto e, portanto, a estabelecer-lhe a coerência.

Imagine-se uma carta escrita por um brasileiro de Campinas a um amigo de São Paulo que se encontrasse no exterior, em que o primeiro se esquecesse de colocar data, local e assinatura, e que dissesse o seguinte:

(49) Hoje o dia aqui está chuvoso. Nosso vizinho da esquina mudou-se para aquele palacete que comprou de meu avô. Não se esqueça de escrever logo para o nosso amigo de infância que mora na fazenda. Ele precisa daquela informação ainda esta semana.

Um abraço.

Sem os elementos contextualizadores, fica difícil decodificar a mensagem. Também em documentos, correspondência oficial e outros textos do gênero, o timbre, o carimbo, a data, a assinatura serão de extrema importância, servindo, inclusive, para dar fé ao texto.

Entre os fatores gráficos, temos: disposição na página, ilustrações, fotos, localização no jornal (caderno, página), que contribuem para a interpretação do texto. Recorde-se o exemplo (9), situado na parte de esportes de um jornal. Se estivesse no caderno de variedades ou no Suplemento Cultural, a interpretação, provavelmente, seria diferente. V. Faria *O Jornal na Sala de Aula*, nesta mesma coleção.

Os fatores perspectivos ou prospectivos são aqueles que avançam expectativas sobre o conteúdo – e também a forma – do texto: título, autor, início do texto.

O título, de modo geral, permite prever “sobre o que” o texto fala. É claro que existem títulos despistadores, intencionalmente ou não. A publicidade e o humor costumam utilizar-se com frequência desse recurso. Vejamos os exemplos (50), em seguida, e (51), na página seguinte.

(50)

SENHORA DA SOCIEDADE CRIA UM TARZÃ.

*Um pouco para o pálido,
Ricardo era um menino
que hoje em dia se aceita
como normal. Ano passado,
sua mãe comprou um terreno
na Enseada Azul, às margens
da represa de Jurumirim
e financiou uma casa de
campo pelo Banco Real.
Agora, fim de semana é lá.
Ricardo sobe em árvore,
nada, esquia, veleja.
Ganhou a cor que Deus
quer que as pessoas tenham.
Ficou forte, esperto.
Um verdadeiro Tarzã.
Há outros terrenos na
Enseada Azul. Lindos,
fáceis de comprar. Para você.
Anote os telefones:
853-6777 e 853-6773
Sigma 64 Administração
e Comércio.*

Também o nome do autor permite fazer previsões sobre o texto, quer quanto à forma, quer quanto ao conteúdo. Muitas vezes, ele nos leva a ler ou a rejeitar o texto, conforme as nossas preferências quanto ao estilo e as nossas opiniões sobre o tema.

O início do texto traz informações sobre o tipo (por exemplo, Era uma vez...) ou sobre o próprio assunto. Também aqui, formulamos hipóteses sobre o conteúdo do texto que podem confirmar-se ou não. Não se confirmando, seremos obrigados a formular novas hipóteses, e assim sucessivamente. É por isso que se tem dito que a leitura (compreensão)

de um texto é uma atividade de solução de problemas. Ao descobrirmos a solução final, teremos estabelecido a coerência do texto.

Como se vê, os fatores de contextualização desempenham um papel muito importante no estabelecimento da coerência.

(51)

ATENÇÃO CLUBES!... CERVEJA EM LATA

**NÃO TEMOS E NÃO SABEMOS QUEM TEM
EM COMPENSAÇÃO TEMOS OS DELICIOSOS SUCOS E
BATIDAS EMBALADOS EM COPOS PLÁSTICOS INDIVI-
DUAIS. SABORES DE LARANJA, MARACUJÁ, COCO,
LIMÃO, TANGERINA, UVA E AMENDOIM.
NÃO BRINCAREMOS O CARNAVAL, ESTAREMOS DE
PLANTÃO 24 HORAS POR DIA PARA ATENDÊ-LOS EM
QUALQUER LUGAR QUE FORMOS SOLICITADOS.
ANOTE NOSSO TELEFONE: 445-1540.**

SITUACIONALIDADE

A situacionalidade, outro fator responsável pela coerência, pode ser vista atuando em duas direções: a) da situação para o texto; b) do texto para a situação.

a) *da situação para o texto* – neste caso, trata-se de determinar em que medida a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto e, portanto, no estabelecimento da coerência. A situação deve ser aqui entendida quer em sentido estrito – a situação comunicativa propriamente dita, isto é, o contexto imediato da interação –, quer em sentido amplo, ou seja, o contexto sócio-político-cultural em que a

interação está inserida. Sabe-se que a situação comunicativa tem interferência direta na maneira como o texto é construído, sendo responsável, portanto, pelas variações lingüísticas. É preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão.

b) *do texto para a situação* – também o texto tem reflexos importantes sobre a situação comunicativa: o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real. Ao construir um texto, o produtor recria o mundo de acordo com seus objetivos, propósitos, interesses, convicções, crenças, etc. O mundo criado pelo texto não é, portanto, uma cópia fiel do mundo real, mas o mundo tal como é visto pelo produtor a partir de determinada perspectiva, de acordo com determinadas intenções. É por isso que, quando várias pessoas descrevem um mesmo objeto, as descrições nunca vão ser exatamente iguais; quando diversas testemunhas relatam um fato, os depoimentos vão divergir uns dos outros. Os referentes textuais *não* são idênticos aos do mundo real, mas são reconstruídos no interior do texto. O receptor, por sua vez, interpreta o texto de acordo com a sua ótica, os seus propósitos, as suas convicções – há sempre uma *mediação* entre o mundo real e o mundo textual.

Assim, na construção da coerência, a situacionalidade exerce também um papel de relevância. Um texto que é coerente em dada situação pode não sê-lo em outra: daí a importância da adequação do texto à situação comunicativa.

INFORMATIVIDADE

Outro fator que interfere na construção da coerência é a informatividade, que diz respeito ao grau de previsibilidade (ou expectabili-

dade) da informação contida no texto. Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida. Assim, se contiver apenas informação previsível ou redundante, seu grau de informatividade será baixo (exemplo 52); se contiver, além da informação esperada ou previsível, informação não previsível, terá um grau maior de informatividade (exemplo 53); se, por fim, toda a informação de um texto for inesperada ou imprevisível, ele terá um grau máximo de informatividade, podendo, à primeira vista, parecer incoerente por exigir do receptor um grande esforço de decodificação (exemplo 54). Os exemplos foram retirados de Beaugrande e Dressler (1981):

(52) O oceano é água.

(53) O oceano é água. Mas ele se compõe, na verdade, de uma solução de gases e sais.

(54) O oceano não é água. Na verdade, ele é constituído de gases e sais.

Ao afirmar (52), que é óbvio para todo e qualquer leitor, não fica claro nenhum propósito comunicativo do produtor do texto: o oceano não seria oceano se não fosse constituído de água. Tal informação é tão previsível e redundante que o texto chega a parecer desviante. Mais adiante, porém, o produtor declara que “na verdade, o oceano é constituído de uma solução de gases e sais” (exemplo 53), o que re-valoriza o evento comunicativo, fazendo-o passar de um grau baixíssimo a um grau mais alto de informatividade. Por outro lado, em (54), o início do texto causaria estranheza a qualquer leitor, por conter o grau máximo de informatividade, grau que vai ser “rebaixado” quando se prossegue a leitura. Tanto o início “O oceano é água”, como o início “O oceano não é água” são informacionalmente desestabilizadores, um por ser excessivamente óbvio e o outro, por ser excessivamente informativo. A estabilização vai ocorrer na seqüência do texto, ou por uma valorização ou por um “rebaixamento” do grau de informação. O grau máximo de informatividade é comum na literatura e na linguagem metafórica em geral. Veja-se o exemplo (55):

(55) O tempo voa como um bólido.

Mas também são frequentes, tanto em textos poéticos como em textos publicitários ou manchetes jornalísticas, casos de informativi-

dade aparentemente nula, que vai ser promovida a um grau mais alto na seqüência do texto ou na matéria que a manchete encabeça, como se pode observar em (56):

(56) E o facínora parecia sempre humano quando conversava.

É evidente que o facínora, sendo um homem, pertence ao gênero humano – e também são apenas os seres humanos que conversam (a não ser em fábulas e outros textos do gênero). Mas a informação será re-valorizada se o indivíduo a que o texto se refere for caracterizado de modo tão diferente dos seus semelhantes, que dele não se possam esperar comportamentos humanos.

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do produtor de construir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido.

FOCALIZAÇÃO

A focalização tem a ver com a concentração dos usuários (produtor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento e com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual. Seria como uma câmera que acompanhasse tanto o produtor como o receptor no momento em que um texto é processado. O primeiro fornece ao segundo determinadas pistas sobre o que está focalizando, ao passo que o segundo terá de recorrer a crenças e conhecimentos partilhados sobre o que está sendo focalizado, para poder entender o texto (e as palavras que o compõem) de modo adequado. Devido ao Princípio de Cooperação, de que já falamos anteriormente, ambos os interlocutores vão agir como se estivessem focalizados semelhantemente...

Diferenças de focalização podem causar problemas sérios de compreensão, impedindo, por vezes, o estabelecimento da coerência. Verifica-se, portanto, que a focalização tem relação direta com a ques-

tão do conhecimento de mundo e de conhecimento partilhado. Um mesmo texto, dependendo da focalização, pode ser lido de modo totalmente diferente. Imagine-se um conto fantástico lido por um psicólogo, um padre, um político, um sociólogo. Provavelmente, as leituras seriam bastante diferentes, devido às diferentes focalizações. Veja-se, por exemplo, o texto (57) em que um casamento é visto por um crítico teatral.

(57) O Crítico Teatral vai ao Casamento

Como espetáculo, o casamento da Senhorita Lúcia Teles de Souza com o Sr. Herval Nogueira foi realmente um dos mais irregulares a que temos assistido nos últimos tempos. A Senhorita Teles parecia muito nervosa, nervosismo justificado por estar estreando em casamentos (o que não se pode dizer do noivo, que tem muita experiência de altar) de modo que sua dicção, normalmente já não muito boa, foi prejudicada a tal ponto que os assistentes das últimas filas não lhe ouviram uma palavra. O cenário, altamente convencional, tinha apenas uma nota de originalidade nos cravos vermelhos que enfeitavam as paredes. Os turbulos estavam muito bem colocados, mas os figurinos de todos os oficiais foram, visivelmente, aproveitados de outras produções.

O noivo representou o seu papel com firmeza, embora um tanto frio. Disse “sim” ou “aceito” (não ouvimos bem as suas frases porque a acústica da abadia é péssima). Fora os pequenos senões notados, teremos que chamar a atenção, naturalmente, para o coroinha, que a todo momento coçava a cabeça, indiferente completamente à representação, como se não participasse dela. A música também foi mal escolhida, numa prova de terrível mau-gosto. Realmente, pode ser que a Marcha Nupcial de Mendelssohn já esteja muito batida, mas é sempre preferível esse fundo ortodoxo a uma inovação do tipo da usada, tendo o coro cantado o samba. “É com esse que eu vou”.

O fato da noiva chegar atrasada também deixou altamente impacientes os espectadores, que a certo momento começaram mesmo a mostrar evidentes sinais de nervosismo. A sua entrada, porém, foi espetacular, e o modelo que trajava, além do andar digno que soube usar para se encaminhar ao palco de seu destino, rendeu-lhe os melhores parabéns ao fim do espetáculo.

O vitorioso da noite foi, sem dúvida alguma, o padre, que disse o seu sermão com voz clara e emocionada, num texto traduzido do latim com toda perfeição.

Em suma – espetáculo normal, que deve ser assistido por todos os parentes e amigos. Lamentamos apenas – e tomamos como um deplorável sinal dos tempos – a qualidade do arroz jogado sobre os noivos.

(Fernandes, Millôr – *Trinta anos de mim mesmo*.
Círculo do Livro, p. 78).

A mesma palavra poderá ter sentido diferente, dependendo da focalização. No caso de palavras homônimas, a focalização comum dos interlocutores permitirá depreender o sentido do termo naquela situação específica. É o que acontece, por exemplo, com o termo *vela* em (58):

- (58) Traga-me uma *vela* nova.
- o marido para a mulher no momento em que acaba a luz.
 - o mecânico que está consertando um carro.
 - o armador que está construindo um barco.

A focalização determina também, em dados casos, o uso adequado de certos elementos lingüísticos. Por exemplo, o emprego de *ir* ou *vir* depende da direção do movimento relativamente ao local focalizado, como em:

- (59) Eu *vou* aí.
- (60) Você *vem* aqui hoje?
- (61) *Vamos* ao cinema logo mais à noite?
- (62) Não *viemos* aqui para discutir.

Um dos mais importantes meios de evidenciar a focalização é o uso do que chamamos de *descrições ou expressões definidas*, isto é, grupos nominais introduzidos por artigo definido (ou por demonstrativos). Tais expressões selecionam, dentre as propriedades e características do referente, aquelas sobre as quais se deseja chamar a atenção. Por exemplo, podemos nos referir a uma mesma garota de várias maneiras, sem usar o seu nome: *a menina bonita, a namorada de José, a primeira aluna da classe, a filha do vizinho, a excelente nadadora* etc., desde que todas estas propriedades lhe possam ser atribuídas.

É claro, porém, que dependendo da focalização, iremos usar uma e não outras, selecionando aquelas que foram mais adequadas aos nossos propósitos.

Também o título do texto é, em grande parte dos casos, responsável pela focalização, pois, como já vimos anteriormente, ativa e/ou seleciona conhecimentos de mundo que temos arquivados na memória, avançando expectativas sobre o conteúdo do texto. Um mesmo texto, com títulos diferentes, poderá ter leituras diferentes; mudando-se o título de um texto, algumas das palavras que o compõem podem mudar de sentido ou parecer estranhas ou mesmo inadequadas.

No ensino de redação, quando dizemos ao aluno que deve *delimitar o assunto e estabelecer um objetivo* para o seu texto, estamos, na verdade, levando-o a *focalizar* o tema de um determinado modo. É por isso, também, que, quando damos aos alunos um tema para ser desenvolvido, os textos nunca saem idênticos devido às diferenças de focalização.

INTERTEXTUALIDADE

Outro importante fator de coerência é a intertextualidade, na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos. A intertextualidade pode ser de forma ou de conteúdo.

A *intertextualidade de forma* ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso. Exemplo de intertextualidade de forma pode ser detectada entre a "Canção do Exílio", de Gonçalves Dias e trechos do Hino Nacional Brasileiro e da Canção do Expedicionário:

- (63) Do que a terra mais garrida
Teus risinhos lindos campos têm mais flores
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida em teu seio mais amores.

(Hino Nacional Brasileiro –
Letra: Osório Duque Estrada)

- (64) Por mais terras que eu percorra
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá...

(Canção do Expedicionário)

Outro exemplo interessante, citado por Affonso Romano de Sant'Anna em sua obra *Paródia, Paráfrase & Cia.*, é o de um poema de Oswald de Andrade, da série "Pero Vaz Caminha" (Oswald supprime o *de* do nome de Caminha), composto de parágrafos distintos do início da carta do escrivão da armada de Cabral ao rei D. Manoel, em que não se encontra uma só palavra do poeta:

- (65) *A descoberta*
Seguimos nosso caminho por este mar de longo
Até a oitava Páscoa
Topamos aves
E houvemos vista de terra.

É ainda Romano de Sant'Anna que aponta a intertextualidade formal entre versos de Petrarca e de Camões, numa época em que a técnica da imitação era valorizada:

- (66) Petrarca: L'Amante nell'amato se transforma
Camões: Transforma-se o amador em cousa amada.

(67) Petrarca: Che chontra il ciel non val difesa umana
Camões: Que contra o céu não val defesa humana.

Um subtipo de intertextualidade formal é a *intertextualidade tipológica*, que também é importante para o processamento adequado do texto. Como já dissemos, os conhecimentos de mundo são armazenados em nossa memória sob forma de *blocos* – os *modelos cognitivos globais*, entre os quais estão as *superestruturas* ou *esquemas textuais*, que são conjuntos de conhecimentos que se vão acumulando quanto aos diversos tipos de textos utilizados em dada cultura. Assim, por exemplo, de tanto ouvir contar histórias, a criança constrói seu "modelo de história", que lhe permite reconhecer e produzir histórias, e será o ponto de partida para a construção do esquema ou da superestrutura narrativa. O mesmo vai ocorrer com relação aos outros tipos tex-

tuais. É evidente que alguns deles vão ser desenvolvidos através de uma aprendizagem mais sistemática, na escola, por exemplo. Isto não significa, porém, que uma pessoa que nunca tenha freqüentado os bancos escolares seja incapaz de narrar, de descrever, de argumentar ou de escrever (ou ditar) uma carta.

O conhecimento dos tipos textuais, portanto, permitirá ao leitor "enquadrar" o texto em determinado esquema, o que lhe poderá dar pistas importantes para a sua interpretação.

Quanto ao *conteúdo*, pode-se dizer que a intertextualidade é uma constante: os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros. Essa intertextualidade pode ocorrer de maneira *explícita* ou *implícita*.

No primeiro caso, o texto contém a indicação da fonte do texto primeiro, como acontece com o discurso relatado; as citações e referências no texto científico; resumos e resenhas; traduções; retomadas da fala do parceiro na conversação face-a-face, etc. Já no caso da intertextualidade implícita não se tem indicação da fonte, de modo que o receptor deverá ter os conhecimentos necessários para recuperá-la; do contrário, não será capaz de captar a significação implícita que o produtor pretende passar. É o caso de alguns tipos de ironia, da paródia, de certas paráfrases, etc.

São exemplos de intertextualidade explícita:

- (68) Segundo Beaugrande & Dressler – 1981, "a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual são entre si mutuamente acessíveis e relevantes, entrando numa configuração veiculadora de sentidos".

(69) Concordamos com Charolles – 1983, quando afirma ser a coerência um princípio de interpretabilidade do discurso.

(70) a) Hoje vai chover.
b) Hoje vai chover? Então vamos deixar o passeio para amanhã.

Não havendo indicação da fonte do texto original, caberá ao receptor, através de seu conhecimento de mundo, não só descobri-la como detectar a intenção do produtor do texto ao retomar o que foi dito

por outrem. São comuns, por exemplo, textos que imitam a linguagem da Bíblia. O leitor desses textos que não conheça a Bíblia não chegará, evidentemente, a captar todas as significações pretendidas pelo autor.

As matérias jornalísticas de um mesmo dia ou de uma mesma semana – quer do mesmo jornal, quer de jornais diferentes, quer, ainda, de revistas semanais –, noticiários de rádio e TV – normalmente “diálogo” entre si, ao tratarem de um fato em destaque (intertextualidade de conteúdo).

A intertextualidade é comum também na música popular, quando o autor retoma trechos de outras canções próprias ou alheias (no caso de retomadas de textos próprios, fala-se, por vezes, de *intratextualidade*). A intertextualidade se estabelece também quando nos “apropriamos” de provérbios e ditos populares em nossas conversas ou em nossos textos escritos, endossando-os ou revertendo a sua forma e/ou o seu sentido.

Romano de Sant’Anna distingue, ainda, a *intertextualidade das semelhanças da intertextualidade das diferenças*. No primeiro caso, manifesta-se adesão ao que é dito no texto original (como ocorre nos exemplos (63), (64), (66), (67)); no segundo caso, representa-se o que foi dito para propor uma leitura diferente e/ou contrária. A repetição pura e simples, bem como a paráfrase pertencem ao primeiro tipo; já a paródia, a ironia, a concessão ou concordância parcial (em que se “acolhe” os argumentos contrários para, em seguida, apresentar argumentos decisivos capazes de destruí-los) são exemplos do segundo tipo. (Exemplos (71), (72), (73)).

(71) **Canção do Exílio**

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
(Murilo Mendes)

(72) **Canto de regresso à pátria**

Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá.

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra.

Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá.

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que veja a rua 15
E o progresso de São Paulo.

(Oswald de Andrade)

- (73) É verdade que o presidenciável X tem um discurso interessante, como afirmam muitos analistas políticos. No entanto, se examinarmos mais a fundo seus pronunciamentos, verificaremos que ele não tem um projeto consistente de governo.

O reconhecimento do texto-fonte e dos motivos de sua re-apresentação, no caso da intertextualidade implícita, é, como se vê, de grande importância para a construção do sentido de um texto.

INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE

Como vimos, o produtor de um texto tem, necessariamente, determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou a agir ou comportar-se de determinada maneira. Assim, a *intencionalidade* refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. É por esta razão que o emissor procura, de modo geral, construir seu texto de modo coerente e dar pistas ao receptor que lhe permitam construir o sentido desejado. Para tanto, o emissor do texto vai mobilizar todos os outros fatores de textualidade, inclusive, dependendo do tipo de texto (científico, didático, expositivo, etc.), utilizando os mecanismos de coesão já mencionados. Pode ocorrer, no entanto, que o produtor

afrouxe propositadamente a coerência de seu texto, se quiser obter determinados efeitos, como: fazer-se passar por desmemoriado, por louco, por embriagado, etc.

A *aceitabilidade* constitui a contraparte da intencionalidade. Já se disse que, segundo o Princípio Cooperativo de Grice, o postulado básico que rege a comunicação humana é o da cooperação, isto é, quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender e procuram calcular o sentido do texto do(s) interlocutor(es), partindo das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo, da situação, etc. Assim, mesmo que um texto não se apresente, à primeira vista, como perfeitamente coerente e não tenha explícitos os elementos de coesão, o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível, tendo em vista os demais fatores de textualidade. É por isso que, como já mencionamos por várias vezes, Charolles – 1983 conceitua a coerência como um princípio de interpretabilidade do discurso.

A intencionalidade tem relação estreita com o que se tem chamado de *argumentatividade*. Se aceitamos como verdade que não existem textos *neutros*, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz um texto, e que este não é jamais uma “cópia” do mundo real, pois o mundo é *recriado* no texto através da *mediação* de nossas crenças, convicções, perspectivas e propósitos, então somos obrigados a admitir que existe sempre uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem.

A argumentatividade manifesta-se nos textos por meio de uma série de marcas ou pistas que vão orientar os seus enunciados no sentido de determinadas conclusões, isto é, que vão determinar-lhes a orientação argumentativa, segundo uma perspectiva dada. Entre estas marcas encontram-se os *tempos verbais*, os *operadores e conectores argumentativos* (até, mesmo, aliás, ao contrário, mas, embora, enfim, etc.), os *modalizadores* (certamente, possivelmente, indubitavelmente, aparentemente, etc.), entre outros. A partir destas marcas, como também das inferências e dos demais elementos construtores da textualidade estudados neste capítulo, o receptor construirá a sua leitura, entre aquelas que o texto, pela maneira como se encontra lingüisticamente estruturado, permite. É por isso que todo texto abre a possibilidade de várias leituras (recorde-se o que foi dito acerca do exemplo (21)).

CONSISTÊNCIA E RELEVÂNCIA

De acordo com Giora – 1985, dois requisitos básicos para que um texto possa ser tido como coerente são a *consistência* e a *relevância*.

A condição de *consistência* exige que cada enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (isto é, não contraditórios) dentro de uma mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto. Exemplo de texto inconsistente é o do exemplo (1).

O requisito da *relevância* exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema.

No texto escrito, normalmente, tem-se um só tópico, que pode ser dividido em subtópicos. É claro que pode haver exceções, como, por exemplo, no caso de cartas familiares. Na conversação, que é uma atividade de coprodução discursiva (cf. Marcuschi – 1986), o tópico é desenvolvido por pelo menos duas pessoas, em turnos alternados, de modo que o tópico vai se construindo na própria interação, podendo desenvolver-se e/ou alternar-se a cada turno. Desse modo, é possível haver, numa mesma conversação, diversos tópicos (ou melhor, *quadros tópicos*), que podem ou não ser englobados num tópico mais amplo. Assim, na conversação, as contribuições dos parceiros deverão ser *relevantes para o tópico em curso* em dado momento. Mas o texto conversacional poderá ser ainda coerente se dado enunciado ou conjunto de enunciados vierem introduzidos por meio de um *marcador de digressão*, como: por falar nisso, fazendo um parênteses, desculpe interromper mas..., lembrei-me agora de... etc. Veja-se o exemplo (19).

A relevância tópica é outro fator importante de coerência.

Deve ter ficado claro neste capítulo, como decorrência também dos anteriores, que a coerência não é apenas um traço ou uma propriedade do texto em si, mas sim que ela se constrói na interação entre o texto e seus usuários, numa situação comunicativa concreta, em decorrência de todos os fatores aqui examinados.

5. COERÊNCIA E ENSINO

Nosso objetivo neste capítulo é registrar alguns pontos que julgamos fundamentais ter em mente, quando se pergunta em que as análises da Linguística sobre coerência, coesão e texto podem auxiliar no trabalho do professor no ensino de língua materna. Portanto, não vamos descer aqui a detalhes de técnicas de ensino, mas apenas lembrar alguns aspectos que podem ser importantes para a adoção de uma postura metodológica pelo professor. Para nós, metodologia é sobretudo uma questão de postura, ideologia, metas, objetivos e fundamentos e não apenas de técnicas de ensino. É uma questão muito mais de engajamento do professor, sua concepção de educação e de linguagem (expressão do pensamento, reflexo do pensar? instrumento de comunicação? forma de interação?) do que *o que fazer e como fazer*. Isto certamente virá como conseqüência natural do posicionamento metodológico do professor e, evidentemente, do conhecimento profundo, amplo e diversificado daquilo que será objeto do processo de ensino/aprendizagem, no caso, a Língua Portuguesa: sua estrutura e funcionamento em todos os níveis (fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual-discursivo, estilístico), suas variedades (dialetos e registros) e seus usos. Cremos nunca ser demais lembrar que é impossível existir metodologia eficiente sem tal conhecimento.

Outro ponto importante é não esquecer que as descobertas da ciência linguística não são diretamente transferíveis para o ensino, a não ser que o objetivo de ensino seja o domínio do conhecimento metalingüístico ou teórico sobre a língua, o que parece não ser o caso,

a não ser em cursos de graduação e pós-graduação na área de Letras e, talvez, um pouco no 2º grau. O que queremos dizer é que um professor pode, por exemplo, fazer grandes modificações em sua metodologia de ensino de produção e compreensão de textos, baseando-se nas descobertas da Linguística Textual sobre coesão e coerência, sem fazer qualquer referência teórica sobre o assunto para seus alunos de 1º e/ou 2º graus.

Normalmente, o ensino de língua materna (Português) se apresenta assim dividido: ensino de gramática (quase sempre como ensino de teoria linguística), ensino de redação (ou expressão escrita), ensino de expressão oral, ensino de leitura e ensino de vocabulário. O mais freqüente é a ênfase no ensino de gramática e de leitura, constituindo a integração destas cinco áreas um problema crucial e até intransponível. Nossa visão é que a adoção de uma perspectiva textual-interativa, já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona, não só resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino de gramática como um fim em si mesmo, esquecendo-se de que, provavelmente, seria mais pertinente para o aluno aperfeiçoar a capacidade de interação pela língua que ele já tem ao chegar à escola, entendendo que precisa, em termos sociais, ser capaz de interagir com variedades distintas de língua, inclusive a norma chamada de culta que, pelas regras de nossa sociedade e cultura, considera-se a adequada em determinadas situações.

O trabalho de produção de textos englobaria não só o ensino de redação (produção de textos escritos), mas também o de expressão oral (produção de textos orais). O trabalho com a compreensão de textos ampliaria o trabalho de compreensão de textos escritos (leitura), incluindo o trabalho de compreensão de textos orais. O ensino de vocabulário apareceria como fundamental tanto para a produção quanto para a compreensão de textos, já que o léxico é o meio de registro, na superfície linguística, do conhecimento de mundo a ser ativado e compartilhado pelos usuários do texto para a construção do mundo textual, o estabelecimento da continuidade/unidade de sentido que resultará na coerência da seqüência linguística tanto na sua produção quanto na sua recepção. O vocabulário aparece, pois, como um dos elementos coesi-

vos, ao lado dos outros elementos que normalmente se aborda no ensino de gramática, mas, quase sempre, de um modo puramente “normativo” ou “descritivo”, sem atingir a dimensão “produtiva” do ensino que pode ser conseguida se trabalharmos a gramática e o léxico, os elementos coesivos, dentro de seu funcionamento textual-discursivo numa interação comunicativa. Dessa forma, não estamos propondo o abandono de nada, mas uma mudança de perspectiva e conseqüentemente de método de trabalho, de metodologia de ensino.

No trabalho de compreensão de textos (orais ou escritos), a perspectiva textual alerta para a necessidade de considerar todos os fatores em jogo. Antes de dizer que alguém não é capaz de compreender, é preciso considerar: a) se ele conhece os recursos lingüísticos aí utilizados (ele pode não entender bem uma passagem, por exemplo, por desconhecer uma diferença de sentido causada por uma regência verbal pouco freqüente na(s) variedade(s) lingüística(s) que ele domina; b) se ele compartilha com o produtor o conhecimento de mundo que este põe em ação no texto. Daí as recomendações técnicas que já são feitas há tanto tempo sobre a necessidade de esclarecer previamente todas as referências históricas, geográficas, mitológicas, literárias, etc. e as palavras desconhecidas que o texto contém, pois só assim o receptor do texto (o aluno no caso) terá condições de fazer as inferências necessárias para relacionar os elementos do texto, criando um mundo textual e estabelecendo a continuidade/unidade de sentido que representa a compreensão do texto e dá a sua coerência; c) se ele tem informações suficientes sobre a situação e seus componentes (inclusive os usuários e sua relação); d) se o texto em questão não exige o conhecimento prévio de outros textos a que ele remete intertextualmente. Esses e os demais fatores abordados no capítulo 4 têm de ser considerados não só na compreensão de textos, mas também na sua produção, para que se realize com eficiência a intenção comunicativa.

Finalmente, gostaríamos de alertar que o uso de qualquer subsídio lingüístico precisa ser feito com conhecimento, mas também com cuidado e discernimento, pois, se assim não for, podemos criar problemas desnecessários. Vejamos um exemplo dentro do ensino de produção de

textos, onde nós professores temos cometido alguns de nossos maiores “pecados”.

Já tem ocorrido que professores, buscando utilizar as descobertas da Lingüística Textual, digam que certas produções escritas de seus alunos não são textos, mas apenas amontoados de frases, porque não apresentam o que essa mesma Lingüística Textual chama de coesão. Um exemplo seria o texto de (74), escrito após a solicitação do professor de que se escrevesse um texto sobre alguém da família, a partir de um texto sobre família lido anteriormente.

(74) Maria é minha irmã
Maria é bonita.
Maria tem um cachorrinho.
O cachorrinho é branco.
Maria brinca com o cachorrinho.
Maria é feliz.

Como se considera (74) um não-texto por falta de coesão (embora a repetição de “Maria” e “cachorrinho” sejam elementos de coesão) desenvolvem-se então atividades de modo a que o aluno, utilizando o conteúdo desse “amontoado de frases”, produza um texto coeso que poderia ter uma das formas de (75) entre outras.

- (75) a) Maria é minha irmã e é bonita. Ela tem um cachorrinho branco com que brinca. Ela é feliz.
b) Maria é minha irmã e é bonita. Ela tem um cachorrinho branco com que brinca, ficando feliz.
c) Maria é minha irmã. Ela é bonita e fica feliz quando brinca com seu cachorrinho branco.
d) Minha irmã Maria, que é bonita, tem um cachorrinho branco e fica feliz, quando brinca com ele.
e) Maria é minha irmã. Ela é feliz porque é bonita e tem um cachorrinho branco com que brinca.
f) Maria é minha irmã. Ela é feliz porque é bonita e brinca com seu cachorrinho branco.
g) Eu tenho uma irmã que se chama Maria. Ela é bonita e tem um cachorrinho branco para brincar. Por tudo isso ela é feliz.

Evidentemente, o leitor deve ter notado a importância dessas atividades para que o aluno perceba como podemos relacionar as mesmas

idéias de inúmeras maneiras. Para isso o professor o levará a se valer:

a) de recursos de conexão variados, tais como o uso da coordenação, dos pronomes relativos (formando orações adjetivas), o uso de conectores temporais (“quando” em 75 c, d), causais (“porque” em 75 e, f e “por tudo isso” em 75 g), finais (“para” em 75 g), o uso de orações reduzidas no lugar de orações desenvolvidas introduzidas por conectivos; b) do emprego de pro-formas pronominais (ela, seu) e da elipse; c) do emprego de formas diferentes de dar atributos dos seres: adjetivos (bonita) e orações adjetivas (que é bonita), adjuntos adnominais (seu cachorrinho *branco*) e predicativos (o cachorrinho é branco). O professor ainda poderá sempre mostrar que diferentes relacionamentos criam diferentes sentidos, fazendo os alunos observarem que os textos de (74) e de (75 a-g) não têm o mesmo sentido e discutirem as diferenças. Mesmo no campo lexical, há a diferença entre “ser” e “ficar feliz” (e pode-se introduzir a comparação com “estar feliz”, “andar feliz”, etc.). Além disso pode-se discutir também o uso do artigo, levando-se o aluno a pensar e perceber porque nos textos de (75 a-g) se usou apenas o indefinido, enquanto em (74) se usou primeiro o indefinido e depois o definido. Toda esta discussão entre diferenças de formas e sentidos serve para conscientizar o aluno de que o trabalho de produção de um texto é um trabalho de escolha e utilização dos recursos lingüísticos que permitam melhor viabilizar a intenção comunicativa que se tem, face a fatores textuais, ideacionais e interpessoais. Tal consciência servirá também para torná-lo mais eficiente no trabalho de compreensão de textos, já que, para usar uma metáfora, os dois processos praticamente representam o mesmo caminho percorrido em sentidos contrários.

Esperamos que essa pequena mostra de trabalho com os elementos coesivos já tenha sossegado o espírito daqueles que supõem que a proposta de ensinar a língua de uma perspectiva textual abole qualquer trabalho com a gramática (como se isto fosse possível em alguma circunstância que envolve uso da língua!) e inviabiliza o cumprimento dos programas das Secretarias de Educação (que de resto são apenas sugestões bem montadas de conteúdos, mas não grilhões escravizadores sem qualquer maleabilidade). O que o ensino de língua na perspectiva textual e interativa faz é viabilizar um trabalho que seja dinâmico, porque aborda os elementos da língua em seu funcionamento efetivo, real. Quanto ao cumprimento de programas, talvez ele só não se faça na

ordem em que os tópicos foram impressos, mas certamente ele se fará e, sem dúvida, ultrapassará o proposto em vários sentidos.

Muito bem, mas pretendíamos que o exemplo do texto (74), visto como não-texto ou como um mau texto, mostrasse um de nossos possíveis pecados como professores. Para isso cabe perguntar por que se tende a considerar (74) um não-texto ou um mau texto e a considerar textos muito semelhantes de grandes escritores (ou outras fontes respeitáveis) não só como textos, mas como excelentes textos. Que dizer do texto “O show” do exemplo (4) e do modelo em que ele se inspirou? Ou de um poema como o de Raul Bopp transcrito em (76) abaixo? Também eles têm pouca ou nenhuma coesão.

(76) Caboclo

Raul Bopp

Caboclo João-sem-terra triste
fica sentado à porta do rancho.
Fuma.
Não conversa com a mulher.

Os olhos endureceram
naquela solidão da linha do mato
mutilado a machado.

O escuro apaga as árvores.
Fogo desanimou na cozinha.

Mia um gatinho magro no terreiro:
Miséria.

Queixam-se os sapos
naquele silêncio enorme.

Nada lhe adoça os pensamentos apagados
— alma copiada pela geografia.

Cresce a área das derrubadas
áspera
erichada de tocos de árvores.

João-sem-terra cisma
dentro do seu horizonte limitado pela linha do mato.

Fuma o cigarro lento.
Miséria.

(Do livro *Cobra Norato e Outros Poemas*)

Quanto ao texto de (74) ele não é um texto sem continuidade ou unidade: nele todo se fala de Maria, a irmã, e de coisas ligadas a ela (seu cachorrinho). Se nos apresentassem este texto como de um bom escritor, provavelmente dar-lhe-íamos uma interpretação que poderia ser como segue: neste texto, o autor nos revela, nos sugere quão simples são as condições, os requisitos para que uma criança seja feliz. O uso do nome Maria sugere uma pessoa comum sem nada de especial. Que Maria é criança é revelado pelo termo brincar que expressa a relação preferida entre ela e seu cachorrinho. Maria é feliz e isto é declarado de forma direta e simples, sem complicações expressivas ou relativizações. E quais são as condições dessa felicidade? Coisas simples. Ser amada, ser querida, o que é revelado pela opinião de que Maria é bonita dada pelo irmão. As crianças são sempre bonitas para os seus, que as amam; pois já não ensina a velha fábula da coruja que mesmo os feios parecem belos a quem os ama? Outra condição simples da felicidade da criança simbolizada em Maria é poder se divertir, brincar, o que nos é passado no texto pela posse do cachorrinho e o brincar com ele. O cachorrinho é branco, o que sugere paz e tranquilidade na vida de Maria, outra condição de sua felicidade. A simplicidade das condições de felicidade é revelada e reforçada ainda pela simplicidade estrutural do texto, pela simplicidade de sua linguagem despojada.

Vendo (74) sobre esse prisma, qual diríamos que é um texto “melhor”? (74) ou algum dos de (75 a-g)? Melhor para quê? Melhor em que sentido? Além do mais, já sabemos que, embora tenham conteúdos próximos, estes textos não têm exatamente o mesmo sentido.

É bom que fique claro que não se está propondo um vale-tudo textual. Isto certamente teria conseqüências funestas no ensino. O que se está querendo é que fique bem claro o cuidado que temos de ter ao agir buscando utilizar certos conceitos. Assim, tendo em vista o conceito de coerência e de “boa” formação de texto aqui proposto: a) só se pode ver a avaliação de textos de alunos como uma fase do processo de sua produção, nunca como seu ponto final; b) só se pode avaliar a

qualidade e adequação de um texto quando ficam muito claras as regras do “jogo” de sua produção. Temos que ser seguros e claros em nosso procedimento de solicitação ao aluno para que produza um texto, inserindo-o em contextos “reais” de interação comunicativa, para que nossos critérios de avaliação tenham alguma validade; caso contrário, o que fica mesmo é só uma espécie de desonestidade nossa para com o aluno, seja ela intencional ou não. Uma vez que se aceita que não existe o texto incoerente em si, mas apenas que o texto pode ser incoerente para alguém em determinada situação discursiva, o professor deve trabalhar a produção (e também a compreensão) de textos, buscando, sempre, deixar muito claro em que situação o texto a ser produzido (ou compreendido) deve ser encaixado. A avaliação se fará, então, tendo por parâmetro todos os elementos de adequação a tal situação e não a uma situação que estava na mente do professor, às vezes muito vagamente, mas que ele não explicitou *com e para* os seus alunos.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

BASTOS, Lúcia K. X. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1985.

A autora apresenta, na primeira parte, uma revisão da bibliografia sobre coesão e coerência, procurando mostrar o que as diferencia. Na segunda parte, analisa narrativas escolares escritas, a partir desses dois critérios.

BEAUGRANDE, Robert de. *Text, discourse and process*. Londres, Longman, 1980.

Obra em que o autor discute os processos cognitivos que intervêm na produção/recepção de textos e os principais fatores da textualidade.

_____ & DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to Textlinguistics*. Londres/New York, Longman, 1981.

Obra básica sobre Lingüística de Texto, em que os autores arrolam e examinam os critérios ou padrões de textualidade, contendo um capítulo extenso sobre *coesão*.

BERNÁRDEZ, Enrique. *Introduction a la Linguística del Texto*. Madrid, Espasa-Calpe, 1982.

Uma das mais completas obras introdutórias à Lingüística Textual, em que são expostos os seus fundamentos e examinados os principais modelos apresentados até então.

BRAGA, Maria Luiza & SILVA, Giselle M. de O. "Novas considerações a respeito de um velho tópico: a taxonomia novo/velho. In

GUIMARÃES, E. R. J. *Lingüística: Questões e Controvérsias*. Uberaba, FIUBE, 1984. Série Estudos – 10:27-40.

Artigo extremamente lúcido em que as autoras retomam as principais conceituações de *novo/velho* e, a partir da proposta de E. Prince (1981), apresentam uma proposta alternativa.

BROWN, Gillian & YULE, George. *Discourse Analysis*. Cambridge. Cambridge University Press, 1983.

Uma das mais completas obras sobre Análise de Discurso da linha anglo-americana encerrando uma revisão crítica de grande parte da literatura sobre o assunto, em que são discutidas várias questões ligadas à coerência.

CHAROLLES, Michel. "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes". *Langue Française* 38, Paris, Larousse, 1978:7-41.

Texto clássico em que o autor estabelece quatro meta-regras de coerência, aplicando-as à análise de redações escolares.

_____ "Données empiriques et modélisation en grammaire de texte. Réflexions à partir du problème de la cohérence discursive". *Langue et discours*, 34. Besançon, 1979:75-97.

Artigo interessante que pode ser visto como uma extensão teórica do anterior.

_____ *Les études sur la cohérence, la cohesion et la connectivité textuelle depuis la fin des années 1960*. Université de Nancy 2, cópia de inédito, 1987.

Texto em que o autor faz um retrospecto dos estudos sobre a questão e refina a distinção entre coesão, conexão e coerência.

_____ "Coherence as a principle of interpretability of discourse", ms.

Artigo em que o autor, evidenciando uma mudança radical relativamente a seus trabalhos da década de 70, passa a ver a coerência como um "princípio de interpretabilidade do discurso" e não como mero traço do texto.

COULTHARD, Malcolm. *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres, Longman, 1977.

Obra importante sobre análise de discurso, em que se privilegiam aspectos relativos à análise da conversação.

DRESSLER, Wolfgang U. *Introduzione alla linguística del testo*. Roma, Officina Edizioni, 1974.

- Versão italiana de *Einführung in die Textlinguistik* (Tübingen, Max Niemeyer), em que o autor discute os fundamentos da Linguística do Texto.
- FÁVERO, Leonor L. e KOCH, Ingedore G. V. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo, Cortez, 1983.
Obra introdutória à Linguística Textual, em que se apresenta uma visão panorâmica desse ramo da linguística atual.
- “Critérios de Textualidade”. *Veredas* 104, São Paulo, PUC-SP/EDUC, 1985:17-34.
Artigo em que se discutem os critérios de textualidade postulados por Beaugrande & Dressler (1981), acrescentando-lhes o critério de argumentatividade.
- FILLMORE, Charles J. “Pragmatics and the description of discourse: In: COLE, P. (ed.) *Radical Pragmatics*, New York, Academic Press, 1981:143-166.
Artigo instigador em que o autor mostra a importância dos aspectos pragmáticos na descrição do discurso.
- FRANCK, Dorothea. *Grammatik und Konversation*. Königstein, Ts.: Scriptor, 1980.
Obra das mais relevantes para o estudo da conversação, contendo um item importante sobre a coerência no oral.
- “Sentenças em turnos conversacionais: um caso de ‘double-blind’ sintático”. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 11, Campinas, UNICAMP/IEL, 1986:09-20.
- GARCIA, Claudine. “Argumenter à l’oral; de la discussion au débat”. *Pratiques* 28, Metz, Centre National de Lettres, 1980:95-124.
Artigo em que se propõem técnicas de treinamento de debate em sala de aula.
- GARRAFA, Lilian C. *Coerência e literatura infantil: introdução à análise textual de produções literárias para a infância*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1987.
A autora apresenta uma ampla revisão da bibliografia sobre coerência e analisa uma obra de literatura infantil quanto à coerência e argumentatividade.
- GIORA, R. “Notes towards a Theory of Text Coherence”. *Poetics Today*, 6(4), 1985:699-715.
- GOODWIN, Charles. *Conversational Organization*. New York, Academic Press, 1981.
- Obra dedicada particularmente aos elementos para-linguísticos e sua função na conversação: olhar, gestos, movimentos corporais, etc.
- GRICE, H. P. “Logic and Conversation”. In COLE, P. & MORGAN, J. L. (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 8, New York, Academic Press, 1975:41-58.
Texto clássico em que o autor propõe o Princípio Cooperativo e as Máximas Conversacionais.
- GROSZ, Barbara J. “Focusing and description in natural language dialogues”. In JOSHI, WEBBER & SAG (eds.) *Elements of discourse understanding*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981:84-105.
Artigo em que a autora discute a noção de focalização em textos descritivos.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Rukaiya. *Cohesion in English*. Londres, Longman, 1976.
Obra clássica sobre coesão textual, que tem servido de base à maioria dos estudos sobre o assunto. Nele os autores procedem a um exaustivo exame dos mecanismos coesivos do inglês.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. “Mental models of meaning”. In: JOSHI, WEBBER & SAG (eds.), op. cit., 106-126.
O autor propõe, neste texto, a construção, no momento da leitura, de modelos mentais de significação.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.
Importante obra em que a autora precede a uma abordagem psicolinguística do processo de produção do texto.
- KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1989.
Volume pertencente à série “Repensando a Língua Portuguesa”, destinado ao estudo da coesão textual.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística do Texto: o que é como se faz*. Recife, UFPE, 1983, Série Debates 1.
Importante obra introdutória à Linguística Textual, com farta exemplificação em textos.
- *Análise da Conversação*. São Paulo, Ática, 1986.
Obra básica que encerra os fundamentos da análise da conversação e um aprofundado estudo dos marcadores conversacionais.

PRINCE, Ellen F. 'Toward a taxonomy of give-new information'. In COLE, P. (ed.). *Radical Pragmatics*. New York, Academic Press, 1981:223-255.

A autora procede, neste artigo, a uma revisão da questão dado-novo, apresentando uma nova taxonomia.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia*. São Paulo, Ática, 1985.

TANNEN, Deborah (ed.). *Coherence in Spoken and Written Discourse*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.

Importante coletânea sobre coerência em textos escritos e orais.

VAN DIJK, Teun A. *Studies in the pragmatics of discourse*. Berlin/New York, Mouton Publishers, 1981.

Obra de grande utilidade em que o autor discute uma série de questões discursivas, inclusive os conectivos semânticos e pragmáticos.

VAN DIJK, Teun A. & KINTSCH, W. *Strategies in Discourse Comprehension*. New York, Academic Press, 1983.

Obra grandemente divulgada, em que se discutem as estratégias cognitivas de compreensão do discurso.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press, 1978.

Uma das mais tradicionais obras sobre o ensino comunicativo de línguas, a partir de uma abordagem discursiva.