

# COERÊNCIA TEXTUAL: ANALISANDO UMA PRODUÇÃO DE TEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

## TEXTUAL COHERENCE: ANALYZING A TEXT PRODUCTION OF BASIC EDUCATION

Davi Pereira Gomes 1

**Resumo:** Este artigo aborda o modo como alguns alunos do ensino fundamental constroem a questão da coerência textual em suas produções de texto. A coerência, no âmbito dos estudos da Linguística Textual, é considerada como um fator de textualidade. Assim, objetivamos analisar e problematizar o modo como os alunos produzem a coerência de seu texto, quando a ele é demandado escrever em sala de aula. A ancoragem teórica dar-se-á em autores como: Koch e Travaglia (2001), Marcuschi (1983), Michel Charolles (1978). O método de análise é constituído pelo movimento de pensar a produção textual, como um objeto simbólico que é fruto das demandas escolares. Assim, a metodologia empregada para obtenção dos dados foi a análise textual da escrita de aluno do ensino fundamental II tendo como princípio norteador dessa análise a Linguística Textual.

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

**Abstract:** This article discusses how some elementary school students construct the issue of textual coherence in their textual productions. Coherence, within the framework of textual linguistics studies, is considered as a factor of textuality. Thus, we aim to analyze and problematize the way students produce the coherence of their text, when it is required to write in the classroom. The theoretical anchoring will be given to authors such as: Koch and Travaglia (2001), Marcuschi (1983), Michel Charolles (1978). The method of analysis is constituted by the movement of thinking the textual production, as a symbolic object that is the result of the school demands. Thus, the methodology used to obtain the data was the textual analysis of the writing of elementary school student II, having as guiding principle of this analysis the Textual Linguistics.

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

## Introdução

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

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

Este trabalho nasce das diversas inquietações que tivemos ao analisar as produções textuais, durante a realização dos Estágios Supervisionados obrigatórios do Curso de Letras. A inquietação se intensificou, quando passamos a perceber o modo como o professor de língua portuguesa se endereçavam às produções textuais dos alunos. A correção, em geral, era realizada apenas para se atribuir nota, e a correção se voltava, quase sempre, para a intervenção gramatical, de acordo com a gramática normativa. Assim, o foco era os “erros” de grafia, de acentuação e de pontuação. Não se levava em consideração o que os PCN ressaltam sobre o trabalho com a escrita no espaço de sala de aula. Não davam vazão aos processos linguísticos desenvolvidos nas produções de textos.

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

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

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

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

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

Partindo dessa citação, vamos considerar texto como um processo sócio-interacionista, como mencionado anteriormente, para podermos entender o processo de construção da coerência a partir das produções textual, desenvolvido no capítulo de análise. Faremos análises, buscando mostrar como os produtores dos textos deixam entrever a produção da coerência em seus textos,

como ela é construída ao longo do processo escolar.

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

## A construção de sentidos no texto

Apresentaremos o conceito de texto em sua modalidade escrita e como, a partir dele, constroem-se sentidos. Apresentaremos, também, como essa construção se dá por meio da escrita, pois trataremos da coesão e da coerência textual e de seus processos de textualidade. Como já destacamos anteriormente, baseados nos PCN, o sentido do texto se dá a partir da *interpretabilidade do leitor*. O leitor é quem vai definir e atribuir sentidos ao texto, mas, para que isso aconteça, o texto tem que apresentar características de textualidade. Para tanto, no desenvolvimento desta seção, vamos nos orientar a partir das seguintes perguntas: O que é texto? O que é um texto coerente? Existem textos sem coerência? E o que são sentidos? Ancorar-nos-emos em Koch e Travaglia (2001), em Graça Val (1999) e em Charolles (1978).

O texto foi tomado de diversas formas e conceitos, desde precursores da Linguística textual, nos anos 60 até a atualidade. O conceito de texto ainda é um mistério a ser desvendado por todos nós, pois ele é tomado como matéria primordial do trabalho do professor em sala de aula, conforme vimos considerando até este ponto do texto. E, em muitos momentos, essa diversidade conceitual pode ser improdutiva para o professor, já que a formação teórica e metodológica leva tempo, inclusive para se realizar a apropriação dos conceitos.

Houve a fase em que o texto era considerado como uma combinação de frases. É que se analisava a composição sintática do texto. O foco foi as análises transfrásticas do texto, ou seja, a frase e seu relacionamento dentro do ambiente das normas sintáticas de estruturação composicional. Esse foco ficou a cargo da considerada primeira fase da Linguística textual, que se deu nos anos 60. Passamos, então, nos anos 70, para a semanticidade do texto em que se avaliavam as características semânticas e sua conexão com as combinações transfrásticas. Assim, passa-se a pensar no texto não mais como frase solta, mas como frases compostas. Mais tarde, ainda na segunda metade da década de 70, surgem a pertinência e o olhar para o contexto pragmático. Essa fase ficou conhecida como a virada pragmática, com as teorias acionais e com a sequência dos atos de fala e as vertentes cognitivistas (ênfase nos processos mentais). Dessa forma, o texto deixa de ser uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu processo de verbalização, de planejamento e de construção.

Mosch & Pasch (1987, *apud* KOCH, 2010, p. 21) concebe o texto como “uma sequência hierarquicamente organizada de atividades realizadas pelos seus interlocutores”. Segundo os autores, o texto emerge de uma necessidade linguística, atuando em um conjunto de aspectos composicionais e necessários para que um texto seja entendido e interpretado. Para isso, eles utilizam-se da seguinte fórmula:

$$al = (e, \text{int.}, \text{cond.}, \text{cons.})$$

Utilizando-se dessa fórmula, é possível derivar algumas consequências para a atividade de produção textual, que, na fórmula, recebe a inscrição **al**. Assim, para se ter a atividade de produção textual, faz-se necessário termos a enunciação, representada na fórmula por **e.**, a qual é constituída por uma intenção do enunciador de atingir determinado objetivo, na fórmula recebe a inscrição **int.** Somadas a essas duas variáveis, há as condições necessárias, que é representado, na fórmula, por **cond.**, bem como as consequências, que, na fórmula, recebe a inscrição **cons.** Masch & Pasch (1987) afirmam que, para se alcançar o objetivo ilocucionário fundamental, é necessário que o locutor exija do interlocutor as condições que este reconheça sua intenção.

No âmbito dessa perspectiva, o texto pode ser entendido como resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, a partir da qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social. E essas ações estão alinhadas às condições sob as quais a atividade verbal

se realiza. Até este ponto do texto, vimos como alguns teóricos definem “texto”, e que todo texto está em função de uma atividade social para determinados fins. Atentemo-nos, a seguir, para o conceito que Koch e Travaglia (2001) apresentam sobre texto. Eis o conceito:

Texto será entendido como unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 2001. p. 10. Grifos dos autores).

Partindo, então, desse conceito de texto, buscamos entender os processos que fazem de um texto ser um texto e de como ele se constrói a partir dos elementos coesivos e coerentes, bem como de suas funções. E como o texto pode ser considerado consistente, contendo todos os elementos de textualidade.

### Coerência e texto

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

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

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

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

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

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

Até este ponto, expomos que a coerência faz parte da interpretabilidade do leitor e de que não existem textos incoerentes, mas que existem situações em que determinados textos produzem efeitos diferentes. E é o leitor que calcula os sentidos do texto, ou seja, é ele quem vai avaliar o texto, se ele é coerente ou se, para aquela determinada situação ou proposta, o texto não se enquadra.

Essa realidade se apresenta, e muito, quando os professores estão avaliando produções textuais, em que se faz uma mera “correção gramatical” e não se observam os conhecimentos que o aluno partilha nem o modo como ele desenvolve a sua produção textual. Não significa dizer que a qualquer texto ou a determinado amontoado aleatório de palavras o professor deverá atribuir sentido. Charolles (1989) afirma que todo texto possui uma carga semântica e que ele carrega consigo um determinado sentido, que pode ser válido dependendo da situação e dos conhecimentos que o leitor possui. Para isso, o autor atribui fatores de coerência.

### **Critérios de seleção e análise do *corpus***

Diante do questionamento central deste trabalho, que diz respeito ao modo como a coerência textual é produzida por alunos do ensino fundamental II em seus textos, o *corpus* de nosso trabalho de análise está circunscrito às seguintes quatro metarregras: (1) repetição, (2) progressão, (3) não-contradição e (4) relação. Trata-se de metarregras descritas por Charolles (1978), como temos considerado. Essas metarregras buscam avaliar os conhecimentos linguísticos e a produção de sentido dos textos, ampliando, assim, os horizontes dos padrões normativos. Durante muito tempo, e ainda hoje, avaliaram-se as produções textuais pautados tão-somente nesses padrões. Como nos orienta Charolles (1978, p. 49), “com essas regras, as gramáticas de texto ultrapassam o simples âmbito do texto para abordar o plano do discurso (do texto em situação), o que não deixa de aumentar o seu poder”.

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

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

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

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

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

Para as análises, enfocaremos uma produção textual, que para os critérios que listamos evidenciaram métodos que podem ser avaliados considerando o gênero, a estrutura e, principalmente, a linguagem escolhida pelo produtor, às relações de mundo que são possíveis de serem identificadas no texto e seu contexto pragmático e semântico melhor.

Essa produção foi retirada e escolhida, dentre as várias produções que recebemos da professora participante da pesquisa. Enfocaremos, como já salientamos, as questões da construção da coerência nos textos apresentados e de como os alunos produzem seus textos. A produção é, respectivamente, de uma aluna do 6º.

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

### Enfocando as Produções Textuais: a tessitura da coerência

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

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

Assim, a escrita assume um lugar de destaque, na escola, até mesmo pela sociedade grafocêntrica a que estamos expostos. O trabalho pedagógico com a escrita deve resultar em escritores de textos, que saibam, inclusive, pensar e repensar o texto em seus constituintes internos. Para se proceder à escrita de todo e qualquer texto, o aluno deve ser levado, por um lado, a arquitetar e a planejar seu texto e, por outro, a planear e a executar a escrita do texto. Há um trabalho complexo a ser feito com a escrita.

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

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

RD 1

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

Diálogo

Diálogo de Todo dia

— Alô! Quem tá lá?

— Quem tá lá a pessoa

— Eu pergunto o nome da pessoa que tá lá amigo.

— Primeiro tá o seu nome daí eu tá lá o meu.

— Um pensar tá o seu primeiro.

— Pensa na lá C.T.H.A.U.

**Figura 2** – Transcrição da produção textual da Figura 1.

Diálogo

Diálogo de todo dia

1 – Alô quem fala?  
2 – Quem fala a pessoa  
3 – Eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo.  
4 – Primeiro fale o seu nome daí eu digo o meu.  
5 – Nem pensar fale o seu primeiro  
6 – Deixa pra lá tchau.

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

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

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

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

### Enfocando a Repetição

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

Por mais que se trate do gênero “redação escolar”, conforme fora demandado pela professora, a aluna em questão materializa seu texto no formato gênero “diálogo”. Ela desenvolve a temática “diálogo”, fazendo uma especificação, como dá a perceber já no título, de que o diálogo de que ela vai tratar é o do cotidiano. Como é sabido, todo diálogo tem como foco um objeto de

discurso – “algo sobre o que se fala”. A partir desse objeto de discurso, locutor e interlocutor passa a ser correferir ou não, segundo ela mostrou em sua produção.

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

O diálogo segue seu fluxo com a primeira pessoa demandando o nome em si de seu interlocutor. Eis o terceiro turno de fala “– eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo”. Nesse turno, o locutor, por meio do prefixo performativo “– eu perguntei...”, acentua seu propósito de ter a sua pergunta respondida de fato. Após o prefixo, ocorre a proposição, “– o nome da pessoa que fala comigo”. Nessa proposição, volta a se repetir o nome “pessoa”, só que agora em co-referência com o sintagma “o nome”, na tentativa de evitar o desligamento da comunicação. O locutor desse terceiro turno de fala vai circunstanciando as informações com mais detalhes. Por exemplo, nesse turno de fala, aparece o “prefixo performativo”, em articulação com “o nome”, seguido do sintagma preposicional “da pessoa”, bem como do sintagma verbal “quem fala comigo”. Dessa relação de formas da língua, resulta um turno de fala diferente dos turnos iniciais. Esse turno em questão mostra-se mais preciso em termos de informação, conforme a aluna foi construindo a sua produção.

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

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

No turno de fala seguinte, o locutor desiste de continuar o diálogo e se despede de seu interlocutor. Vejamos a estrutura linguística desse último turno de fala: “– deixa pra lá thau”. Esse último turno de fala mostra que o diálogo foi interrompido por uma das pessoas envolvidas sem que eles obtivessem êxito no propósito do diálogo, que era passar uma mensagem em si. Contudo, há um desvio na manifestação do conteúdo da mensagem, já que outro assunto passou a ser foco do diálogo, a saber: a identidade de quem fala. No caso de um diálogo ao telefone, dado o conhecimento prévio de mundo, é sabido que essa identificação é pressuposta para se levar a bom termo a conversa.

Conforme vimos mencionando, nesta subseção, a metarregra repetição faz-se presente,



nesta produção de texto em análise, por meio da repetição de palavras, como “quem fala”, “o nome”, “primeiro” e “fala”, bem como por meio de elipses, como no caso da ausência do verbo “é”, no segundo turno de fala, e no caso da ausência do substantivo “nome”, no quinto turno de fala.

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

## Enfocando a Progressão

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

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

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

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

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

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

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

### **Enfocando a Não-contradição**

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

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

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

### **Enfocando a Relação**

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

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

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

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

Desse modo, dada a natureza da análise que estamos construindo, podemos ressaltar que a aluna aborda um fato comum e constitutivo de todo diálogo do dia a dia, que é o desentendimento e a não-comunicação, quando se está em um processo de comunicação. A aluna não aborda um fato desconhecido, pouco provável. Ela tematiza, em seu texto, um fato que acontece na vida e no cotidiano dos leitores.

### Considerações finais

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

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

No decorrer do trabalho, fizemos um percurso pelas fases da Linguística textual, sempre procurando evidenciar o texto como ferramenta fundamental do trabalho do professor em sala de aula. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), de Língua Portuguesa, do ensino fundamental, como documento oficial, contribuíram para a reformulação do ensino. É que o texto passou a ser ponto de partida, de passagem e de chegada para o ensino de Língua Portuguesa.

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

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

Nesse processo de avaliação, a correção gramatical dos textos tem seu lugar. Contudo, ampliar os horizontes da correção implica tocar nas questões textuais e discursivas, dando luz a outras maneiras de se fazer escritor. Sendo assim, essas questões podem fazer com que o professor não fique só no texto raso, no sentido de fazer apenas correções puramente gramáticas, mas que os professores comecem a perceber a temática com que cada aluno trabalha para produzir seus textos, os conhecimentos de mundo do aluno, as relações que eles fazem com a sua vivência.

## Referências

BAKHTIN, M, VOLOCHINOV, V, N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Bastos (Org.) **Língua Portuguesa, História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo, EDUC, PUCSP. 1998, pp. 101-119.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

BUARQUE, Regina Lucia. **Reescrita de textos na escola: efeitos da interferência de uma professora em processos de produção textual**. Revista eletrônica de educação de Alagoas. Volume 01. Nº 01.2013.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Ler e escrever – uma mera exigência escolar?** V Fala outra Escola. Gepec. São Paulo, 2010.

GALVES, Charlotte, Eni P.Orlandi, Paulo Otoni. **O texto: leitura e escrita**. 3ª edição revisada. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça E Luiz Carlos Travaglia. **A coerência textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. Ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2009.

LUIZ, Antonio Marcuschi. **Gêneros textuais: Reflexão e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MUSSALIN, Fernanda & Anna Christina BENTES (2001) (orgs.) **Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras**. Volumes 1 e 2. São Paulo: Cortez Editora (2001).

Recebido em 31 de outubro de 2019.

Aceito em 17 de janeiro de 2020.