

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Dissertação de mestrado

**A CONSTITUIÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL: UMA ANÁLISE
DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS DO ENEM**

Andréia de Souza Rosa



ANDRÉIA DE SOUZA ROSA

**A CONSTITUIÇÃO DA COERÊNCIA TEXTUAL: UMA ANÁLISE
DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS DO ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste.

PASSO FUNDO
2023

CIP – Catalogação na Publicação

R788c Rosa, Andréia de Souza
A constituição da coerência textual [recurso eletrônico] :
uma análise de textos dissertativo-argumentativos do ENEM
/ Andréia de Souza Rosa – 2023.
3.1 MB ; PDF.

Orientador: Profa. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de
Passo Fundo, 2023.

1. Linguística. 2. Coesão (Linguística). 3. Produção
de textos. 4. Ensino Nacional do Ensino Médio (Brasil).
I. Oudeste, Cláudia Stumpf Toldo, orientadora. II. Título.

CDU: 801.73

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427



A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“A Constituição da Coerência Textual: Uma Análise de Textos Dissertativo-Argumentativos do Enem”

Elaborada por

Andréia de Souza Rosa.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de Cooperação entre Instituições - Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 18 de dezembro de 2023.

Pela Comissão Examinadora

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S-T-L' inside a circle.

Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Presidente da Banca Examinadora

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gabriela Schmitt Prym Martins'.

Prof.^a Dr.^a Gabriela Schmitt Prym Martins
Instituto Federal Farroupilha

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Marlete Sandra Diedrich'.

Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich
Universidade de Passo Fundo

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S-T-L' inside a circle.

Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

AGRADECIMENTOS

Ao Governo do Estado de Rondônia, na pessoa do Ex.mo Governador Marcos José Rocha dos Santos, que de forma pioneira suplantou todos os obstáculos e gravou na história do Estado esse esforço que possibilitou a cooperação do MINTER – Universidade de Passo Fundo / Faculdade Católica de Rondônia. O apoio concedido por meio desse projeto integrado entre as instituições possibilitou que eu realizasse o sonho de alcançar o título de Mestre.

À Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste, pelo profissionalismo com que conduziu todas as atividades deste curso e em especial as orientações: sua generosidade e empatia, assim como seu conhecimento, são únicos e perpetuar-se-ão na memória de todos.

À banca examinadora, composta pelas professoras Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste, Dra. Marlete Sandra Diedrich e Dra. Gabriela Schmitt Prym Martins, que, com suas significativas contribuições no exame de qualificação, colaboraram brilhantemente e possibilitaram a conclusão deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial Prof^ª Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste, Prof^ª Dra. Patrícia da Silva Valério, Prof. Dr. Miguel Rettenmaier da Silva, Prof^ª Dra. Luciane Sturm, Prof^ª Dra. Marlete Sandra Diedrich, Prof^ª Dra. Luciana Maria Crestani, Prof^ª Dra. Fabiane Verardi, Prof^ª Dra Ivania Campigotto Aquino, Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas, Prof^ª Dra. Gabriela Schmitt Prym Martins e Prof^ª Dr. Zila Letícia Pereira Rêgo. Sem essas mentes brilhantes e generosas não teríamos concluído com bagagem tão pujante de conhecimento, bagagem essa que subsidia um novo olhar, uma nova maneira de ensinar. Esses professores, com toda humildade e paciência, nos possibilitaram a maior riqueza que o homem pode sonhar: conhecimento. Sobre isso, tal como preconiza Salomão – o homem mais sábio que já existiu –, “Mais vale adquirir sabedoria do que ouro; mais vale ter entendimento do que prata” (Bíblia Sagrada, Provérbios 16:16). Pelos inesquecíveis momentos de sabedoria e aprendizagem, minha eterna gratidão.

Aos colegas do MINTER – Universidade de Passo Fundo/ Faculdade Católica de Rondônia, pelo companheirismo. Por todo esse período de convivência em que formamos uma frente unida, enfrentando os reveses sem perder a ternura e sem desistir

uns dos outros, companheiros nos bons e maus momentos. Em especial aqueles de suprema benevolência que me deram suporte além do que o “coleguismo” pede: André Agnaldo Sant’Anna do Nascimento, que segurou minha mão nos momentos difíceis; Geniele Brandão dos Santos, que me deu o ânimo necessário a todas as horas; e Elisandro Félix de Lima, cujo suporte, sagacidade e generosidade foram essenciais para que eu alcançasse essa conquista.

Ao ex-secretário de Educação do Estado de Rondônia, professor Suamy Vivecananda Lacerda de Abreu, que tinha nos olhos marejados cravada a esperança de qualificar professores no Estado, meu sincero respeito e agradecimento. Também, à gerente de formação, capacitação técnica e pedagógica da Seduc, Silvânia Gregório Carlos, que desde o início da concessão da Bolsa de Mestrado apoiou-nos incondicionalmente.

A todos os colegas de profissão e amigos da EEEMTI JKO que, com muito carinho, colaboraram direta ou indiretamente para a concretização desse objetivo. À minha família, especialmente ao meu pai, José Carlos Rosa, à minha mãe, Irene de Souza Rosa, e ao meu esposo Marlony Cavalcante de Castro, base de tudo que me permitiu o equilíbrio necessário para a realização do mestrado. Por último – mesmo sendo Ele o primeiro “... o Alfa e o Ômega, o princípio e o fim, o primeiro e o derradeiro” (Bíblia Sagrada, Apocalipse 22:13) – agradeço a Deus, que me cuidou, amou e capacitou, através de sua graça e sua misericórdia que são infinitas.

“A linguagem é um poder, talvez o primeiro do homem”. (CHARAUDEAU, 2009)

RESUMO

Este trabalho insere-se no escopo dos estudos da Linguística do Texto e tem como objetivo refletir sobre como as metarregras de Michel Charolles subsidiam a construção da coerência nas produções de textos dissertativo-argumentativos do Enem. Encetamos da perspectiva de alçar uma base teórica para investigar o fenômeno da coerência à luz das metarregras de repetição e progressão. Por meio dessa observação, procuramos entender se há alguma alteração na condução da coerência textual quando efetivamente se estabelecem as metarregras de repetição e progressão, que exploram toda a dinâmica da coerência e que são recursos fundamentais para a organização textual. A investigação usou como bússola os estudos da Linguística Textual, com foco no fator de textualidade: coerência. Sendo assim, coloca-se como uma pesquisa de natureza aplicada quanto aos objetivos, é exploratória-descritiva em relação aos procedimentos técnicos; é de caráter bibliográfica no que tange ao desenvolvimento do conceito de texto e da coerência; e quanto à abordagem, qualitativa. A teoria das metarregras do linguista Michel Charolles (1978) é o centro da fundamentação teórica que também é ancorada em: Koch (1999; 2011), Travaglia (1985) e Marcuschi (1983, 2008), entre outros. Para a consolidação, temos como *corpus* da pesquisa três redações – textos dissertativo-argumentativos no ENEM, nota mil. Iniciamos, no primeiro capítulo, abordando a linguística textual, o conceito de texto, os princípios de textualidade e o texto dissertativo-argumentativo, para, então, no segundo capítulo, direcionarmos os estudos para a coerência e as metarregras. Por fim, prosseguimos aos pressupostos metodológicos e à análise que foca nas metarregras de repetição e progressão, localizando pontos relacionados à progressão textual e observando recursos que impedem a repetição como pronominalização, definitivações, referências contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas de inferências. Os resultados deste estudo mostram que o uso das metarregras são basilares para a construção da coerência, contribuindo para a eficácia comunicativa dos textos escritos. Acreditamos que a investigação demonstrou que para a escrita do texto dissertativo-argumentativo o aluno necessita ter domínio dos mecanismos que estabelecem a coerência no texto, e que esses mecanismos potencializam a aprendizagem significativa do aluno. Além disso, o estudo contribuiu substancialmente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor, que poderá mobilizar técnicas e estratégias para ensinar a coerência, elemento imprescindível à construção de um bom texto.

Palavras-chave: Língua, texto, metarregras, coerência.

ABSTRACT

This work introduces itself in the scope of Text Linguistics studies, and it aims to reflect on how metarules subsidize the construction of coherence in Enem's dissertation-argumentative text productions. We begin from the perspective of establishing a theoretical basis to investigate the phenomenon of coherence, concerning the metarules of repetition and progression. Through this observation, we tried to understand whether there is any change in the conduction of textual coherence when the metarules of repetition and progression are effectively established, which explore the entire dynamics of coherence and are fundamental resources for the textual organization. The investigation used as a compass the Textual Linguistics studies, focusing on the textuality factor: coherence. Therefore, it is considered a research of an applied nature, in terms of objectives it is exploratory-descriptive, in relation to technical procedures it is of a bibliographic nature in terms of the development of the concept of text and coherence, and in terms of the qualitative approach. The theory of metarules made by the linguist Michel Charolles (1978) is the center of the theoretical foundation that is also anchored in: Koch (1999; 2011), Travaglia (1985) and Marcuschi (1983, 2008), among others. For consolidation, there are three essays as a research corpus – dissertation-argumentative texts from ENEM, grade 1000. The first chapter begins by approaching textual linguistics, the concept of text, the principles of textuality and the dissertation-argumentative text, and then, in the second chapter, the studies are directed towards coherence and metarules. Finally, we proceed to the methodological assumptions and the analysis that focuses on the metarules of repetition and progression, locating points related to the textual progression and observing resources that prevent repetition such as pronominalization, definitions, contextual references, lexical substitutions, presuppositional recoveries, resumption of inferences. The results of this study show that the use of metarules is essential to set up the coherence, contributing to the communicative effectiveness of written texts. We believe that the research demonstrated that in order to write a dissertation-argumentative text, the student needs to have mastery of the mechanisms that establish coherence in the text, and that these mechanisms enhance the student's meaningful learning. Furthermore, the study contributed substantially to the improvement of the teacher's pedagogical practices, who will be able to mobilize techniques and strategies to teach the coherence, that is an essential element in the production of a good text.

Keywords: Language, text, metarules, coherence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LP - Língua Portuguesa

LT - Linguística textual

MR - Metarregra de coerência

MR1 - Metarregra de repetição

MR2 - Metarregra de progressão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos pronominais do primeiro texto do corpus.....	89
Quadro 2 - Definitivações e as referências contextuais	90
Quadro 3 - Marcador de pressuposição - (1º parágrafo).....	92
Quadro 4 - Marcador de pressuposição - (1º parágrafo).....	93
Quadro 5 - Marcador de pressuposição - (2º parágrafo).....	93
Quadro 6 - Inferência (4º parágrafo).....	94
Quadro 7 - Elementos de progressão na introdução	95
Quadro 8 - elementos de progressão no desenvolvimento.....	96
Quadro 9 - Elementos de progressão na conclusão	97
Quadro 10 - Pronominalizações do segundo texto do corpus.....	100
Quadro 11 - Substituição lexical - (2º parágrafo)	102
Quadro 12 - Progressão na introdução do texto 2.....	104
Quadro 13 - progressão no desenvolvimento do texto 2.....	104
Quadro 14 - Progressão na conclusão do texto 2.....	105
Quadro 15 - Pronominalizações no texto 3 do corpus	107
Quadro 16 - Progressão na introdução do terceiro texto do corpus.....	110
Quadro 17 - Progressão no desenvolvimento do terceiro texto do corpus	111
Quadro 18 - progressão na conclusão do terceiro texto do corpus	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Critérios de avaliação da redação do Enem.	83
Figura 2 - Proposta da redação do Enem 2013	85
Figura 3 - Instruções contidas na proposta da redação do Enem.....	86
Figura 4 - Texto 1 - Lei seca: ainda com alto teor de jeitinho brasileiro.....	88
Figura 5 - Texto 2 - Manifesto da segurança no trânsito	99
Figura 6 - Texto 3 - O inferno são os outros.....	107

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. LINGUÍSTICA DO TEXTO: INCURSÃO PELA ORIGEM E EVOLUÇÃO.....	24
2.1 O conceito de texto: o arcabouço da linguística textual.....	32
2.2 O texto e a construção de sentidos: interfaces cognitivas	38
2.3 Princípios de textualidade: o âmago do processamento do texto.....	43
2.4 O texto dissertativo-argumentativo: comunicação e interação na escrita	56
3. A COERÊNCIA: AS INTER-RELAÇÕES NO ESTUDO DO TEXTO	64
3.1 Metarregra da repetição.....	72
3.2 Metarregra da progressão	75
3.3 Metarregra da não contradição	77
3.4 Metarregra da relação.....	79
4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS	81
4.1 Processo metodológico.....	82
4.2 Proposta de análise	87
4.2.1 Análise - Texto 1 - "Lei seca: ainda com alto teor de jeitinho brasileiro".....	88
4.2.2 Análise - Texto 2 - “Manifesto da segurança no trânsito”	99
4.2.3 Análise - Texto 3 - “O inferno são os outros”	107
4.3 Discussão das análises.....	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
6. REFERÊNCIAS.....	121
7. APÊNDICES.....	125

1. INTRODUÇÃO

A língua está sempre modificando-se ao longo do tempo e do espaço, e isso ocorre em razão de que é viva e dinâmica. Ela absorve novas palavras, assume gírias e, de tanto ser usada, pode até contrair expressões. Isso acontece o tempo todo, mesmo que de forma imperceptível. Em um país grande como o Brasil estão contidas diferentes formas de se falar a língua portuguesa, o que a torna ainda mais bela. Castro (1991, p. 11) afirma que “uma língua viva não estagna, mas evolui, acompanhando o evoluir da sociedade que a utiliza como instrumento de comunicação”. Ou seja, ela é imprescindível e intrínseca à vida em sociedade.

A língua é uma das manifestações diversas da linguagem, e essa diversidade de manifestações da linguagem engloba diferentes esferas de atividade humana; e nelas as práticas de linguagem – leitura e produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica – estão diretamente relacionadas aos atores sociais envolvidos. Nessas práticas, busca-se levar em conta a situação de produção, recepção e circulação dos textos.

A linguagem humaniza o homem. Por meio dela, os seres humanos expressam sentimentos, constroem pensamentos, interagem com o ambiente e com outros indivíduos. A língua como manifestação desta exige domínio. Logo, dominar o código linguístico é fundamental para a fala, leitura, escrita, compreensão, criatividade e criticidade. Por toda essa relevância, o ensino da língua exige reflexão constante.

O professor precisa ser um habilidoso lapidador para se adequar aos usos, às mudanças e às novidades da língua, a fim de realizar um trabalho que alcance o objetivo de ensinar a ler e escrever o mundo, interagindo com ele. Assim como poetizou Rubem Alves, as palavras fazem sentido à medida que nos ajudam a ver o mundo... aprendemos “palavras” para melhorar os olhos.

Acreditamos, com Rubem Alves, que as escolas não podem ser gaiolas, devem ser asas, ensinar o aluno a voar, ou seja, pensar por contra própria e, a partir desse pensamento, discutir, relacionar, selecionar, organizar, sintetizar e sistematizar seus argumentos, sua concepção de mundo e das coisas do mundo. A escola não pode engaiolar, é dever dela libertar.

A linguagem é um poder e, enquanto prática social, precisa ser dominada. Engaiolados, os alunos não podem ir aonde quiserem. Nesse sentido, Rubem Alves afirmou que a essência do pássaro é o voo, logo, a essência do aprendiz é o domínio da linguagem que lhe proporciona liberdade. O autor sugere que as escolas proporcionando o domínio da linguagem proporcionam também coragem, porque o voo não pode ser ensinado, mas pode ser encorajado, assim, a escola deve garantir o domínio e encorajar para o voo da vida.

Primar pelo saber do aluno é construir um ensino mais democrático, o que passa pela necessidade real que o aluno tem em aprender os gêneros textuais. Se a língua é um poder, precisamos, enquanto escola, “empoderar” nossos alunos, para que eles possam conquistar o mundo.

Nessa breve exposição estão algumas questões que fizeram com que este trabalho germinasse. Todos os aspectos “pincelados” até aqui revelam quão substancial é a questão do domínio da língua para nós. Esses fatores estão intrinsecamente ligados à existência real dos textos dentro da sociedade, com os seus objetivos a serem alcançados e a sua função social. Afinal, todo texto exerce uma função social, e, por isso, cabe às escolas o ensino dos mais variados tipos e gêneros textuais. Antunes (2010) explica que existem dificuldades relacionadas aos métodos de ensino da LP e dos textos e ressalta que é necessário empenho e dedicação para serem superadas.

Há, nas escolas de Ensino Médio¹, uma grande demanda por apropriação da escrita proficiente de textos dissertativo-argumentativos². Essa demanda se dá porque o estudante precisa se apropriar desse gênero para desenvolvê-lo no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), na prova dissertativa, uma vez que esse exame mede a habilidade do aluno para a escrita e oportuniza a este a vida acadêmica.

Em detrimento dessa necessidade do aluno em apresentar-se apto a produzir um texto dissertativo-argumentativo, muitos professores passaram a trabalhar mais com produção textual nas aulas de LP. Contudo, grande parte das aulas de LP ainda é dispensada, unicamente, ao ensino de regras gramaticais e a atividades de pouca relevância para o

¹ Não estamos reduzindo a problemática apenas a escolas de Ensino Médio, essa delimitação se dá somente porque esta pesquisa tem seu foco neste nível do ensino formal.

² Não há aqui uma tentativa de reduzir a necessidade de escrita de texto apenas para o Ensino Médio, ou ainda reduzir a necessidade de escrita somente de textos dissertativos-argumentativos, esse funil criado neste momento deve-se apenas à contextualização desta pesquisa.

desenvolvimento da competência comunicativa do discente. Como consequência, muitos alunos concluem o EM sem terem adquirido a proficiência para elaborar um texto.

O linguista Antunes (2010) destaca que, em muitos aspectos, o ensino de LP ainda mantém uma perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada. Ele ainda explicita que as dificuldades encontradas nos métodos de ensino da língua portuguesa, requerem empenho e dedicação para serem alteradas.

Todo esse contexto da abordagem da língua, muitas vezes, desmotiva os alunos e leva-os a conferir a esse componente curricular o *status* de “disciplina da gramática/das regras” ou “disciplina difícil de aprender”. Esse estudo inócuo de regras gramaticais é o método menos eficaz para que o discente aprenda a escrever bons textos.

Em decorrência dessa deficiência de escrita podemos observar em alguns levantamentos relacionados à escrita de redações no Enem um crescimento de 168% de redações inválidas entre 2009 e 2011³. Tal cenário evidencia que os alunos não adquirem a competência de escrita de textos, por isso, não têm um bom desempenho nessa avaliação.

Um balanço divulgado pelo Inep mostra que apenas 28 dos mais de dois milhões e setecentos participantes que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio em 2020 tiveram nota 1000⁴. No ENEM de 2021, apenas 22 redações de um total de 2,1 milhões conseguiram a nota 1000⁵, o que torna evidente a problemática da escrita desse tipo de texto e expõe um decréscimo na proficiência.

Esses dados apenas deixam claro que existe um “elo quebrado” no que tange ao ensino e aprendizado de textos, em especial do texto dissertativo-argumentativo. O domínio da escrita e da leitura de textos é um divisor social, sem o qual a participação do indivíduo, em uma sociedade em que circulam tantas informações, fica limitada. Em outras palavras, em todas as esferas, ler e escrever bem é importante, pois estimula a criticidade em todas as situações vivenciadas pelos mais diferentes sujeitos.

³ Dados extraídos de: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/10/24/numero-de-redacoes-invalidas-no-enem-sobe-168-entre-2009-e-2011/> (acesso em 09 set. 2023 às 22h46min).

⁴ Dados extraídos de: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/03/30/enem-2020-tem-28-redacoes-nota-mil-veja-desempenho-geral-dos-candidatos.html> (acesso em 08 set. 2023, às 22h50min).

⁵ Dados extraídos de: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2021-teve-apenas-22-redacoes-nota-1000/352317.html#:~:text=Com%20mais%20de%20um%20m%C3%AAs,28%20de%20novembro%20de%2021> (acesso em 10 set. 2023, às 20h17min).

No tocante ao ensino desse tipo de texto, é nítida a espiral involutiva decresce quando observado o panorama geral das proficiências exigidas pelo ENEM⁶ e fica constatado que um dos maiores problemas é a coerência. As competências da matriz de referência do Enem⁷ registram que o candidato precisa elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e argumentos que justifiquem a posição assumida em relação à temática da redação. Ou seja, o candidato precisa ser competente na coerência e na plausibilidade entre as ideias apresentadas no texto. Assim, mais do que falar sobre o assunto, o estudante deve elencar argumentos que defendam seu ponto de vista.

Daí então podemos afirmar que a coerência é um grande entrave na construção do texto dissertativo-argumentativo, pois os alunos não a consolidam de maneira eficiente e isso fica nítido no panorama do exame. Por isso, neste trabalho, iremos dar ênfase à modalidade da escrita como instrumento de comunicação, com foco na redação aplicada no ENEM. O exame é uma forma de inserção social, na medida em que, associada a um bom desempenho na prova objetiva, pode garantir uma vaga em uma instituição de ensino superior pública.

Para o estudante do ensino médio, a escrita é algo importante, principalmente, na escrita da redação do Enem, de forma que ser competente em leitura e escrita pode ser fulcral para o desempenho na sociedade e no mercado de trabalho, mas, não obstante, não o fosse, a escrita ainda seria relevante para o entendimento e consolidação do mundo e das coisa do mundo.

Com isso, a partir da implementação do ENEM, as escolas começaram a trabalhar mais a prática da elaboração de textos dissertativo-argumentativos. Desse modo, professores buscam ensinar os alunos a serem proficientes na escrita e adquirir a habilidade de defender seu ponto de vista e a usá-lo, não apenas em atividades escolares, mas em qualquer situação que lhe permita exercitar plenamente a cidadania.

Além disso, com a produção de texto dissertativo-argumentativo, o aluno tem a possibilidade de apresentar seu ponto de vista em relação a temas sociais, bem como refletir e argumentar sobre eles, pois, por intermédio do texto, o aluno marca o seu espaço. Para tal, o

⁶<https://querobolsa.com.br/revista/competencias-que-mais-erram-na-redacao-do-enem>.

⁷ A redação do Enem é avaliada com base em cinco competências e cada uma delas refere-se a um aspecto do texto: 1) Domínio da escrita formal da Língua Portuguesa; 2) Compreender o tema e não fugir da proposta da redação do Enem; 3) Organização das ideias; 4) Coesão e coerência na redação do Enem; 5) Proposta de intervenção.

desenvolvimento da competência comunicativa é imprescindível, a fim de que o aluno aja como o sujeito ativo: pensando, construindo conhecimento e interferindo no meio.

Além de conhecimentos linguísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, o aluno também precisa adquirir conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros discursivos. E, ainda, tem de dominar os mecanismos para a escrita desses gêneros. Um desses mecanismos é a coerência que Charolles (1997)⁸ buscou abordar, fornecendo critérios teóricos sustentados em bases normativas e gramaticais e mostrando-as dentro da organicidade textual.

Nesse universo, no ofício de ser professora⁹, muitas questões pairam nas sombras do trabalho que realizo, o interesse pelo texto dissertativo-argumentativo se dá pela necessidade de que meus alunos alcancem a proficiência nesse gênero tão cobrado no Ensino Médio. O ensino da língua exige do docente uma reflexão constante sobre sua prática em sala de aula, a fim de realizar um trabalho que alcance o objetivo de ensinar a ler e escrever o mundo, interagindo com ele.

Neste trabalho, o texto será entendido, como “[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) [...]”, assim como afirma Koch (2001, p. 10), ou seja, um todo, que é tomado pelos usuários: falante, leitor, escritor, ouvinte, em uma determinada situação de interação. Sendo uma unidade de sentido que de acordo com a autora, é um texto pois, se consolida “[...] preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.” Koch (2001, p. 10).

Dito de outro modo, o texto é uma construção que busca a consolidação da comunicação e, para tal, necessita atender a alguns princípios, dentre estes está a coerência, que subsidia a construção do sentido entre aquele que produz e aquele que lê. Na relação estreita entre texto e coerência, Charolles (1997) ressalta que não é qualquer amontoado de palavras que produz frase. Afirma que “Para que uma sequência de morfemas seja admitida como frase por um locutor ouvinte nativo, é preciso que se respeite uma certa ordem combinatória, é preciso que seja composta segundo o sistema da língua”. (CHAROLLES, 1997, p. 39). Ou seja, existe um sistema constitutivo de coerência na língua.

⁸ O linguista francês Michel Charolles (1978) propôs um quadro de regras baseadas nos fatores de coerência.

⁹ Relevante destacar que a pesquisadora insere a primeira pessoa do singular apenas para ressaltar o construto que lhe move. Assim, quando em situações em que trato da minha experiência pessoal utilizarei a primeira pessoa do singular, contudo, no texto, de maneira global, manter-se-á o uso da primeira pessoa do plural.

Desse modo, o que foi exposto até aqui dá suporte para que possamos afirmar que neste estudo – cuja filiação se dá à linha de pesquisa da Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – assumimos como pressuposto que a construção da coerência pode ser observada dentro do texto, sob a luz das Metarregras propostas por Charolles (1978). Com amparo nesse pressuposto, estabelecemos relações entre essas “ocorrências”, que concernem à construção dos sentidos do texto e a relação com os resultados efetivos dos textos dissertativos-argumentativos que foram selecionados para análise.

Considerando o cenário exposto, refletimos neste trabalho sobre a competência comunicativa nos textos dissertativo-argumentativos. O objetivo principal aqui é refletir sobre como as metarregras de Michel Charolles subsidiam a construção da coerência nas produções de textos dissertativo-argumentativos do Enem. Ancorados na teoria das metarregras de Charolles (1997), nos questionamos sobre como as metarregras de coerência (repetição, progressão) subsidiam a construção da coerência nas produções de texto dissertativo-argumentativos do Enem.

Nos objetivos específicos, buscamos observar os mecanismos da metarregra de repetição (pronominalização: anáfora e catáfora, definitivações, diferenciações contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas de inferência), que são acionados para efetivar a coerência. A análise perscruta o modo como esses processos se dão dentro do texto e observa se são recursos fundamentais para a organização textual.

Ainda no escopo da investigação, observa-se o equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica, pois, como explicita Charolles (1997), para um bom desempenho, é preciso domínio concomitante da MR1 e MR2, isso porque, em suas palavras, em um texto coerente não se introduzem informações novas de qualquer modo, pois existem esquemas de progressão, e é através desta que o texto avança nas ideias e nos argumentos. Esses esquemas também serão observados neste trabalho.

Partindo da premissa de que a coerência é uma construção, vamos dar ênfase aos aspectos discursivos e linguísticos das produções e destacaremos como, em cada produção textual, a coerência vai se constituindo e apresentando efeitos de sentido, que podem ser percebidos por certa projeção de leitor.

Há que se ressaltar que este estudo é resultado de muita reflexão e vontade de que haja continuidade no processo evolutivo do aprender a língua, cada dia mais dinâmica, mais plural, ou seja, multimodal. Essa língua e esse saber precisam estar a serviço do indivíduo, e este, por sua vez, precisa dominá-la em suas mais variadas situações de uso e de maneira proficiente para que alcance a comunicação e interação.

Desse modo, essa azáfama se justifica por ser pertinente ao professor que busca ensinar seu aluno a ser proficiente na escrita e adquirir a habilidade de defender seu ponto de vista e a usá-lo, não apenas em atividades escolares. A produção de texto, sobretudo os de cunho argumentativo, serve para desenvolver o pensamento crítico nos alunos, assim como também proporcionar-lhes subsídios que contribuam para a formação cultural.

Pode-se justificar ainda como uma tentativa de colaborar com o fomento de práticas que possam ser úteis a todos os professores de Língua Portuguesa, visto que apresenta um pressuposto teórico que pode subsidiar o aprimoramento da habilidade de produzir coerência na produção de textos dissertativos-argumentativos.

Charolles (1997) introduziu em sua obra algumas problematizações referentes à coerência dos textos, elaboradas a partir da intervenção de professores em textos escritos de alunos julgados por ele como incoerentes. Em seu raciocínio, Charolles elaborou as chamadas metarregras de coerência (continuidade, progressão, não-contradição, relação), com as quais buscava fornecer critérios teóricos para uma abordagem da coerência textual e discursiva.

Nesse cenário, quando abordada a Linguística do Texto, origens, evolução e os princípios de textualidade, pautamo-nos em Ingedore Koch (2003, 2011), Travaglia (2003), Marcuschi (2008), Leonor Fávero (1994) e Irlandé Antunes (2003), pois acreditamos que, para o presente estudo, esses são os principais representantes da linha da construção dos sentidos e da coerência textual.

Como *corpus*, selecionamos três texto da base de dados de domínio público da internet¹⁰, textos nota mil que, diante das concepções apresentadas, iremos esmiuçar na busca da construção do sentido do texto relacionados a repetição e progressão, na medida em que buscamos trazer luz para o trabalho com a construção do sentido do texto, nas atividades

¹⁰ <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/leia-redacoes-que-receberam-nota-maxima-no-enem-2013-e-veja-o-que-voce-pode-aprender-com-elas>

docentes. Os textos do *corpus* são da temática da prova de redação do Enem 2013, que trouxe o tema "Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil".

A investigação proposta aqui não é de nenhum tipo autossuficiente. Na prática, mesclam-se vários tipos, acentuando-se um ou outro (DEMO, 2000). Posto o adendo, esta é uma pesquisa de natureza aplicada, pois, como delimitam Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “procura produzir conhecimentos para a aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos”. Quanto aos objetivos, é de natureza exploratória-descritiva, por investigar, descrever e analisar o processo, traçando um panorama sobre a consolidação da coerência.

Quanto aos procedimentos técnicos, este estudo define-se como bibliográfico, pois foi norteado por um exame da linguística do texto e da coerência que foi precípuo para a compreensão do estabelecimento das metarregras no texto dissertativo-argumentativo. Em seu bojo, este estudo permitiu o exame das manifestações das MRs e o entendimento de como estas se consolidam no texto.

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa é de natureza qualitativa, porque objetiva entender um fenômeno específico em profundidade, permitindo, assim, investigar, descrever e analisar o processo em busca de resultados que possam agregar entendimento e contribuir com o ensino da coerência nesse do tipo textual.

O presente estudo está dividido em cinco capítulos. O primeiro é este introdutório, em que, em linhas gerais, apresenta-se um norte da temática. O segundo capítulo é uma contextualização da história da linguística, com foco na linguística textual e diferentes abordagens do conceito de texto. Perpassa as fases da linguística e os estudiosos que se preocuparam em estudar as relações entre as frases e o aspecto estrutural da língua, observando na sentença a relação, a ordem e a conexão das partes. Segue a reflexão até chegar ao entendimento de que o falante não se comunica por meio de frases e sim por meio de textos – e que o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase.

Neste capítulo, várias vozes conversam: Ingedore Koch (2001), Luiz Carlos Travaglia (1999), Leonor Lopes Fávero (2003), Luiz Antônio Marcuschi (2012), entre outros, e dialogam sobre a evolução da linguística e o conceito de texto. Marcuschi (2012) ressalta que o texto pode ser lido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. Assim, de certo modo, pode-se afirmar que o

texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Essa e outras afirmações alicerçaram este trabalho com análise de texto.

No terceiro capítulo acontece a discussão do arcabouço teórico a ser sustentado no correr da análise dos dados. A discussão tem por base a noção de coerência trazida por Charolles (1997), que afirma que um texto, para ser coerente, deve conter, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita. Abordamos as quatro MR: repetição, progressão, não-contradição e relação. A partir desse pressuposto, pretendemos utilizar as metarregras de repetição e de progressão para a análise dos textos.

No quarto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos, o *corpus* e a análise dos textos selecionados e procedemos à análise fazendo apontamentos sobre especificidades das metarregras de repetição (pronominalização: anáfora e catáfora, definitivações, diferenciações contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas de inferência) e de progressão nas nuances do equilíbrio que ela exige.

Finalmente, no último capítulo, são realizadas considerações finais, abordando os resultados da pesquisa, as possíveis contribuições e as limitações. Nele, são relatados os resultados mais significativos e as considerações a que chegamos quanto à contribuição do estudo das metarregras de coerência em textos dissertativos-argumentativos. Além disso, demonstramos como contribuem para a organização e compreensão dos textos e qual o ganho decorrente do uso devido das MRs nos textos.

Em seus estudos, Michel Charolles explorou diferentes aspectos sobre os sentidos de um texto, evidenciando que estudar coerência textual é essencial para melhorar a comunicação escrita, aprimorar as habilidades de escrita e garantir que os textos sejam compreendidos. Nesse sentido, este trabalho de pesquisa apresenta uma reflexão teórico-metodológica, tendo como centro os estudos de Michel Charolles, linguista e pesquisador da linguagem, sob a perspectiva da Linguística do Texto. Acredita-se que os estudos sobre a coerência textual trazem contribuições significativas para o estudo da linguagem revelada em textos, como a redação do ENEM, por exemplo. Isso porque mostramos que a coerência se refere à qualidade de um texto que faz com que as partes individuais se conectem de maneira lógica e consistente, de modo que o texto seja um todo organizado de sentido e seja compreensível e faça sentido para o leitor. Tal cenário envolve a organização das ideias, a

relação entre frases e parágrafos, a continuidade do tópico e a ausência de contradições ou lacunas significativas. Eis o trabalho que se apresenta.

2. LINGUÍSTICA DO TEXTO: INCURSÃO PELA ORIGEM E EVOLUÇÃO

Nos estudos da Linguística Geral fica explícito que a linguagem teve um tempo para desenvolvimento, de progressão lenta e laboriosa, e, nesse desenvolver, transformou-se no sistema complexo de significação e de comunicação que existe. Há um número enorme de fatos que revelam essa atenção que os homens de diferentes épocas sempre dedicaram à linguagem, no entanto, somente com a criação da Linguística essas manifestações da curiosidade do homem tomam a forma de uma ciência, com objeto e método próprios.

Na história da constituição da linguística revelam-se dois momentos relevantes: o século XVII, que é o século das gramáticas gerais, e o século XIX, com suas gramáticas comparadas. No século XVII, os estudos da linguagem são marcados pelo racionalismo. Os pensadores da época concentram-se em estudar a linguagem enquanto representação do pensamento e procuram mostrar que as línguas obedecem a princípios racionais e lógicos.

No início do século XX, o filósofo suíço Ferdinand de Saussure mostrou que a língua é um sistema vivo¹¹. Considerado o pai da Linguística Moderna, Saussure foi o primeiro a demonstrar que a língua está presente na cultura humana desde os seus primórdios. Com ele, a linguística ganhou autonomia como ciência e passou a ser entendida como um ramo da ciência mais geral dos signos, o qual Saussure chamou de Semiologia.

A Linguística Textual¹² surgiu na Europa, mais precisamente na Alemanha, por volta da década de 1960. Nesse período das ascensões linguísticas, destacam-se nomes importantes como Halliday, Weirich, Ducrot, Dressler, Harris, Hjelmslev, Benveniste, Jakobson e Pêcheux, além de outros precursores. As investigações desses autores deram outra visão aos estudos até então realizados pela ciência do texto, e, nesse cenário, a LT transformou os métodos de trabalhar o texto.

A LT é um ramo da linguística que propiciou um novo paradigma, voltado, agora, não mais para a frase ou para a palavra, mas para o texto. concebido como uma forma mais específica de linguagem. O texto passa a ser o objeto da Linguística. *A priori*, essa ciência “tinha como limite o estudo da frase – fonologia, morfologia e sintaxe frasal –

¹¹ Acreditava-se, até então, que a língua era como um arquivo histórico.

¹² A partir de agora, LT.

desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação” (MARCUSCHI, 2012, p. 11). Os principais centros desse florescimento foram Munster, Colônia, Berlim Oriental, Constança e Bielefeld.

Na ótica tradicional, a língua era descrita de maneira normativa e muito abstrata, de modo que toda atividade se centrava nas técnicas do discurso e da persuasão, buscando construir enunciados perfeitos. Por serem restritos ao padrão da língua escrita, os estudos linguísticos descartavam a diversidade dos usos, além da diversidade de situações de comunicação, então, por causa disso, como revela Marcuschi (2012), esses estudos não davam conta das características do texto. Desse modo, a partir do novo olhar que se estabelecia – cujo berço se constituiu na Alemanha –, o texto toma o centro do palco.

De acordo com Fávero (2019), investigava-se respostas a questões como: O que é um texto? Como se constitui? Em que se distingue de um conjunto de frases? Quando pode ser considerado completo? Quais os contextos extralinguísticos, mental e social que fazem com que um texto seja dotado de sentido? Que funções têm os diferentes elementos linguísticos do texto? Como se constitui o sentido de um texto? O que é competência textual? Essas questões fomentaram uma rica bibliografia e nortearam os caminhos para a LT. Congressos internacionais, dicionários e enciclopédias linguísticas documentaram largamente as pesquisas.

Como testificam Fávero e Koch (1994, p.12), entre os motivos que levaram os linguistas a pensar em gramáticas textuais podem ser citados:

[...] as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção de artigos (definidos ou indefinidos), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entonação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional.

Nesse sentido, ficou evidente o entrave no que se refere ao tratamento apropriado dos fenômenos elencados. Esse cenário levou à seguinte reflexão: seria suficiente imiscuir na gramática da frase, ou seja, construir uma gramática do enunciado que levasse em conta o seu contexto? Ou seria o caso de se construir uma gramática nova: a gramática textual?

Pode-se inferir que as investigações desses autores revelam uma outra visão no que concerne à relação entre texto e gramática. Nesse sentido, Dressler (1977) pondera que, de fato, poucos são os problemas da gramática que não têm relação com a linguística do texto. Ressalta ainda que, das gramáticas da frase ficam excluídas uma grande parte da morfologia, da fonologia e da lexicologia.

Em contraponto, na Linguística Textual, abarcam-se múltiplas manifestações que dão conta de uma outra forma de organização, de modo que se coloca como responsabilidade da semântica revelar a concepção de significação de um texto e como esse se constituiria. Para a pragmática foi dada a função de dizer qual a função do texto no contexto (extralinguístico); e a sintaxe, por sua vez, foi incumbida de averiguar como se coloca sintaticamente a significação de um texto e como esse pode expressar o que está à sua volta.

Ademais, observou-se que a sintaxe determina as relações formais que interligam seus constituintes, logo, tem uma relação estreita com a fonética. Fávero e Koch (1994, p.12) destacam ainda que “estritamente correlacionada a sintaxe do texto, está a fonética do texto, que, de modo análogo à fonética da frase, ocupa-se das características e dos sinais fonéticos da configuração sintática textual”. Ou seja, no uso da língua, há que se observar todos os seus aspectos e determinados contextos.

Além disso, Fávero e Koch (1994, p.12) afirmam ser preciso questionar “quais contribuições a linguística do texto poderia oferecer a disciplinas afins não-linguísticas e de que maneira elas poderiam ser enriquecidas diante desta”. A partir dessa congruência, fica posto o papel interdisciplinar da linguística textual como uma ciência que observa a manifestação da linguagem como um todo.

A partir da Teoria do Texto, este é visto como a materialização das manifestações de linguagem. Conte (1977) dá conta de três momentos principais da passagem da teoria da frase à teoria do texto, deixando claro que se trata de uma assimetria tipológica, e não de ordem cronológica, porque não há uma sucessão temporal constituindo-se cada um deles em um tipo diferente de desenvolvimento teórico. Marcuschi (2012, p.12) assim expressa:

Três grandes momentos podem ser observados na evolução: primeiramente a pesquisa atém-se aos estudos das relações interfrasais e transfrasais; num segundo momento, surge a gramática textual, demonstrando que o falante adotado de uma

competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes; no terceiro momento, surge a linguística do texto, propriamente dita, preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos.

Fica demonstrado, então, que o falante não se comunica por meio de frases e sim por meio de textos, não importando se essa comunicação se processa através de textos muito longos – como livros, artigos, romances, epopeias – ou de textos bem curtos – como bilhetes, anúncios, propagandas ou posts. Essa afirmativa, mesmo sendo plausível, exigiu estudos sérios, pesquisas sistemáticas, empirismo e muita ousadia para romper com princípios linguísticos cristalizados, estratificados, solidificados por centenas de anos, como apontou Marcuschi (2012). Ou seja, a comunicação opera para além da frase, em um nível mais complexo.

No primeiro momento, a pesquisa ainda circundava enunciados e sequências de enunciados. Nesse sentido, muito embora se deva reconhecer que *a priori* houve um avanço ao se superar os limites da frase, e que o terreno foi de certa forma preparado, para a gramática textual, seria errôneo dizer que se tenha chegado a um tratamento autônomo do texto. Do mesmo modo, seria errado dizer que se tenha construído um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados. Mas o caminho estava aberto para as futuras definições.

Desse momento em diante, surgem diferentes definições de texto. Isenberg (1970), por exemplo, definiu-o como uma “sequência coerente de enunciados”. E teve como fulcral o objetivo de estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diferentes enunciados que compõem uma sequência significativa. Deu importância às relações referenciais e à correferência, que, inclusive, foram tratadas como fator de coesão textual principal.

Nesse mesmo sentido, pode-se destacar os trabalhos de Harweg (1968), que vão considerar os pronomes como os constituintes de um texto. Nesse sentido, o pronome constitui-se como toda expressão linguística que retoma outra expressão linguística. Desse modo, Harweg define o texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituídas mediante uma concatenação pronominal e ininterrupta. No cerne dessa concepção, portanto, o texto se caracteriza basicamente pelo fenômeno do múltiplo referenciamento, isso é, para que uma sequência de frases venha a constituir um texto, é necessário que os mesmos referentes

sejam retomados em cada uma delas por meio de formas “pronominais” em sentido amplo, ou seja, por meio das diversas formas de substituição, como os vários tipos de pronomes, as expressões nominais definidas, etc.

Em um momento posterior, revelava-se a gramática textual e sua busca por explicar os fenômenos linguísticos por meio da gramática do enunciado, a qual é legitimada na descontinuidade existente entre o texto e o enunciado, pois existe entre os dois uma diferença de ordem qualitativa e não apenas quantitativa. Isso porque o texto é muito mais do que uma simples sequência de enunciados.

Um texto é muito mais que a competência frasal ou linguística, ou uma sequência de enunciados. A sua compreensão e produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual. Nessa direção, Fávero e Koch (1994, p. 14) acentuam que:

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística - em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. São estas habilidades do usuário da língua que justificam a construção de uma gramática textual.

As principais questões levantadas nesse momento são relativas às configurações que permitem dizer que um texto é texto. Sobre esse pressuposto, postulam Fávero e Koch (1994) que as tarefas básicas da gramática textual são, a princípio, verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar os seus princípios de constituição, seus fatores responsáveis pela coerência e as condições em que se manifesta a textualidade. Também há que se alçar critérios para a austeridade de textos tendo em vista que a plenitude é uma de suas características essenciais. E também é preciso distinguir as diversas espécies de texto.

Mais adiante, o conceito de tessitura é abordado por Halliday e Hasan (1976), que expõem que o que permite determinar se uma série de sentenças constitui ou não um texto são as relações coesivas com e entre as sentenças, que criam a textura: “um texto tem uma textura e isto é o que o distingue de um não texto. O texto é formado pela relação semântica

de coesão” (1976, p. 7). Em outras palavras, um texto é como uma rede de fios conectados, e essas conexões é que lhes dão sentido.

Os mecanismos que permitem a produção e as operações textuais integrantes que convergem em um todo significativo são abordados por Lang (1971), para quem o texto é o “desenlace de operações que integram”, enfatizando que a significação de um texto (ou, ainda, a informação que ele anuncia) constitui um todo divergente da soma das significações das frases que o constituem, visto possuir, com relação a essa, um suplemento de significação.

Contudo, dentre os diversos modelos de gramáticas textuais, destaca-se o de Petöfi (1974), que trabalha uma gramática de modo não linear, com base textual fixada, ou seja, consta de uma representação semântica, indeterminada com respeito às manifestações lineares da sequência de enunciados. Ele garante que esse modelo está apto a tornar possível a análise, a síntese e a comparação de textos, porque especificamente nele o léxico, com suas representações semânticas intencionais, incumbe-se de função imprescindível. A gramática textual constitui, segundo Petöfi (1974), apenas um aspecto da teoria do texto por ele delineada.

Dotado de extrema importância, o terceiro momento trata os textos no seu contexto pragmático, observando o conjunto de condições externas estabelecidas: da recepção, da produção e da interpretação, ou seja, no nível investigativo com um olhar do texto ao contexto, o que configura uma mudança que não poderia ser ignorada, porque agora o contexto carrega para dentro dessa ciência uma gama de fatores.

Quando se aborda o aparecimento das teorias do texto, compreende-se que seu estudo se revela primordial, destacando-se a teoria dos atos de fala, a lógica das ações e a teoria lógico-matemática dos modelos. Por outro lado, como ressaltam Fávero e Koch (1994), um fato importante para os estudos linguísticos foi o de que esses incorporaram a pragmática, pois isso gerou variados posicionamentos dos autores.

Com a pragmática e a análise do uso concreto da linguagem pelos falantes da língua em seus variados contextos, Schmidt (1978) vê a evolução da linguística textual, que irá direcionar a “*teoria pragmática do texto*” e que têm como ponto de inicial o ato de comunicação, com todos os pressupostos: psicológicos e sociológicos, que se inserem em uma situação específica de comunicação. Nesse sentido, Schmidt (1978) vê o ato de

comunicação como forma específica de interação social e afirma que a competência que compõe a base empírica da teoria do texto é a comunicativa, em detrimento da competência textual.

A pragmática vai ser compreendida apenas como um acréscimo para Dressler (1997), em sua concepção a pragmática é tão somente um componente acrescentado depois a um modelo já existente de gramática textual, e a ela cabe somente dar conta da situação comunicativa em que o texto é introduzido.

Fávero e Koch (1994 p. 16), em concordância com Oller (1972), postulam:

Um componente pragmático integrado à descrição linguística. Propõe um modelo no qual considera o uso da língua como um processo que se realiza em três níveis ou dimensões indissolivelmente integrados: a dimensão sintática, a semântica e a pragmática. Na dimensão sintática, dá-se arranjo temporal dos elementos; na semântica, opera-se a contratação e a seleção dos elementos em relação a outros do mesmo tipo (paradigmas); na pragmática, ocorre o relacionamento entre os diversos elementos sintáticos semânticos e as informações veiculadas por meios não-verbais bem como o conhecimento prévio disponível.

Sob essa perspectiva será ressaltado que a pragmática empresta dinamicidade às relações textuais. Fávero e Koch (1994, p. 18) dão continuidade dizendo que “é a pragmática da geração de frases que determina a opção a ser feita em cada situação sintática e semântica”, isso é, a pragmática se conceitua como a relação dinâmica entre o saber do locutor sobre o universo e as dimensões sintático-semânticas. Essas dimensões de modo algum são autônomas, uma vez que se entrelaçam e permitem tangenciar os textos.

Desse modo, pautada na teoria gerativa, a linguística do texto adentra um momento menos restritivo e programático, com foco em dimensões mais ampliadas, mais substanciais e mais interdisciplinares. Tem-se então uma definição da linguística do texto feita pelo tipo de objeto que se coloca a descrever, o “texto” ou “discurso”.

Nessa perspectiva, “a linguística textual dispõe, porém, de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática da frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p.16). Vê-se, pois, que a visão da

linguística textual se concentra no estudo da entidade linguística concreta e dotada de sentido, um todo, assim dizendo – o texto.

Resume bem a Ciência Linguística van Dijk (1992), que apresenta uma retrospectiva dos principais momentos ligados à Linguística Textual. De acordo com esse autor, a Linguística norte-americana, até a década de 1970, raramente voltou sua atenção para além dos limites da frase. O paradigma gerativo transformacional dominante estava centrado nas estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas e, mais tarde, semânticas das frases, consideradas independentemente do contexto e do texto.

A Linguística europeia, especialmente na Inglaterra e na Alemanha, havia permanecido, de certa maneira, próxima à tradição estruturalista, que tinha menos consideração, em geral, pelos limites da própria linguística e, em particular, pela unidade da sentença.

De início, van Dijk (1992) afirma que as propostas e os argumentos teóricos, baseados no pressuposto de que uma gramática deve dar conta das estruturas linguísticas sistemáticas de textos em sua totalidade, tornando-se assim uma gramática textual, permaneceram por algum tempo próximos ao paradigma gerativista. Contudo, tanto as gramáticas textuais quanto o estudo linguístico do discurso, em geral, logo desenvolveram um paradigma mais independente, difundindo-se na Europa e nos Estados Unidos.

Na década de 1980, surgiu uma nova orientação para os estudos do texto. Segundo van Dijk (1992), houve uma conscientização de que toda ação é acompanhada de processos cognitivos, isso é, quem age precisa dispor de modelos mentais de operação. Com o foco nas operações de ordem cognitiva, o texto passou a ser considerado resultado de processos mentais.

Percebe-se então que a evolução da LT levou concomitantemente à evolução do conceito de texto. Levando-se em conta o aporte teórico adotado, a evolução e as contribuições que culminaram na ciência existente ofereceram-lhe robustez e evolução. Assim, passamos agora a tratar mais especificamente do conceito de texto com as perspectivas de diversos teóricos e suas correntes.

2.1 O conceito de texto: o arcabouço da linguística textual

Em se tratando do conceito da palavra – texto –, poder-se-á afirmar que essa inquirição é central para a linguística textual, assim como também para a teoria de texto, que abrange tanto textos orais quanto escritos.

Desde as origens da LT até a contemporaneidade, o texto tem sido visto de diferentes formas. Em seu primeiro momento, afirma Koch (2011), foi concebido como: “unidade linguística (do sistema) superior à frase; sucessão ou combinação de frases; cadeia de pronominalizações ininterruptas; cadeia de isotopias e/ou complexo de proposições semânticas.”. Dito de outro modo, ele é a construção dos sentidos.

Consoante a orientações pragmáticas, o texto passou a ser visto pelas teorias acionais como uma sequência de atos da fala; e pelas vertentes cognitivistas como fenômeno primariamente psíquico, resultado de processos mentais e pelas orientações que adotam a teoria da atividade verbal como parte de atividades mais globais de comunicação, que ultrapassam o texto em si, na medida em que consolidam apenas uma fase do processo global.

Válido faz-se reiterar que Schmidt (1978) postula o texto como qualquer elocução de um conjunto linguístico, em uma atividade comunicativa, no âmbito de um “jogo de atuação” comunicativa, tematicamente orientado e preenchido de uma função de comunicação passível de reconhecimento, ou seja, realizando-se em um ato de fala completo. O autor vê palavras e sentenças como instruções semânticas, olhando a coerência não como um fenômeno da superfície do texto. Nesse caso, textualidade seria toda e qualquer comunicação e esse conceito faz com que Schmidt chame seu estudo de “teoria do texto”.

Halliday e Hasan (1976) apresentam um modelo muito completo e extremamente pormenorizado sobre o texto e sobre a coesão textual. Na visão desses autores, o texto não é somente “sentença”, mas uma unidade de sentido, que se realiza com equilíbrio semântico. Aduzem, ainda, que a unidade textual é de natureza diversa da sentença.

Um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por uma extensão (...) um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: pontos não uma unidade de forma e sim de sentido. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 30).

Dentre as distinções propostas para texto, Marcuschi ressalta que existem pelo menos dois aspectos básicos para auxiliar a definir o texto: primeiramente, os critérios internos do sistema linguístico e depois os critérios temáticos ou transcendentais. “O texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (MARCUSCHI, 2012, p. 79). O texto, então, deve ser entendido como algo único, mas adepto às situações alternativas, nas quais novas versões, interpretações e atitudes podem ser levadas em consideração.

De acordo com Marcuschi (2012, p. 12), há uma conceituação provisória de linguística textual e desse objeto (texto) que demonstra estar adequada a linha de pensamento da linguística textual: “Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como estudar as operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais.”. Ou seja, operações que são intrínsecas ao processo de produção de texto.

Ainda sobre a concepção de texto, Marcuschi (2012, p. 72) ressalta:

O texto pode ser lido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia a linguagem que ela refrata o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói.

Em outras palavras, o texto é construído dentro dos contextos de comunicação que, naturalmente, devem ser entendidos por seus participantes. Para tal, a cultura, a história e a sociedade são fatores relevantes, não somente para interpretação de um texto. “Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente” (MARCUSCHI, 2012, p.77). Logo, pode-se afirmar que a construção textual não é um mero artefato lógico advindo apenas do pensamento dos autores.

Com a vertente cognitivista, sobreveio uma nova concepção de texto, o que possibilitou importantes estudos posteriores. A obra de Beaugrande & Dressler (1997), da década de 1980, significa um marco dessa mudança, pois trata dos fatores de textualidade e seus conceitos. Nesse sentido, expõe a responsabilidade destes para a textualidade, discorrendo sobre os fatores de natureza linguística e conceitual; e fatores de natureza social e pragmática.

Os cognitivistas tinham como objetivo explicar de que forma o conhecimento de um indivíduo está estruturado na sua memória, e como é resgatado para resolver os problemas surgidos em determinada situação. Koch (2011) afirma que a vida social e a cultura seriam componentes dessa situação e exigiriam a representação, na mente, de conhecimentos culturais. A cultura é um conjunto de procedimentos e noções armazenadas na memória de cada indivíduo.

Várias áreas científicas puseram-se a investigar, com maior rigor, a relação entre corpo e mente. Constataram que muitos processos cognitivos têm por base a percepção e a capacidade de atuação física no mundo. Uma visão que incorpore os aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que há muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade, e não simplesmente nos indivíduos. Essa visão tem se mostrado imprescindível para explicar os fenômenos culturais e cognitivos.

Endossando a perspectiva da cognição, Koch (2011) assegura que ela resulta das ações e capacidades sensório-motoras do indivíduo. Corpo e mente não são entidades separadas. As operações não ocorrem apenas na mente do indivíduo, mas resultam da interação de várias ações praticadas por ele. Isso quer dizer que grande parte da cognição acontece fora da mente e não somente dentro dela. Assim, também na base linguística existe a interação e o compartilhamento de conhecimentos e atenção, de modo que um evento comunicativo é uma atividade que se faz com os outros.

Na perspectiva interacionista, as ações verbais são conjuntas e se desenvolvem em contextos sociais, com finalidades sociais e papéis distribuídos socialmente. Segundo Koch (2011, p. 32), “as abordagens interacionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce uma dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo”. Dito de outra maneira, a linguagem desdobra-se em uma conjuntura que envolve sujeitos e realidade.

A autora conceitua cognição como:

[...] um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado por linguagem, mas de sua responsabilidade: os processos cognitivos, dependentes, como linguagem, da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade. (KOCH, 2011, p. 32).

Assim, a relação que se estabelece entre linguagem e cognição é estreita, interna, de mútua constitutividade, na medida em que supõe que não há possibilidades integrais de pensamento ou domínios cognitivos fora de processos interativos humanos. A linguagem é, então, considerada o principal mediador de interação entre as referências do mundo biológico e do mundo sociocultural.

Portanto, nesse processo de ampliação da capacidade de processar informações, no qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto escrito passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e por ele são construídos.

Postula Koch (2011, p. 33):

A produção da linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução - e a dos próprios sujeitos - no momento da interação verbal.

Nessa direção, a autora endossa que o texto se sobreleva à coisa pronta e findada, e ressalta que “o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (2011, p. 26). Em outras palavras, o texto é dinâmico e vivo, vai sendo construído no processo de interação.

Logo, o texto pode ser entendido como um resultado parcial de uma atividade comunicativa que compreende processos, operações e estratégias, com lugar na mente humana quando colocadas em ação situações reais de interação social.

A propósito das várias concepções de texto, Cavalcante (2011) comunga da ideia de que se entende por texto toda e qualquer unidade de linguagem dotada de sentidos, que realiza uma função comunicativa destinada a certo grupo de pessoas, levando-se em consideração as especificações de uso, a época e os aspectos culturais dos envolvidos no processo de

enunciação. Nesse sentido, propõe-se o caráter dialógico do texto, evidenciando uma linguagem que acumula sentidos e funções.

Tendo o texto como a materialização máxima da língua, Fávero (2011, p. 07), por sua vez, afirma que ele “[...]consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão.”. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade que são interdependentes e contribuem para a textualidade e o todo significativo.

No que concerne à configuração, vários são os aspectos que estruturam um texto, pois o falante aciona uma complexa rede de fatores ao produzi-lo. Segundo Koch (2011), o texto é uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores durante a atividade verbal, de modo a permitir, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, pela ativação de processos e estratégias cognitivos, mas também a interação, ou atuação, de acordo com as práticas socioculturais.

O falante se comunica através do texto, o qual, então, pode ser observado como um evento de comunicação, tal como ressaltou Beaugrande (1997) em seus estudos linguísticos. Para o autor, o texto deve ser visto como um evento comunicativo para o qual convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas a sequência de palavras faladas ou escritas.

Beaugrande (1997, p. 15) ainda assevera que:

[...] para o presente, nós podemos ver o texto como um sistema de conexões entre vários elementos: sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações num plano etc. Uma vez que esses elementos pertencem claramente a diferentes tipos, o texto deve ser um *multi-sistema abrangendo múltiplos sistemas interativos*.

Logo, é possível entender que também no texto escrito há um encadeamento de diversos elementos, tanto na superfície textual quanto entre a superfície textual e seu contexto, que facilita o entendimento entre os interlocutores.

Mas, afinal, como se define a propriedade do texto? Koch (2011, p. 30) postula que um texto se estabelece no momento em que as pessoas estão em uma condição de interação de comunicação geral “diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma

complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ele determinado sentido”. Todos esses fatores atuam para a concretização do texto.

Por conseguinte, a ideia de texto demonstrada por Koch (2011) ultrapassa o já postulado básico de que o sentido não está no texto, no entanto, constrói-se a partir dele durante a interação. Por analogia, Koch (2011) compara o texto a um iceberg, que tem 10% de sua massa exposta na superfície e os outros 90% estão submersos, implícitos, e dessa massa submersa deve-se retirar algum sentido, sendo necessários, para isso, recursos de vários sistemas de conhecimento e concomitantemente a utilização de processos e estratégias cognitivas e internacionais. Assim, a autora pressupõe que:

Uma vez construído um texto – e não o – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, e manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes. E a coerência assim estabelecida que, em situação concreta de atividade verbal – ou, se assim quisermos, em um "jogo de linguagem" – vai levar os parceiros da comunicação a identificar um texto como um texto. (KOCH. 2011, p. 30).

Desse modo, a produção textual é uma interação entre sujeitos com objetivos sociocomunicativos, sendo a comunicação o principal objetivo. Compor um texto é ocupar-se com múltiplas situações primordiais, tais como expectativas ou crenças, ou mesmo as mais discrepantes visões de mundo, pré-conhecimentos, pressuposições e convicções. E, ao respeitar todas essas peculiaridades, o locutor usa o texto como instrumento mediador para atingir a sua principal meta, qual seja, comunicar.

Vale salientar a necessidade de garantir o sentido nas produções textuais, levando em conta que o sentido do texto não se encontra nele, mas é construído a partir do próprio texto, conforme assevera Koch (2014). O texto é, portanto, uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.

Assim, uma vez analisadas a evolução e a consolidação do conceito do texto, abordar-se-ão, na seção seguinte, considerações acerca do texto e a construção dos sentidos, verificando como acontece essa construção e quais critérios textuais regem a produção textual e a construção de sentidos.

2.2 O texto e a construção de sentidos: interfaces cognitivas

Um texto coloca-se como atividade comunicativa, de acordo com Koch (2011), quando os envolvidos na atividade edificam para ela determinado sentido, pelo funcionamento global de fatores: ordem situacional, sociocultural, cognitiva e interacional. O texto, então, somente se dá propriamente como texto quando a partir dele são construídos sentidos no processo interativo.

Para as teorias da atividade verbal, ele é o resultado de um tipo específico de atividade, compreendida como sendo toda espécie de influência consciente, teleológica e intencional dos seres humanos; manifestação que pode ser individual ou coletiva e sobre seu ambiente natural e social, segundo Koch (2011), ou seja, trata da consolidação de uma atividade verbal, em uma situação específica atentando para determinados resultados.

O texto é visto como constituído por um conjunto de pistas, que é representado por elementos linguísticos, que vai possibilitar produção de sentidos aos indivíduos e fundamentar a interação como prática sociocultural. Ou seja, a produção textual é uma interação entre sujeitos com objetivos sociocomunicativos.

O processamento textual, ressalta Koch (2011), é atividade que tem cunho linguístico e sociocognitivo. E para estabelecê-lo são articulados os sistemas de conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional. Esses sistemas de conhecimento efetivam-se pelo acionamento das estratégias de processamento textual, as quais podem ser: cognitivas, textuais e sociointeracionais.

A produção de texto deve ser entendida como uma atividade verbal intencional, que é resultante de operações e estratégias da mente humana a serviço de fins sociais. Para a Linguística do Texto, essa atividade consolida-se em três aspectos: motivação, finalidade e realização. Diz Leont'ev (1971, p. 31):

Surge de uma necessidade. Depois, Planificamos a atividade, fazendo uso de meios sociais – os signos – ao determinar sua meta e eleger os meios adequados à sua realização. Finalmente, a realizamos, e com isso alcançamos os resultados visados.

Cada ato da atividade compreende, pois, a Unidade dos três aspectos: começa com o motivo e um plano, e termina com um resultado, com a consecução da meta prevista no início; mas, nesse meio, há um sistema dinâmico de ações e operações concretas orientadas para essa meta.

Toda e qualquer atividade de texto produzida pelo ser humano pressupõe a preexistência de uma estrutura interna, expressa, sobretudo, de acordo com Koch (2011), no fato de que o processo da atividade comunga de ações individuais as quais podem pertencer a diversas atividades, ou seja, o mesmo resultado pode ser alcançado através de diferentes ações.

Logo, são articuladas operações específicas, que são veículos para realização das ações individuais, demonstrados através da motivação de cada um. Enquanto as ações têm caráter “psíquico”, as operações são basicamente psicofisiológicas.

Toda atividade humana, por conseguinte, tem como pospostos os aspectos

a. Existência de uma necessidade/interesse; b. Estabelecimento de uma finalidade; c. Estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais; d. Realização de operações específicas para cada ação, de conformidade com o plano prefixado; e. Dependência constante da situação em que se leva acaba a atividade tanto para a planificação geral como para a realização das ações e a possível modificação do processo no decurso da atividade (troca das ações previstas por outras de acordo com mudanças produzidas na situação). (KOCH, 2011, p. 12).

O que importa para o estudo linguístico são as maneiras de organização da linguagem para a realização de fins sociais, ou seja, o objetivo é averiguar como se realizam determinadas ações ou interações socialmente através da linguagem. Produzir um texto é lidar com várias situações relevantes.

Nessas interações sociais estão consolidadas complexas construções em que estão submersos agentes implícitos e explícitos, que figuram dentro dos processos e estratégias cognitivas e interacionais e subsidiam o processo de construção da linguagem. Nesse sentido, Koch (2011) destaca que as abordagens interacionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada, o que implica dizer que a linguagem trata dos fins sociais que carrega.

Sob a ótica da semântica, a constituição do sentido do texto relaciona-se concomitantemente com o dado e o novo, de modo que as proporções apresentadas interferem na construção do sentido. A informação exposta é encontrada já na consciência dos interlocutores e serve de ponto de apoio para a colocação de uma informação nova.

Para que a relação entre o dado e o novo funcione adequadamente e atinja os objetivos, existe a necessidade de haver cadeias coesivas, nas quais a sequência e a inferência constituíram estratégias para (re)ativar conteúdos da consciência dos falantes e relacioná-los com material presente na superfície do texto.

Partindo de uma abordagem cognitiva, Van Dijk (1997) esmiúça os mecanismos de processamento do discurso e debruça-se sobre o estudo das estratégias de processamento textual, buscando construir um modelo de compreensão do discurso.

O texto, oral ou escrito, possibilita estudos e análises que têm a língua como recurso. Nesse sentido, Van Dijk (1997) defende que o processamento cognitivo de um texto consiste de diferentes estratégias processuais, entendendo-se estratégia como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. A construção dos conhecimentos vai se estruturando a partir da interação com outros textos também.

Tais estratégias são hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam, simultaneamente, em vários níveis, passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, flexíveis e eficientes.

O cognitivo mostra-se sob a forma de representações e tratamento ou formas de processamento da informação. Pode-se, assim, dizer que a memória opera em três momentos: estocagem, quando as informações perceptivas são transformadas em representações mentais associadas a outras; retenção, quando se dá o armazenamento das representações; e reativação, quando se opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual.

Nessa acepção, o texto é mais do que uma sequência de enunciados, uma vez que sua produção e compreensão derivam da chamada competência textual, a competência linguística do falante (VAN DIJK, 1997). O “pai” da Análise Cognitiva do Discurso expressa suas análises considerando o triângulo discurso-cognição-sociedade e ressalta que precisamos

considerar uma interface cognitiva, e é justamente por essa interface cognitiva que surge sua principal crítica. Segundo Van Dijk (2008, p. 209), abordagens que tomam a relação entre texto e contexto, de forma padrão, sem mediação cognitiva, incorrem num erro grave:

[...] uma falha teórica séria porque relaciona dois tipos de entidades que não podem simplesmente ser relacionadas de forma direta, a saber, estruturas de uma situação social (participantes, cenários, ações) e estruturas do discurso. Além do mais, se fosse o caso, todas as pessoas numa determinada situação social falariam da mesma maneira.

O autor assegura que, se a situação social determina as estruturas do discurso, indivíduos, em “determinadas situações sociais”, falariam a “mesma coisa.”. A interface cognitiva explicaria por que as pessoas produzem textos diferentes em situações “iguais”, o que o autor chama de *individual variation* (VAN DIJK, 2008, p. 162). O linguista postula haver um componente cognitivo interconectando os aspectos sociais ao discurso.

Ao tratar das cadeias coesivas, Van Dijk faz uma abordagem que as revela como o encadeamento de nexos semelhantes que se distribuem harmonicamente pela superfície do texto, como se fossem a constituição de um tecido com diversas amarrações. Nesse viés, fica claro o entrelaçamento entre as partes envolvidas na composição textual.

Ao passo em que as cadeias coesivas proporcionam a progressão do texto, através de introdução de informações, a coerência é responsável pela identificação de um texto como sendo um texto, melhor dizendo – a atividade comunicativa, diante de uma manifestação linguística e de um conjunto de fatores situacionais, cognitivos, socioculturais, que será capaz de atribuir específico sentido ao texto que então poderá ser consolidado coerente pelos interlocutores, formando assim uma situação concreta de atividade verbal.

Voltada para o texto: a textualidade é o processo que ajuda na construção do texto e é formado por critérios semânticos e pragmáticos que vão dar fluidez e sucessão lógica ao texto. Os princípios de textualidade foram propostos por Beaugrande & Dressler (1981), apresentados na obra *Introduction to text linguistics*. Na obra, os autores evidenciam que o texto é o produto final da textualidade.

Trataremos a seguir dos princípios textualidade que são relevantes para a qualidade de todos os textos, são indissociáveis ao texto. São fundamentais, ainda, para pensarmos o texto dissertativo-argumentativo – tratado a seguir – e o estudo da coerência, tendo em vista que ela figura entre os princípios de textualidade.

2.3 Princípios de textualidade: o âmago do processamento do texto

A textualidade é um processo que subsidia a construção do texto – na conjuntura da Linguística Textual e na perspectiva abordada pelos linguistas Beaugrande & Dressler (1997). Para esses autores, o que faz com que um texto seja um texto não é a sua gramaticalidade, mas sim a sua textualidade.

Beaugrande & Dressler estabelecem, então, alguns critérios que um texto deve satisfazer para cumprir o seu papel social, que é estabelecer a comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo da escrita: coesão e coerência (princípios centrados no texto), situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (princípios centrados no usuário).

Nessa abordagem de estudo, a textualidade é tratada como construída pelos participantes da interação verbal. Os autores destacam que a textualidade não é somente “a qualidade essencial a todos os textos, mas é também uma realização humana sempre que um texto é textualizado”, ou seja, sempre que algo é produzido com marcas sonoras e escritas recebe a denominação de texto. Nessa direção, pode-se definir texto ou discurso como a ocorrência linguística falada escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

É nesse âmbito que o texto é tratado com uma unidade de linguagem em uso, que cumpre uma função identificável em um específico contexto de atuação sociocomunicativa. Beaugrande & Dressler (1997) ressaltam que tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores que contribuem para a construção do sentido.

Sobre o fenômeno da textualidade, a pesquisadora Maria da Graça Costa Val (1999, p. 3) diz que: “Para compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa compreender previamente o que caracteriza o texto, escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, já que, o que as pessoas têm a dizer umas às outras, não são palavras em frase solados, são textos.”. A autora afirma que texto ou discurso são ocorrências linguísticas, faladas ou escritas, de qualquer extensão, dotadas de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

A textualidade, portanto, para Costa Val (1999), não é simplesmente uma propriedade linguística, mas sim os vários modos de conectividade ativados sempre que ocorre um evento comunicativo. Entende-se por textualidade um conjunto de características que nos possibilita conhecer um texto. Desse modo, o texto, fundamentado a partir da textualidade, é o conjunto de características que possibilita conhecê-lo e cujos sentidos estão na interação que se estabelece entre o leitor, o texto e o seu autor. Devem, portanto, ser a base norteadora para trabalhar os elementos linguísticos, a leitura, a compreensão e a produção textual, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Legitimando o texto como evento comunicativo, Beaugrande (1997, p. 18) ressalta que “para ver o texto como um evento, nós devemos dirigir nossa atenção ao que acontece durante aquela rápida transição entre um mero som emitido ou algo impresso sobre um papel”. Esse processo de construção do evento comunicativo é engendrado por vários contextos.

Ou seja, o texto é um evento da interação social, uma vez que considera o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural dos sujeitos no processo de construção dos sentidos. Esses sentidos não estão em si próprios e, por isso, devem ser construídos utilizando-se os elementos textuais fornecidos pelo autor, juntamente com os conhecimentos do leitor, durante a atividade de comunicação.

Nesse âmbito, destacam-se os atributos que concernem ao texto a possibilidade de sê-lo. Costa Val (1999, p. 5) salienta que “chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. De acordo com a autora, um texto será bem compreendido quando observados nele três aspectos: o pragmático, que diz do seu funcionamento enquanto a atuação informacional e comunicativa; o semântico, do qual depende sua coerência; e o formal, que se relaciona com a coesão.

A partir de agora, passamos a abordar os fatores de textualização, os quais dão uma ancoragem ao texto em uma situação comunicativa determinada. Sem eles, não poderia haver qualquer coerência na produção linguística (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 81). Esses fatores subsidiam a construção dos sentidos do texto e são importantes para a sua compreensão.

Os processos que envolvem o ato de compreender o texto e obter os seus sentidos dependem dos tipos de conhecimento que foram adquiridos pelo leitor ao longo de sua vida.

No entanto, um dos objetivos de quem produz um texto é que ele seja compreendido e apreciado pelo seu interlocutor. Nessa produção, os interlocutores partilham conhecimentos, práticas e valores culturais e sociais.

Nesse cenário, podemos citar o conhecimento linguístico, que envolve tudo o que se sabe sobre a língua, como as regras morfológicas e sintáticas, o uso do léxico, etc., além do conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, que é constituído por todos os saberes adquiridos, formal ou informalmente, durante a vida do leitor e armazenados em sua memória. Também, tem relevância o conhecimento interacional, que consiste na mobilização dos saberes relacionados às formas de interação para podermos interagir por meio da linguagem, o que nos possibilita realizar certas formas de comunicação.

Para que a produção de sentidos ocorra efetiva e eficientemente, é preciso que o texto esteja inserido na cultura dos leitores/ouvintes e que seja escrito pelo escritor/falante na língua que ambos dominam, afinal, tal como assevera Marcuschi (2012, p. 90), “o domínio da língua é também uma condição da textualidade.”

Entende-se por textualidade um conjunto de características que nos possibilita conhecer um texto, que estão a serviço da compreensão e que têm uma função clara na comunicação, qual seja torná-la proficiente. Esses critérios ajudam a estabelecer o texto e, dessa maneira, garantir-lhe a coerência.

Os fatores de textualização funcionam como contextualizadores do evento comunicativo, de modo que eles agem juntos, a fim de manter o entendimento e situar o leitor no espaço em que se dá a comunicação. Isso implica dizer que “os fatores de contextualização desempenham um papel muito importante no estabelecimento da coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p.84). Quando um texto é produzido, o seu autor tem em mente o(s) possível(is) destinatário(s) e, é claro, deseja ser compreendido por ele(s), portanto, todo texto tem a sua coerência. E todo autor de texto deseja ser coerente, e a coerência é um fator de textualidade.

Ao apresentar os fatores de textualidade, Beaugrande & Dressler (1997) dividem-nos em critérios “centrados no texto” (coesão e coerência) e “centrados no usuário” (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade).

Centrada no usuário, a situacionalidade é o primeiro fator centrado no usuário e subsidia a condução do discurso. É justamente a adequação da manifestação linguística a uma situação comunicativa do texto e está relacionada ao contexto, sempre se referindo ao fato de relacionar o evento textual à situação comunicativa. A situação ajuda a direcionar o sentido do discurso, tanto em sua produção quanto em seu entendimento. Essa situação comunicativa interfere diretamente na produção do texto. Sob esse olhar, é válido destacar o que acrescentam Koch e Travaglia (2015, p. 85):

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, o objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão.

Vê-se, desse modo, que a função desse critério de textualidade é adequar o texto à situação em que há uma comunicação. O modo como os produtores de um texto situam um contexto no qual a produção se embasa cria uma cadeia linear coerente. Segundo Marcuschi (2012, p.128), “a situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”. A situacionalidade é um critério estratégico. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa.

Dito de outro modo, ela parte do texto para a situação e da situação para o texto. Na primeira, o produtor cria, a partir do texto, um mundo que não é uma cópia do mundo real, mas crenças, convicções que o produtor tem do mundo criado por ele mesmo a partir do texto. A segunda concepção, por sua vez, parte do contexto de produção para a situação comunicativa, isso é, do contexto sociocultural no momento de determinada produção.

A situacionalidade é pertinente para a coerência, pois “[...] 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” (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p.). Em outras palavras, para que seja considerado coerente, um texto precisa estar adequado à situação, um construto para além do que é intrínseco ao texto, extrapolando os limites do que está escrito.

O segundo fator centrado no usuário é a informatividade, que se refere às informações transmitidas pelo texto. Quando um texto apresenta coerência, logicamente possui conteúdos. Portanto, o leitor/ouvinte deve ser capaz de perceber a mensagem transmitida e captar as informações presentes. Segundo Marcuschi (2012, p. 132):

O certo é que ninguém produz textos para não dizer absolutamente nada. Contudo, não se pode confundir informação com conteúdo e sentido. A informação é um tipo de conteúdo apresentado ao leitor/ouvinte, mas não é algo óbvio. Perguntar pelos conteúdos de um texto não é o mesmo que perguntar pelas informações por ele trazidas.

Todo texto comunica algo. É importante ressaltar que o leitor/ouvinte não deve confundir informação com conteúdo e sentido, pois esses são conceitos distintos. Se alguém perguntar a um leitor pelo conteúdo do texto que ele acabou de ler, por exemplo, não significa a mesma coisa que perguntar pelas informações nele contidas.

Todo texto é produzido com a intenção de ser lido e compreendido pelo receptor da comunicação. Desse modo, o tema a ser trabalhado deve tratar, essencialmente, de contextos acessíveis ao leitor. No mais, o critério da informatividade faz com que o texto se torne coerente no desenvolvimento dos tópicos referentes ao conteúdo. Temos, no entanto, que tomar bastante cuidado, pois o conhecimento sobre os temas a serem abordados precisam ser aprofundados.

Também devemos observar que o excesso de informações pode desmotivar o leitor por não poder armazená-las na totalidade. É importante que o texto trate de informações que tragam novidades, mas que sejam compreensíveis. “A rigor, a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido” (MARCUSCHI, 2012, p.132). A informação é, essencialmente, necessária nesse contexto, pois ela é responsável por mostrar o que o texto quer transmitir. De acordo com Koch e Travaglia (2015, p. 88):

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.

A informatividade interfere, portanto, na construção da coerência do texto e é parte importante na sua interpretação. Ela é a informação trazida pelo produtor do tópico discursivo e nos diz do que trata determinada produção.

O terceiro fator centrado no usuário é a intertextualidade, que permite uma ligação na qual os textos se comunicam com outros textos. A intertextualidade nos mostra a interdependência de um texto para com o outro, porque um texto só tem sentido em relação e comparado a um outro.

Não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto encontra-se isolado. “A intertextualidade implícita acontece porque a produção trata de um tema que dialoga com outros textos, havendo uma comunidade explícita em relação ao tema proposto” (SANTOS, 2013, p. 90). Todos os textos têm uma relação com outros textos já ditos, dos quais absorve algumas características para atribuir outra feição.

Isso significa que todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o pré determinam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou, a que opõe (KOCH, 2014, p. 59).

No entendimento de Marcuschi (2012, p.130), “pode-se dizer que a intertextualidade é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinados mantém com outros textos”. Assim, percebe-se uma ligação direta ou indireta de um texto com outro todo significativo, o que compreende a intertextualidade.

É pertinente destacar ainda que “a intertextualidade colabora com a coerência textual uma vez que ajuda a entender o sentido veiculado no texto”. Assim os critérios de textualização se unem para formar a cadeia/progressão textual (SANTOS, 2013, p. 98). De

fato, se observado, um discurso se constrói através de um já-dito em uma relação em que ele toma posição.

A intencionalidade é o quarto fator centrado no usuário e está diretamente ligada à intenção do autor do texto oral ou escrito de produzir uma manifestação linguística com coesão e coerência, com a finalidade de alcançar algum objetivo. O leitor/ouvinte deve compreender o objetivo do ato de fala do emissor, do enunciado ou no texto produzido.

Ao produzir um texto oral ou escrito, o autor tem uma finalidade, possui certas intenções que devem ser identificadas e/ou compreendidas. E isso é importante para o processo da textualização. Além dele, o leitor/ouvinte também tem suas intenções, de modo que, principalmente no que diz respeito à produção escrita, existe certa intenção no ato de ler.

A intencionalidade relaciona-se à pretensão do produtor do texto, o que ele realmente deseja que o leitor/ouvinte faça, realize, entenda. Segundo Marcuschi (2012, p. 127): “É difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções.” A meta pode ser informar, impressionar, convencer, alarmar, pedir, ofender ou entreter, e é ela que vai direcionar a confecção do texto.

Esse critério nos passa uma ideia sobre o que o texto e o autor pretendem tratar durante todo o desenrolar do enunciado. É válido citar o que pontuam Koch e Travaglia (2015, p. 97):

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.

O critério da intencionalidade está muito associado à argumentatividade, conforme Koch e Travaglia (2015). Para os autores, não existem textos neutros, pois há sempre uma intenção por trás do dito. Nesse sentido, há uma argumentatividade, a fim de persuadir, convencer e criar um mundo com as próprias crenças ou convicções. Já com base em Marcuschi (2012), a intencionalidade está ligada aos objetivos pretendidos por aquele que produz o texto.

Ela revela o esforço do produtor do texto em construir uma comunicação eficiente, capaz de proporcionar um discurso tanto coerente quanto coeso e, assim, satisfazer os objetivos de ambos os interlocutores. “Acrescente-se a isso a ideia de a intencionalidade trabalhar com aceitabilidade, pois entendida a primeira, a segunda surge como consequência” (SANTOS, 2013, p. 98). Ou seja, é a aceitabilidade que diz respeito à expectativa do receptor sobre o conjunto de ocorrências com que se depara, de modo que esses são elementos que estabelecerão se o texto em questão coerente, coeso, útil e relevante e capaz de transmitir conhecimentos.

Considera-se a intenção do autor como um fator relevante para a textualização, pois nenhum texto é inocente, uma vez que todos têm uma intenção. Um texto é produzido com uma finalidade que deve ser compreendida pelo leitor. “Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto é produzido com objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor” (MARCUSCHI, 2012, p. 127). Dessa forma, o texto deverá ser compatível com os objetivos de quem o elabora.

O quinto fator de textualidade centrado no usuário é a aceitabilidade, que se relaciona com a recepção do texto pelo leitor/ouvinte, considerando-o como uma configuração aceitável, coerente e coesa, isso é, carregada de significado e, portanto, compreensível.

Para a LT, a aceitabilidade não se limita ao plano das formas, pois se estende, de maneira mais ampla, ao plano do sentido. Isso significa dizer que um texto, mesmo apresentando falhas gramaticais, pode ser aceitável desde que tenha sentido. A aceitabilidade refere-se, portanto, ao fato de o leitor/ouvinte aceitar as intenções pretendidas pelo produtor do texto oral ou escrito.

A aceitabilidade está totalmente ligada à intencionalidade e diz respeito à atitude do receptor do texto. De acordo com Marcuschi (2012, p. 128), esse fator, “enquanto critério de textualidade, parece ligar-se às noções pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade [...]”. Nesse sentido, como a aceitabilidade diz respeito à expectativa do receptor, há dificuldade em estabelecer os seus limites. Com isso:

A aceitabilidade constitui a contraparte da intencionalidade. Já 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. (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 98).

A aceitabilidade é inerente ao receptor porque analisa o nível de coerência e coesão que o texto utiliza, sendo capaz de levar o receptor a aceitar o texto produzido e, conseqüentemente, ampliar os seus conhecimentos, visto que “um texto é construído com uma finalidade que deve ser percebida pelo leitor” (SANTOS, 2013, p. 98).

Uma vez descritos os fatores centrados no usuário, pertinente destacar aqueles que têm sua existência consolidada por elementos do texto, quais sejam a coesão e a coerência. Como fator centrado no texto e relevante para a construção do sentido – que anda diretamente ao lado da coerência - a coesão constitui-se como fator imprescindível para a elaboração do texto, considerando a organização da informação e a construção de sentidos. Imprescindível para a coerência, a coesão, tal como asseveram Beaugrande e Dressler (1997), representa a função comunicativa da sintaxe, pois cada elemento linguístico dirige e mediatiza a operação de acesso a outros elementos linguísticos com os quais se inter-relacionam, de modo a formar uma tessitura de nível superior ao da frase.

Ainda no que se refere à coesão, os autores enfatizam que os componentes que integram a superfície textual dependem uns dos outros, conforme as convenções e as formalidades gramaticais determinadas, de maneira que a coesão descansa sobre as dependências gramaticais. Assim, os procedimentos que servem para marcar as relações entre os elementos superficiais de um texto estão incluídos no conceito de coesão. Para Koch (2011, p. 45):

Podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos .

Já Fávero (2003, p. 09) afirma que a coesão deve ser entendida como:

[...] um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem um texto; assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. O sistema linguístico está organizado em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico-ortográfico (expressão). Os significados estão codificados como formas e estas,

realizadas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico.

Os fatores de coesão são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, ou, no dizer de Marcuschi (2012), são os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto. Ao abordar a temática, Koch (1994, p. 49) divide a coesão em duas grandes modalidades, quais sejam a coesão referencial e a coesão sequencial:

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual. (KOCH, 1994, p. 30). A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. .

A coesão referencial é aquela em que um determinado elemento do texto se refere a outro do mesmo texto. Para Koch (1994), o primeiro elemento denomina-se de forma referencial, e o segundo, de referente textual. Ou seja, existe um diálogo de referentes dentro do texto.

Já a coesão sequencial é aquela que se refere às questões linguísticas que estão dispostas em uma determinada sequência no interior do texto, entre as quais são estabelecidas as relações semânticas e também as pragmáticas. Em outras palavras, a coesão referencial é aquela que se realiza por meio de aspectos semânticos, enquanto a sequencial se realiza por meio de elementos conectivos.

A coesão referencial trata da operação responsável pela manutenção do foco em objetos previamente introduzidos, que dão origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto. Para Fávero (2003), essa forma de coesão pode ser obtida de duas formas: por substituição e reiteração.

A substituição ocorre quando um componente é retomado ou precedido por uma pró-forma, que pode ser pronominal (pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, etc.) ou verbal (adverbiais, numerais, artigos indefinidos e elipse).

No que se refere aos pronomes pessoais, a pesquisadora afirma que somente aqueles de terceira pessoa podem ser considerados propriamente pró-formas, substitutos textuais. As pró-formas pronominais sempre se referem a elementos da estrutura da superfície e nunca fazem referência a entidades não recuperáveis nessa estrutura.

Os pronomes vão dar ao leitor/ouvinte instruções de conexão sobre o elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida. Isso sugere que não se trata propriamente de uma referenciação no sentido estrito do termo, e sim de uma orientação cognitiva. Em um texto escrito, a coesão mantém a informação relevante ativada na memória. Assim, quando aparecer um elemento pronominal, o interlocutor não terá de se lembrar do exposto anteriormente, bastará recuperar na memória ativa essa informação.

Ainda de acordo com Fávero (2003), o segundo caso de coesão é a reiteração, ou seja, a repetição de expressões no texto. Isso acontece por repetição do mesmo item lexical (sinônimos). A questão da sinonímia é imensamente complexa, tendo em vista que não existe sinonímia verdadeira, já que todos os elementos lexicais são, de algum modo, diferenciados e a língua não é um espelhamento simétrico do mundo, ou seja, *ipsis litteris*, ela não existe.

Na reiteração, existe o caso do hiperônimo e hipônimo. O hiperônimo acontece quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação todo-parte ou classe-elemento, e quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação parte-todo, ou elemento-classe, tem-se o hipônimo. Diferentemente dos hiperônimos, os hipônimos permitem maior precisão, deixando o texto menos vago.

Consoante à reiteração, há as expressões nominais definidas que acontecem quando acontece retomada do mesmo fenômeno por formas diversas. Esse tipo de reiteração baseia-se no nosso conhecimento do mundo e não em um conhecimento meramente linguístico. Ou seja, na bagagem do enunciador do texto.

Nomes gerais como “gente”, “pessoa”, “coisa”, “negócio”, “lugar” ou “ideia” funcionam como itens de referência anafórica e catafórica. Portanto, “há certos itens na língua que têm a função de estabelecer referência”, uma vez que “não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária”, observa Fávero (2003, p.18). Isso implica dizer que estão falando de outro e somente podem ser compreendidos a partir desse outro.

Os fatores que regem a conexão sequencial – coesão – formam parte dos princípios constitutivos da textualidade, de acordo com Marcuschi (2012). E não se pode reduzi-los a princípios sintáticos, pois estão mais para uma espécie de semântica da sintaxe textual, uma vez que nela se observa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

A coerência é o último fator de textualidade e está relacionada aos sentidos do texto, sendo importante para a compreensão daquilo que é proposto. Quando um texto é produzido, o seu autor tem em mente o(s) possível(is) destinatário(s) e, é claro, deseja ser compreendido por ele(s). “Todo texto tem, portanto, a sua coerência” (CAVALCANTE, 2011, p. 28). Endossando tal perspectiva, vale frisar que, para ser coerente, o texto precisa fazer sentido para o leitor.

A coerência não é um ente concreto, que pode ser visualizado, sublinhado ou apontado no texto. É algo subjetivo que o leitor capta com base em um conjunto de elementos a partir do cotexto e levando-se em consideração o contexto, a situação comunicativa, os seus conhecimentos sociocognitivos e interacionais, além do material linguístico. Vale lembrar que se entende por cotexto a superfície de um texto.

Para se alcançar a compreensão textual, devem-se levar em consideração alguns aspectos, como o pragmático, o semântico-conceitual e o formal. A coerência não é um ente concreto, que pode ser visualizado, sublinhado ou apontado no texto. É algo subjetivo que o leitor capta com base em um conjunto de elementos a partir do cotexto e levando-se em consideração o contexto, a situação comunicativa, os seus conhecimentos sociocognitivos e interacionais, além do material linguístico.

Assim, podemos deduzir, então, que um texto é dotado de fatores de textualização, os quais precisam ser observados para que o todo significativo progrida e comunique de uma forma coerente e coesa. Também é assertivo dizer que os aspectos textuais sustentam a produção de texto, dando forma e, sobretudo, função a um texto específico.

Além disso, os fatores de textualidade fazem com que o texto se torne um conjunto de orações concatenadas por uma estrutura concreta. E os sete critérios de textualidade apresentados por Marcuschi (2012) fazem com que qualquer texto passe uma mensagem significativa, dotada de sentido, criando uma ponte entre o leitor e o produtor do texto. Fica

evidente, portanto, que tais mecanismos textuais são imprescindíveis para que se consigam produzir textos coerentes e coesos.

O estudo desses princípios de textualidade permitiu entender que um texto escrito não se constrói somente com a soma de palavras ou frases aleatórias, mas sim com recursos léxicos e gramaticais da língua que, relacionados entre si, estabelecem o sentido global do texto.

Em face da importância da coesão e coerência em um texto dissertativo-argumentativo, percebemos que tanto no plano do texto quanto no plano das frases existem critérios eficientes de boa formação que orientam uma composição textual. Por isso, entendemos que esses critérios devem ser conhecidos por quem pretende escrever um texto. Abordaremos na sequência, o texto de tipo dissertativo-argumentativo.

2.4 O texto dissertativo-argumentativo: comunicação e interação na escrita

No ensino de Língua Portuguesa, busca-se uma inter-relação entre atividades de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. O objetivo dessa interação é subsidiar, a obtenção do domínio das práticas discursivas, para que, por meio delas, o usuário torne-se competente no uso da língua, ou seja, a fim de que, por meio da fala, da escrita e da leitura, exercite a linguagem de forma consistente e flexível, adaptando-se a diferentes situações de uso e dominando as práticas.

Isso equivale a dizer que uma das intenções do ensino de Língua Portuguesa é a de que o indivíduo seja dotado de competências em todas as modalidades e situações em que vá fazer uso da linguagem, especialmente nas situações em que se exige maior rigor e formalidade, como é o caso do ENEM¹³.

O desenvolvimento da competência comunicativa é imprescindível para que o aluno aja como sujeito ativo em suas produções textuais. Para tanto, segundo Lopes-Rossi (2006, p. 29), a competência comunicativa “[...] deve incluir, além de conhecimentos linguísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, também conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros discursivos”. Ou seja, não basta conhecer diversos gêneros, é preciso saber diferenciá-los, conhecer seus aspectos intratextuais para, assim, assegurar competência comunicativa.

O trabalho em Língua Portuguesa está fortemente pautado nos gêneros discursivos e toda prática discursiva é norteadada por gêneros. Porém, conhecer diferentes gêneros não significa conhecer todos eles. Segundo Irandé Antunes (2003, p. 41), “somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante”. Em outros termos, o ensino da língua somente alcança seu objetivo quando contextualiza a linguagem e a coloca como meio de significar o mundo e o indivíduo.

Antunes (2005) também ressalta que o objeto do ensino deve ser o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação. Platão e Fiorin (1999)

¹³ Apresentamos, aqui, um breve estudo do texto dissertativo-argumentativo, porque o *corpus* deste trabalho é analisado por meio da observação da ocorrência de duas das quatro metarregras propostas pelo linguista Michel Charolles em três textos dissertativo-argumentativos.

ênfatizam que o aluno deve conhecer as condições de produção e de circulação, bem como as características típicas do gênero específico, para agir como um sujeito ativo na produção de textos ao observar a adequação do vocabulário, a utilização dos recursos linguísticos e a escolha de informações adequadas ao propósito do texto.

Tem-se, então, que os gêneros discursivos não são apenas perspectivas ou conceitos, mas uma prática social e que, como toda atividade humana, é exercida com e na linguagem. A competência linguística é aprimorada com os gêneros discursivos, e esses, não se restringe às práticas escolares, circulam na sociedade, servem a atos comunicativos sociais.

Essa percepção capacita o indivíduo a pensar e a produzir seu próprio discurso, de modo que se torne um sujeito que interfere na sociedade. É relevante destacar que o ambiente social da escola é aquele que oportuniza o aprimoramento da competência linguística. Considerando que a linguagem se materializa no texto, é nele que se percebe a visão crítica, uma vez que “todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo” (BRASIL, 1997, p. 17). Melhor dizendo, todo texto serve à produção de outros textos que, por sua vez, servirão como voz a outros atores do mundo e que irão materializar outros assuntos que foram desencadeados por pensamentos oriundos desse primeiro texto.

Fica evidente, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa precisa estimular o “pensar crítico” sobre a realidade. É nesse contexto que se insere o trabalho com gêneros discursivos, principalmente aqueles que estimulam e aproximam o sujeito da sociedade e de suas práticas sociais mediadas pelo uso do texto. Evidentemente, não se pode ensinar alguém a pensar, mas pode-se incentivar o diálogo e criar oportunidades para a discussão de ideias.

O texto dissertativo-argumentativo tem como principal característica expor um ponto de vista, defender uma ideia, questionar um assunto, assim como analisar algum tema com argumentos que viabilizem determinado ponto de vista. Ou seja, é pautado na argumentação e multiplicidade de ideias. Segundo Platão e Fiorin (1999), é necessário argumentar em nosso cotidiano, o que acontece em vários gêneros textuais. O que os identifica são as características textuais, as condições de produção e circulação específicas.

Para Silva (2000), a produção de texto, sobretudo a de cunho argumentativo, serve para desenvolver o pensamento crítico nos alunos e, também, proporcionar-lhes subsídios que contribuam para a formação cultural. Assim, pode-se pensar que o texto dissertativo-

argumentativo possui como esfera de comunicação a própria escola, local em que se busca aprimorar o conhecimento de mundo e o desenvolvimento crítico sobre ele. Segundo Fiorin (2007, p. 101), os gêneros estabelecem “uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos, e ao mesmo tempo, por eles a vida introduz-se na linguagem”.

Ou seja, a vida social e os acontecimentos no mundo precisam fazer parte do ensino de Língua Portuguesa. Segundo Marcuschi (2012, p. 126),

[...] a escrita é um modo de produção textual-discursiva com fins comunicativos. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala, pois a escrita é a maneira de expressar ideias através de códigos linguísticos e até mesmo de “recursos pictóricos”, seguindo ainda o raciocínio do autor. Dessa forma, a modalidade escrita da língua é um imprescindível instrumento de comunicação.

Assim sendo, pode-se dizer que a escrita dos gêneros estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social, o que nos leva a concluir que a vida social e os acontecimentos no mundo precisam fazer parte do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que os conteúdos temáticos do texto dissertativo-argumentativo estão intrinsecamente relacionados aos acontecimentos sociais, ou seja, temas amplos sobre os quais o aluno reflete e em relação aos quais percebe-se como um cidadão.

O estilo é argumentativo porque, por intermédio dos argumentos, o aluno age por meios discursivos, provocando uma ação sobre o que pretende modificar (ANTUNES, 2005) e os conectivos, palavras próprias para correlacionar e unir frases, parágrafos e ideias, introduzem esses argumentos e podem causar efeito de oposição, alternância, explicação, causa, consequência, concessão, inclusão e conclusão. O efeito que se pretende fica na dependência da escolha e do emprego adequados deste ou daquele conectivo.

O estabelecimento do tipo textual dissertativo-argumentativo tem um objetivo, pois ao se especificar somente dissertação, o texto poderia apresentar características do tipo textual expositivo, cujo objetivo é apenas o de expor ideias, expor informações, expor conceitos, não abarcando, assim, toda a dinâmica do que se espera na construção textual dissertativo-argumentativa. Como diz Coroa (2017, p. 67):

Nas práticas escolares é mais comum vermos o tipo dissertativo abranger tanto características do tipo expositivo quanto do argumentativo. No entanto, o rótulo dissertativo implica o apagamento dessa distinção. Ou seja, ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas.

O tipo textual recebe o nome de dissertativo-argumentativo para que, ao argumentar sobre ideias, fatos e opiniões, seja revelada a capacidade de persuadir o leitor por meio de um ponto de vista. Assim, ele apresenta-se e divide-se em uma introdução – na qual o aluno descreve o tema abordado e apresenta uma tese –, um desenvolvimento – no qual são apresentados argumentos relevantes, tais como opiniões, dados, estatísticas, fatos e exemplos sobre o tema que fortaleçam a tese apresentada – e a conclusão que permite a apresentação de uma proposta de intervenção – em que se propõe um direcionamento possível da problemática explicitada.

O texto dissertativo-argumentativo é do tipo discursivo que se consolidou em provas de vestibular e que se popularizou por meio do Enem. Como já dito anteriormente, trata-se de uma produção em que o autor defende um ponto de vista. Além de revelar habilidades de escrita e conhecimento de mundo, capacidade de fazer relações e o domínio de recursos da linguagem, esse texto também está preparando o indivíduo para posicionar-se social e politicamente, pois isso é fundamental para uma pessoa sentir-se uma cidadã plena.

Ademais, nos contextos sociais de interação, saber argumentar e defender seu ponto de vista com coerência é um reflexo da capacidade desenvolvida por meio da escrita. Koch (2006) defende que um ato linguístico fundamental é a argumentação, isto é, “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo” (KOCH, 2006, p. 17). Ou seja, ser persuasivo e claro é importante para todo bom ato comunicativo.

Assim, o texto dissertativo-argumentativo permite demonstração de ponto de vista e das ideias sobre os mais variados assuntos. Para o estudante do ensino médio, a escrita é algo primordial, principalmente, na escrita da redação do Enem. Tanto que

[...] ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente relevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante

em termos da realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos (OLSON, HILDYARD, TORRANCE, 1985, p. 14).

Para subsidiar a competência de leitura e escrita, as escolas começaram a trabalhar mais a prática da elaboração de textos dissertativo-argumentativos nos moldes do Enem – texto que exige uma proposta de intervenção –, ou seja, a partir da implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o texto dissertativo-argumentativo passou a fazer parte do cotidiano da sala de aula.

Assim, tornando-se um eixo norteador de base lógica, como texto predominantemente argumentativo, solicita escolhas discursivas que revelam como os interlocutores se posicionam na argumentação e como essa relação argumentativa se situa nas práticas sociais. Uma vez estabelecido o eixo do raciocínio lógico, há escolhas linguísticas e discursivas que são permitidas, outras que são exigidas e outras, ainda, que são vetadas para que a argumentação não induza a conclusões incoerentes.

Os procedimentos de seleção dos argumentos norteiam-se, portanto, pela confluência para a sustentação de proposições que visam a validar uma verdade. Essas proposições constituem os enunciados sobre as diversas informações, os exemplos e as comparações, que se tornam argumentos.

Para tanto, não basta considerar a estrutura do raciocínio, é necessário também considerar a qualidade dos argumentos escolhidos: eles são necessários? Eles são suficientes? Nesse âmbito, para ter qualidade, a argumentação não deve ser constituída apenas por um “amontoado” de ideias, mas por uma articulação de argumentos que apresentem uma gradação na força — ou na relevância — para que a coerência seja apreendida da conclusão.

Por isso, além das escolhas dos argumentos – não tão livres – que conferem singularidade ao texto, é importante lembrar que alguns são mais relevantes que outros e que a sua ordenação também pode contribuir para reforçá-los ou enfraquecê-los. Trata-se, portanto, mais de uma hierarquia nessa construção de argumentos que propriamente de sua justaposição.

Com respeito aos instrumentos linguísticos da argumentação, vale destacar o posicionamento de Koch (2002) sobre a função dos operadores argumentativos, as ligações e relações. A autora observa que, na ação verbal de defender uma tese,

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação (KOCH, 2002, p. 157).

Nessa perspectiva, admitimos que a língua oferece inúmeras possibilidades de uso e que é por meio da escolha de elementos articuladores que se estabelecem as relações de sentidos no texto. Para Koch (2002), a argumentação é estruturada por meio dos encadeamentos articulados dos enunciados e os operadores argumentativos têm um papel importante tanto para a progressão das ideias, como para a construção de sentido em qualquer discurso.

Esse ponto de vista coaduna com a crença de que em todo texto há sempre uma situação de envolvimento entre o leitor/enunciário e o anunciante/enunciador que, como usuário da língua, deixa traços pessoais de suas escolhas marcados no interior do discurso. Assim, fica posta toda a dinamicidade da linguagem, toda sua capacidade de pensar e formular o agir.

Essa reflexão permite-nos afirmar que é por meio da linguagem que o sujeito realiza sua ação sobre o mundo. Segundo Koch, (2002, p. 15), “a linguagem é uma forma de ação, ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologias, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. Ao refletirmos sobre a afirmação da autora, podemos aferir que é por meio da linguagem que o sujeito realiza intencionalmente algo para si e para o mundo em que vive, propagando, pela argumentação, de forma explícita ou implícita, suas ideologias inscritas na própria utilização da língua.

Além disso, afirma a autora:

A argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos. Não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor

se representa no texto “como se” fosse neutro, “como se” não estivesse engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações (KOCH, 2001, p. 60).

Partindo dessa premissa da autora, podemos dizer que o uso da linguagem é constituído de argumentatividade, independentemente do gênero textual utilizado. Isso ocorre porque até mesmo a aparente impressão de neutralidade já é uma escolha subjetiva que orienta argumentativamente o interlocutor para a conclusão que pretende.

Assim, refletimos sobre a argumentação na perspectiva da linguagem que se apoia no sujeito que age e constrói seus discursos. Esses discursos são marcados por um modo de dizer e pela relação que se estabelece entre os interlocutores e também entre leitor e texto.

Desse modo, valemo-nos da linguagem não apenas para transmitir informações ou ideias, mas também para convencer, firmar exemplos, almejar efeitos, provocar mudanças, modificar comportamentos, reforçar valores, despertar desejos e sensações, construir imagens, ou seja, a linguagem verbal não é apenas um fazer saber, mas também um fazer crer, convencer, persuadir. A linguagem é, portanto, um instrumento de ação sobre o outro e sobre o mundo.

Deve-se equalizar, portanto, a escrita como atividade interativa que implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas. Sendo assim, toda atividade interativa deve pressupor um possível interlocutor. Quem escreve, naturalmente, escreve para alguém, com alguma finalidade e não simplesmente como atividade para correção. No entendimento de Antunes (2005, p. 45):

A atividade da escrita é então uma atividade interativa de expressão, (ex: “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Na produção de um texto, as frases e as palavras não funcionam isoladamente, mas estabelecem uma conexão de sentido. O texto é um jogo de perguntas e respostas entre os

termos. Desse modo, o uso da escrita serve justamente para estabelecer esse processo de comunicar de forma coerente e coesa.

Ao termos refletido, então, sobre as questões adjacentes, no que se refere ao encadeamento do sentido de um texto, apresentaremos, no próximo capítulo, alguns pontos pertinentes que abordam especificamente a coerência e as quatro metarregras responsáveis por sua construção, segundo os estudos de Charolles (1997).

3. A COERÊNCIA: AS INTER-RELAÇÕES NO ESTUDO DO TEXTO

Para melhor elucidação, iniciaremos com alguns estudos sobre a coerência e em seguida focaremos na teoria do linguista Michel Charolles (1997), que aborda a coerência também como um princípio de interpretabilidade. A análise feita pelo teórico sobre o papel da coerência na interpretação das ações humanas engloba tanto a produção quanto a recepção.

Uma vez que o sentido é também a razão de qualquer comunicação, apresentamos, neste momento, a razão do conceito de coerência: “Qualidade ou estado de ser coerente, conexão, harmonia.” (AMORA, 2003, p. 52)¹⁴. Esse primeiro conceito está relacionado à existência de conexão entre situações ou acontecimentos. Entretanto, a nossa matéria de análise é o texto, aquele em que apresentamos nossas ideias a respeito de fatos e acontecimentos, aquele em que são discutidos os mais variados temas cujos conteúdos referenciais são medidos pela linguagem e pela estrutura textual.

Inicialmente, é necessário haver coerência no que dizemos ou escrevemos, na comunicação que desejamos produzir e estabelecer. Trask (2004, p. 56), ao falar de fatores que contribuem para o “grau de sucesso” de compreensão de um texto, aponta que “um fator de interesse e importância considerável é a coerência do discurso, sua estrutura, organização e conexidade subjacente”. O autor continua afirmando que um discurso coerente tem alto grau de conexidade e que, sem dúvida, a coerência é um dos principais fatores que contribuem para a textualidade.

A coerência textual pode ser compreendida como a articulação de ideias que confere sentido a um texto. A coerência de deve, também, à organização global desse texto, assegurando-lhe um princípio, um meio, um fim e, ainda, uma adequação de linguagem ao tipo de texto e à observância do seu sentido, das palavras nele empregadas e das ideias nele expostas.

A coerência como encadeamento de sentido é a concepção de Antunes (2010, p. 35), que destaca de que é o encadeamento “que confere ao texto interpretabilidade – local e global e lhe dá a unidade de sentido”. Para a autora, a coerência vai além dos elementos linguísticos no texto e também está sujeita aos traços decorrentes da situação comunicativa.

¹⁴ Mesmo sendo Charolles o teórico que embasa este trabalho, usamos outros linguistas para falar, mais especificamente, sobre a coerência, tendo em vista que fortalecem o que Charolles preconizou sobre o tema.

O processo de produção da coerência para Beaugrande e Dressler (1997) é normativo, pois a coerência regula a possibilidade de que os componentes do mundo textual sejam acessíveis entre si e interajam de modo relevante, ou seja, a configuração dos conceitos e relações que subjazem na superfície do texto. Um conceito é uma estruturação de conhecimentos ou conteúdos cognitivos que o falante pode ativar ou recuperar em sua mente com maior ou menor unidade e congruência.

As relações são os vínculos estabelecidos entre os conceitos que aparecem reunidos em um mundo textual determinado. Portanto, a coerência é responsável pela constituição do texto como unidade de sentido decorrente da rede de relações desencadeadas entre o texto e o seu contexto.

Nesse sentido, van Dijk (1997) ressalta que a coerência é uma propriedade semântica dos discursos, definida pela interpretação de cada frase individual relacionada com a interpretação de outras frases. O autor afirma que existe uma coerência local que está relacionada às partes do texto, situada a nível das sentenças ou das proposições, e uma coerência global, a qual se relaciona ao texto como um todo.

Marcuschi (2012) reitera que não existem textos incoerentes — pois sempre podemos imaginar um contexto específico para eles —, a menos que o produtor não consiga “adequá-lo à situação, levando em conta intenção [...], objetivos, destinatários, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos, etc.” (MARCUSCHI, 2012, p. 76). Partindo, então, dessa visão, buscamos entender os processos que fazem com que um texto seja um texto e a maneira como ele se constrói a partir dos elementos coesivos e coerentes.

A coerência é apresentada por Marcuschi não apenas como um mero traço do texto, mas sim resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística cognitiva e internacional. Portanto, pode-se entender a simples justaposição de situações em um texto como ativadora de operações que criam relações de coerência. Nas palavras de Koch (2011, p. 18),

[...] a coerência, responsável pela continuidade de sentidos no texto, não se apresenta como um mero traço dos textos, mas como resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e internacional.

Ainda, segundo 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.

Assim também ressaltam Halliday e Hasan (1976), quando afirmam que falar de texto é falar de comunicação e produção de sentidos que exploram o ambiente da interação entre um produtor e um receptor. Por isso um texto não pode ser escrito de qualquer forma, haja vista que o sistema da língua não permite tal situação: o texto tem regras intrínsecas e, para que possa produzir significado constante e renovado, precisa seguir essas regras.

Posto assim, entende-se que o texto está inserido em um processo sócio interacionista e que é produzido com a intenção de ser lido e compreendido pelo receptor da comunicação. Escritor e leitor precisam ter certo conhecimento linguístico para não tornar os textos uma teia confusa de palavras sem significado, ou de difícil compreensão, porque palavras e frases soltas não podem ser consideradas texto.

Para produção, ou leitura, de texto coerente “são necessários alguns conhecimentos: o conhecimento enciclopédico (memória semântica), que é a organização dos conhecimentos e situações do mundo real nas quais são estabelecidas relações lógicas; o conhecimento linguístico, que compreende o conhecimento tanto lexical, quanto gramatical que dão total suporte linguístico à estrutura superficial do texto, isto é, à linearidade sequencial e referencial da produção textual” (KOCH, 2014, p. 32).

Por último, o conhecimento sociointeracional, que consiste na organização de interação e de ações verbais da linguagem seguindo modelos globais:

Dessa forma, entende-se que para a produção de um texto coerente e coeso, são necessários, conhecimentos sobre mecanismos que possibilitem que se estabeleçam sentidos para o texto, ou seja, é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendido, como um princípio de interpretabilidade ligada à inteligibilidade (KOCH; TRAVAGLIA, 2010, p. 21).

Ancorando a coerência como princípio de interpretabilidade, Charolles¹⁵ (1997) retrata-a não apenas como um problema tipicamente linguístico ou unicamente textual para o linguista. O autor ressalta que a interpretabilidade depende da capacidade do usuário em recuperar o sentido do texto. *A priori*, o autor aplica esse princípio de interpretabilidade às ações humanas e, posteriormente, às ações do discurso, tendo em vista que considera o discurso um resultado de uma série de atos de enunciação. A análise feita pelo teórico dá conta do papel da coerência na interpretação das ações humanas, bem como engloba tanto a produção quanto a recepção dessas ações.

Adotando os elementos da comunicação, Charolles (1997) propõe que qualquer ação verbal é produzida com a intenção de significar algo para seu interlocutor. O receptor de uma mensagem deve analisá-la, a fim de compreender, deduzir e justificar a intenção comunicativa deliberada do produtor. Todavia, o receptor pode entender as ações, mas não perceber a intenção global ou a coerência da série de ações. Para resolver esse problema, Charolles sugere que o receptor realize uma abordagem processual que formalize as operações utilizadas para interpretar e tornar um discurso coerente.

Nessa perspectiva, apresenta-se um esquema cíclico, de natureza heurística e inventiva, que formaliza as operações processuais realizadas pelo receptor na interpretação de um discurso. O autor admite, porém, que tal esquema permite a manipulação do significado de forma indeterminada e é um risco para a interpretação, tendo em vista que pode dar margem a outros sentidos.

Pensando no desenvolvimento da aquisição da complexidade existente na coerência, os estudos de Charolles (1997) oferecem sugestões para o processo de interpretação do discurso. Além disso, a teoria do autor apresenta a interpretação complementar, quando provém da coerência mínima (ou suplementar) que só indica uma continuidade, e a interpretação global, que explica essa continuidade e que forma a coerência explanativa e elucidativa.

¹⁵ O pesquisador francês Michel Charolles postulou quatro regras para tentar explicitar como se estabelece a coerência em um texto, denominadas por ele de Metarregras. Segundo Charolles (1997), um texto coeso e coerente apresenta quatro propriedades que podem materializar e explicar o sistema implícito de regras de coerência, na qual o aluno/escritor opera na produção textual. São elas: Metarregra de repetição, Metarregra de progressão, Metarregra de não contradição e Metarregra de relação. Essa é a teoria em que se baseia a análise proposta neste trabalho.

O autor ainda sugere que uma análise dos marcadores de coesão pode contribuir para determinar quais contribuem para a coerência suplementar e quais favorecem as ligações explanatórias. Contudo, observa que a coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, mas nem sempre é necessária, nem suficiente, para garantir textos coerentes. Haverá a necessidade de o receptor recorrer a conhecimentos exteriores ao texto, tais como o conhecimento dos interlocutores, do conhecimento de mundo, das normas sociais, dentre outros.

Além disso, o linguista também aborda a função de marcadores no discurso na promoção da interpretação, com ênfase na produção discursiva, mas que não exclui o receptor. Afirma que a coerência não é uma propriedade inerente dos discursos, mas que é construída pelos interpretadores que determinam uma configuração aceitável das relações entre os indivíduos e as situações apresentadas pelas ocorrências discursivas.

Essa configuração é estabelecida observando-se os marcadores presentes no discurso, utilizados para sinalizar apenas um esquema relacional. O receptor precisa, então, preencher esse esquema com componentes discursivos para ter acesso à forma com que o produtor liga os indivíduos e/ou as situações. O enunciador, por sua vez, é quem calcula as indicações relacionais relevantes para que a coerência de seu discurso seja captada pelo receptor, facilitando-lhe, assim, a tarefa da interpretação.

A essa estratégia, Charolles (1997) denomina “gerenciamento inteligente”: pressupõe um processo de decisão, estratégias de emissão e de interpretação inteligentes para atingir determinada meta. Existe, nesse gerenciamento, um plano comunicativo e a representação das habilidades interpretativas do receptor.

As interpretações do receptor, conforme as apresentações de informações do produtor, podem ser transparentes (quando ocorre o conhecimento compartilhado) ou opacas (os interlocutores não compartilham do mesmo universo). Nesse último caso, o receptor é obrigado a reconsiderar sua estratégia interpretativa para poder preservar a coerência.

Portanto, pode-se concluir que, para o autor, coerência não é uma característica inerente ao texto, mas deve ser percebida como um princípio de interpretabilidade decorrente de uma multiplicidade de fatores de diversas ordens que ocorrem na interação do produtor e receptor em uma dada situação comunicativa. Nessa interação, podemos incluir a ocorrência,

mesmo que parcial, das máximas de cooperação, as quais têm formas diversas, mas que, no entanto, são necessárias para a produção e recepção de um ato comunicativo.

Em linhas gerais, Charolles (1997) delimita a coerência textual como uma relação conjunta entre o nível micro e macro linguístico, sustentando tal estratégia no pressuposto de três observações sobre a relação da construção de um texto: coerência e linearidade textual, coerência micro e macroestrutural e, por fim, a relação entre coerência e coesão.

Sobre a coerência e a linearidade textual, Charolles (1997) defende que não há como pensar a coerência textual sem considerar a ordem de surgimento dos segmentos que a compõem. Isso significa que existem relações de ordem que indicam o “preceder” e o “seguido” da coerência, sendo uma função da outra.

Tais relações “são abstratas, sem relação direta com os mecanismos de leitura concretos nos quais intervêm parâmetros [...] complexos de analisar (movimentos e velocidades de percepção, memorização)” (CHAROLLES, 1997, p. 46). Ou seja, a coerência está ligada à ativação de conhecimento de mundo, à correspondência de conhecimento compartilhado, à construção de um mundo textual e à realização de inferências.

Podemos entender que a coerência não é uma característica inerente ao texto, mas que, como ressaltado pelo linguista, deve ser percebida como um princípio de interpretabilidade decorrente de uma multiplicidade de fatores de diversas ordens, que ocorrem na interação do produtor e receptor em uma dada situação comunicativa. Nessa interação, podemos incluir a ocorrência, mesmo que parcial, das máximas de cooperação, que são fundamentais para a produção e recepção de um ato comunicativo.

Essa perspectiva carrega a visão de que um texto existe como um ato comunicativo que representa uma ação social que acontece em um determinado contexto. Destarte, a construção da coerência na interpretação de um texto resulta, também, na construção de sentidos dos princípios, valores e significados subjacentes ao texto que fazem parte da sociedade em que o indivíduo está inserido.

Sendo assim, a ideia de coesão como um nível responsável apenas pelos elementos da superfície textual — dado a partir do uso de marcas linguísticas (elementos gramaticais e sintáticos) — é colocada em xeque, uma vez que tais marcas também podem se manifestar no nível semântico, ou seja, no nível da coerência. Koch (1991, p. 40) conclui a questão ao dizer

que isso acontece porque, “em muitos casos, os mecanismos coesivos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto”. Em suma, a coesão também tem um papel no processo interpretativo e, apesar de sua importância, não é considerada nem indispensável, nem suficiente para produzir a coerência.

Tratando da coerência micro e macroestrutural, tendo em vista a ligação entre os dois campos (coesão/coerência), Charolles faz os seguintes apontamentos:

A coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global, pois um texto pode muito bem ser microestruturalmente coerente sem o ser macroestruturalmente; b) Não há diferença fundamental entre as (meta)regras de macrocoerência e microcoerência; c) Certas restrições específicas aparecem entretanto no nível macroestrutural; d) Uma condição necessária para que um texto seja globalmente coerente é que se lhe possa associar, por construção, uma sequência de macroestruturas (CHAROLLES, 1997, p. 48.).

De acordo com o linguista, tais observações são relevantes, uma vez que, conforme se considera o plano sequencial ou textual, os problemas da coerência podem ocorrer tanto no nível microestrutural, “[...] nas relações que se estabelecem, ou não, entre frases da sequência”, quanto no nível macroestrutural, “[...] nas relações que se estabelecem entre as sequências consecutivas” (CHAROLLES, 1997, p. 47), e ambos são importantes para a constituição do “todo” na coerência textual.

Sobre a relação entre coerência e coesão, a fim de justificar o seu conceito (global) de coerência, o autor afirma:

[...] A base do texto é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásticos, sequenciais e textuais figuram sob a forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas. As regras de coerência agem sobre a constituição dessa cadeia, sendo que as restrições que elas estipulam, incidem, portanto, sobre traços (lógico) semânticos, isto é, afinal de contas, linguísticos. [...] Entretanto, muitas dessas regras exigem que sejam levados em conta parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato de comunicação textual. Com essas regras, as gramáticas de texto ultrapassam o simples âmbito do texto para abordar o plano do discurso (do texto em situação) (CHAROLLES, 1997, p. 49).

Assim sendo, os constituintes frásticos sequenciais e textuais, de acordo com Charolles (1997), não devem ser separados da base “lógico-semântica” do texto, uma vez que a coerência engloba os dois níveis. Por esses motivos, o pesquisador acredita que a

delimitação entre os dois campos é ineficiente. A partir desse ponto, ele propõe quatro metarregras (básicas) para as quais um texto deve seguir para que seja considerado como bem formado (por um dado leitor, num dado contexto), a saber: de repetição, da progressão, da não contradição e de relação.

É importante destacar que, para Charolles (1997), tais metarregras não enunciam condições suficientes para a produção da coerência, uma vez que não se trata de uma modelização propriamente dita. Além disso, ele também atenta para o fato de que um texto sempre será coerente — dados os “parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato de comunicação” (CHAROLLES, 1997, p. 49) — exceto quando o autor não conseguir inseri-lo em dado contexto comunicativo (princípio de interpretabilidade).

Podemos dizer que a coerência corresponde à forma como as partes do texto estão relacionadas entre si para manifestar produção de sentido e, para isso, mobiliza a interação entre o conhecimento apresentado no texto e o conhecimento e as experiências já detidos pelo leitor. A coerência auxilia, portanto, no entendimento e na interpretação do texto.

No artigo “Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)”, Charolles (1997) estabelece quatro metarregras de coerência, que procuram explicar a chamada “boa formação textual”. Baseando-se nas metarregras da repetição, progressão, não-contradição e relação, o autor analisa textos de alunos das séries iniciais e identifica os obstáculos mais comuns para a concretização da coerência.

Além disso, aborda as correções dos professores, levantando hipóteses sobre os motivos de suas intervenções. A interação configurada na escrita — o espaço de interlocução — aparece como fundamento e eixo da análise e da organização dos critérios da coerência.

Para o autor, em uma gramática de texto, a representação estrutural profunda é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásticos e sequências textuais funcionam como uma cadeia de representações semânticas ordenadas entre si de tal maneira que as suas relações conectivas são manifestadas. Caracterizadas assim, as regras básicas de coerência (metarregras) agem de acordo com a constituição dessa cadeia e podem auxiliar na compreensão, de forma mais concreta, das ferramentas necessárias utilizadas para se desvendar os segredos dos textos. Passamos agora aos pressupostos desenvolvidos por Charolles sobre as Metarregras.

3.1 Metarregra da repetição

A primeira Metarregra, denominada “Metarregra da repetição”, de acordo com Charolles (1997, p. 49), está assim delineada: “Para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita”. Essas repetições conferem homogeneidade e continuidade ao enunciado.

Os recursos linguísticos disponíveis para realizar as repetições, segundo Charolles (1997), são as pronominalizações, ou seja, quando um pronome pode retomar, anafórica ou cataforicamente, um termo da oração.

Nesse aspecto, as falhas mais comuns no emprego dos pronomes são: a) anafórico puro – o pronome não é percebido como elemento de retomada de nenhum termo anterior ou posterior, abrindo-se, então, um vazio na sequência; b) pseudo-catáfora – um pronome que, inicialmente, faz uma referência extratextual e depois passa a retomar um termo intra-textual inadequadamente; c) afastamento pronome/referente – a distância entre o pronome e o nome a que se refere prejudica a compreensão.

Por fim, Charolles (1997) afirma que ainda pode ocorrer: d) ambiguidade referencial – favorece o aparecimento daquilo que o autor chama de “zona de incerteza”, pois prejudica a compreensão, já que o pronome pode se referir a mais de um termo, geralmente anteriores. Segundo Charolles, é a ocorrência mais comum em redações escolares.

Em seguida, Charolles comenta sobre as definitivações e referenciações dêiticas contextuais. Segundo o autor, elas permitem retomar substantivos de uma frase para outra. O uso do artigo definido e dos pronomes demonstrativos (em posição de adjetivo) possibilita a referência a um substantivo de uma frase ou de uma sequência para outra. Conforme o teórico, os alunos aplicam esses procedimentos excessivamente. Afirma Charolles (1997, p. 52):

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

Já as substituições lexicais evitam as repetições e, simultaneamente, permitem a retomada estrita. Frequentemente aparecem conjugadas às definitivas e referências dêiticas contextuais. Sobre isso, destaca: “Também nesse caso, certas restrições (semânticas) regulamentam rigorosamente o emprego das substituições, por exemplo, numa língua como o português o termo mais genérico não pode preceder seu representante” (CHAROLLES, 1997, p. 53). Em seguida, continua:

Por difícil que seja analisar essas restrições, elas não colocam problemas maiores no quadro de uma gramática de texto com base semântica. mais problemática é a questão de saber se o emprego simultâneo de um determinante definido com um lexema de substituição é suficiente para estabelecer uma cor referência estrita [...] (CHAROLLES, 1997, p. 53).

Assim, ele evidencia que se torna impossível delimitar uma fronteira explícita entre a semântica e a pragmática, pois o emprego de um determinante, por vezes, não é suficiente para consolidar a ligação de uma retomada.

Tratando das recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência, Charolles (1997) afirma que enquanto as pressuposições são parte essencial do enunciado, inquestionáveis e resistentes à negação, as inferências são menos fortes, podendo ser negadas. Além disso, podem relacionar-se ao léxico e costumam remeter a conhecimentos de mundo ou leis do discurso. Por isso, ambas são fortes fatores de coerência.

Quanto aos problemas nas redações, destaca-se a questão das pressuposições que os alunos devem aceitar, nos temas propostos, para redigirem o texto. Há também a dificuldade de assumirem determinadas inferências do tema, chegando até a contradizê-las. Esse é, segundo o autor, um fator marcante de incoerência ou “esquisitice” nos textos.

A metarregra de coerência textual – repetição – está relacionada à linearidade do texto, ou seja, com a coesão textual. Segundo Koch e Travaglia (1985, p. 40), “por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual”. Koch e Travaglia (1985, p. 40) afirmam também que,

[...] ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter *linear*, uma vez que se manifesta na

organização seqüencial do texto. Assinalando a conexão entre as diferentes partes do texto tendo em vista a ordem em que aparecem, a coesão é sintática e gramatical, mas também semântica, pois, em muitos casos, os mecanismos coesivos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto, como na chamada coesão referencial.

Portanto, a metarregra de repetição refere-se à coesão referencial por substituição. Assim, o mau uso de elementos linguísticos de coesão pode interferir na coerência de um texto escrito e afetar a sua textualidade.

Passamos agora ao escrutínio da segunda MR, que se coloca como elemento de completude da primeira.

3.2 Metarregra da progressão

A produção de um texto coerente pressupõe, segundo o linguista, que haja, semanticamente falando, uma contribuição ininterrupta: “Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada” (CHAROLLES, 1997, p. 57). A progressão complementa a primeira metarregra, já que a coerência do enunciado vai além da recorrência de elementos. Esse equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica é notadamente uma dificuldade para alguns alunos.

De acordo com Charolles (1997, p. 57), essa metarregra complementa a primeira, a de repetição, pois para que um texto seja coerente é preciso tratar do assunto e introduzir informações novas no seu desenvolvimento. Isso traz à discussão questões da progressão textual. Koch (2004) defende que a progressão textual acontece por meio de atividades formativas, nas quais o locutor opta por utilizar, no texto, recorrências variadas.

Ao tratar da progressão, Charolles (1997) mais uma vez destaca que, para ser considerado coerente, um texto escrito precisa apresentar continuidade tópica no nível sequencial ou hierárquico, evitando interrupções longas ou definitivas do tópico em andamento. Ou seja, caso haja inserções ou digressões, é necessário justificar essas ocorrências para que a coerência não se perca, pois a topicalidade constitui um princípio organizador do discurso.

A progressão também é discutida por Koch (2004), quando a autora observa que a progressão tópica se compõe de segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados com o tema geral ou tópico discursivo. Essa progressão pode ser feita de maneira contínua, quando há a manutenção do tópico, ou descontínua, quando há mudança de tópico.

De acordo com Koch (2004), a progressão textual precisa garantir a continuidade de sentidos. Para isso, o produtor de um texto deve dispor de uma série de estratégias para assegurar essa continuidade, tal como a continuidade referencial – a partir da qual se obtém a continuidade dos referentes por meio dos encadeamentos referenciais que devem estar presentes no texto.

Nas palavras de Charolles (1997, p. 60), “a produção de um texto coerente supõe então que seja realizado um delicado equilíbrio [...] entre continuidade temática e progressão semântica (ou rêmica)”. Nessa abordagem, são tratadas a continuidade temática – obtida por meio do emprego de termos de um mesmo campo semântico/lexical, o que permite ao interlocutor verificar que não se trata apenas de frases justapostas, mas sim de um contínuo textual dotado de sentido – e a continuidade tópica – obtida por meio de estratégias que garantam a sua manutenção, embora com possibilidades de desvios ou mudanças, visto que os tópicos não são entidades estáticas, mas dinâmicas.

No estudo da progressão textual desenvolvido por Charolles (1997), é possível perceber que o teórico elenca uma subdivisão entre a progressão semântica, responsável pela articulação tema-rema, e a progressão temática, que introduz novas informações aos textos sem causar a fuga do campo semântico que já vem sendo desenvolvido no texto.

Dessa maneira, Koch (2004) afirma que há, entre os conceitos aqui discutidos, uma relação de inclusão: a progressão textual é garantida, em parte, pela progressão/continuidade tópica que engloba a progressão/continuidade temática que, por sua vez, repousa na progressão/continuidade referencial. Ainda sobre a progressão, Charolles (1997 p. 59) destaca:

A exigência da progressão semântica é evidentemente das mais elementares e, à medida que o próprio ato de comunicar supõe “alguma coisa a dizer”, concebe-se que ela só muito raramente não seja satisfeita. Acontece, entretanto, de se encontrar certos textos de alunos que transgridem com toda evidência MR2.

Nessa lógica, a progressão é subsidiária da impossibilidade de quebra da continuidade temática, operando assim para a produção da coerência realizada por meio de um delicado equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica.

Na perspectiva do linguista francês, entende-se que a progressão textual, além de integrar um processo de organização global do texto, faz parte de uma série de estratégias de processamento textual de ordem cognitivo-discursiva: a organização textual. Essas estratégias não são simples processos de elaboração de informações, ao contrário, são responsáveis pela construção e linearidade do texto. Logo, além da operação do material linguístico feita pelo sujeito ao se apropriar da língua, sua subjetividade é expressa ao realizar determinadas escolhas dentro das possibilidades linguísticas.

Apresentamos, na sequência, a terceira MR, que trata do princípio de não contradição.

3.3 Metarregra da não contradição

Para que a não contradição ocorra, na esteira do que teorizou Charolles (1997), é preciso que o texto, em seu desenvolvimento, não possua elementos semânticos que contradigam um conteúdo colocado, ou seja:

Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência (CHAROLLES, 1997, p. 59).

Três tipos de contradições são apontados pelo autor. São as contradições enunciativas que se referem ao quadro enunciativo, que, por sua vez, é dividido em: sistema de referência temporal (a referência a um certo momento, em relação ao da enunciação); e modo de funcionamento discursivo, relacionado à intervenção — ou não — do sujeito da enunciação no enunciado.

Nas redações, evidenciam-se a irregularidade no emprego dos tempos verbais (como, por exemplo, a narração no pretérito perfeito que contém, ao final, verbo no presente) e a mudança do eixo de narração — da terceira para a primeira pessoa ou da terceira para a primeira.

Ao tratar das contradições inferenciais e pressuposicionais, o autor diz que elas se configuram quando, a partir de uma proposição, é possível deduzir uma outra que contradiz um conteúdo semântico posto ou pressuposto em outra proposição próxima. Ainda que tais mecanismos se construam de forma particularmente sutil, essas contradições, segundo o linguista, são incomuns em textos infantis.

Outra observação do autor é o caráter pouco rígido da distinção entre verdadeiro e falso na realidade. Ao contrário da lógica, que delimita polos bem distintos, o discurso em funcionamento admite certas contradições de fatos, manifestadas mais ou menos claramente. Isto é, são discursos coerentes, mas fundamentados em proposições opostas, como no caso das ambivalências em psicanálise, citado pelo autor.

Ou seja, a contradição em si não é um fator de incoerência, mas pode tornar o discurso incoerente em situações nas quais a realidade não é ou não pode ser contraditória. Para o autor, certas contradições só podem ser explicadas a partir das noções de mundo(s) e de representação que vão além do campo linguístico. Por razões teóricas e de clareza, o autor faz duas distinções: contradições de mundos e contradições de representações do mundo e dos mundos.

Nas contradições de mundos, evidenciam-se — a partir da diversificação dos universos de referência — alternativas ao mundo enunciativo a partir do qual se constrói o discurso, instauradas, por exemplo, pelos verbos criadores de mundo (como “sonhar”, “pretender”, etc.). Assim, a contradição se daria pelo fato de que é impossível considerar, no mundo enunciativo no qual se fundamenta o discurso, qualquer atributo de um elemento que só existe no mundo alternativo forjado pelo verbo “pensar”, por exemplo.

No que concerne às contradições de representações do mundo e dos mundos, a teoria mostra que esse tipo de contradição tem caráter essencialmente pragmático, pois refere-se à imagem que os interlocutores fazem do mundo de referência. Além disso, esse conhecimento não se restringe ao mundo dito real, mas estende-se para o campo da verossimilhança, característico da ficção.

O interesse maior aqui é a interlocução — o confronto entre as representações de mundo do autor e do leitor. A não contradição, complementa e assegura, também, a progressão de um texto, pois, em torno de um tema (componente fixo), devem se incorporar aspectos que trazem as contribuições semânticas necessárias para dar equilíbrio à continuidade do texto.

A seguir, examinaremos a quarta MR, que aborda a relação entre as partes do texto.

3.4 Metarregra da relação

A relação, um fenômeno bastante complexo, é desenhada pelo linguista da seguinte maneira: “Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados” (CHAROLLES, 1997, p. 74). De acordo com o autor, essa metarregra é de natureza fundamentalmente pragmática, porque indica simplesmente que, para que uma sequência seja coerente, são necessárias ações, estados, acontecimentos ou ideias que dela sejam percebidos como pertinentes ao tipo de mundo reconhecido por aquele que o avalia.

De maneira evidente, essa regra é colocada, basicamente, sobre a percepção de uma relação de fatos do mundo representado como pertinentes, ou seja, com sentido. Para contemplar essa metarregra, o texto deve apresentar seus conceitos principais e secundários formalizados, relacionados e associados de modo claro. Além disso, precisa trazer conceitos congruentes conectados a ponto de dar um sentido harmonioso ao que se relata. A desconexão é o maior entrave para a conquista da coerência através da relação.

De natureza essencialmente pragmática, a “avaliação de congruência” de uma sequência depende, exclusivamente, da percepção das relações entre os fatos, o que a torna bem pouco rígida. Uma boa maneira de se detectar uma não-relação é tentar ligar duas frases por conectores, já que, em termos linguísticos, as relações costumam ser explicitadas por esses elementos. De acordo com o autor desta metarregra, sua natureza pragmática

[...] indica simplesmente que, para que uma sequência seja admitida como coerente é necessário que as ações, estados, acontecimentos ou ideias que ela denota sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por aquele que o avalia (CHAROLLES, 1997, p. 31).

Como se observa, a metarregra de relação parece ter sido idealizada tendo em vista o modo como os mecanismos coesivos de articulação entre ideias fazem as costuras dentro do texto. Por essa razão, essa metarregra pode ser entendida como um princípio mais amplo de coesão – abarcando e amarrando-se na articulação entre ideias que continuam e que progridem no texto.

As quatro metarregras¹⁶ de coerência apresentadas por Charolles (1997) determinam algumas condições necessárias, tanto linguísticas quanto pragmáticas, que um texto deve satisfazer para ser considerado bem escrito. Koch e Travaglia (2010) ressaltam que essas condições precisam ser consideradas, uma vez que influenciam no estabelecimento da interpretabilidade de um texto, seja ao compreendê-lo, seja ao produzi-lo.

Ressaltando o caráter pragmático de algumas das variáveis avaliadas, o teórico destaca a importância da relação entre o receptor e o(s) mundo(s) denotado pelo texto. Ou seja, no caso prático do professor diante da redação, somente ao obter acesso ao mundo, ou representação de mundo, do aluno é que o professor-leitor poderá estabelecer coerência no discurso e, ao mesmo tempo, orientar o estudante para que reconstitua a coerência com base em um sistema comum a si próprio, ao professor e a (determinados) receptores eventuais.

De maneira geral, concordamos que a questão da coerência está ligada não apenas às marcas textuais, como as metarregras referenciadas, mas a fatores como a relação entre texto, leitor e conhecimento de mundo que, por sua vez, relacionam-se com o autor e com a situação comunicativa.

No entanto, é imprescindível ressaltar que as metarregras trazem um elemento fundamental à construção de textos e de seu sentido: a coerência. Ao lado de todos os outros fatores de textualidade, a coerência precisa ser vista com cuidado e atenção para a produção de textos coerentes e assertivos.

A partir de todo o entendimento apresentado acerca da LT e do que é texto, assim como também da coerência e das MRs, passamos a uma análise dos dados que suscitaram a necessidade desta pesquisa. Para tanto, estamos fundamentados nos pressupostos teóricos já assumidos no decorrer dos capítulos anteriores e seremos guiados pelos procedimentos metodológicos descritos na sequência.

¹⁶ Em seu trabalho, o pesquisador francês Michel Charolles, faz uso da seguinte nomenclatura, que será dotada para as análises deste trabalho: Metarregra de repetição (MR1), Metarregra de progressão (MR2), Metarregra de não-contradição (MR3) e Metarregra de relação (MR4).

4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo traz uma proposta de análise de texto, organizada por procedimentos metodológicos. A análise é uma parte fundamental de qualquer pesquisa, independentemente do campo ou do tópico de estudo. Ela desempenha vários papéis importantes no processo de pesquisa. Nesse sentido, destacamos algumas razões pelas quais a análise é crucial, principalmente neste trabalho: a) a análise dos textos nos ajuda a compreender os dados observados no texto, considerando, na maioria das vezes, as hipóteses e/ou as perguntas norteadoras do trabalho que ora se propôs; b) a análise também ajuda os pesquisadores a descobrirem informações valiosas escondidas nos dados que arquitetam o texto produzido e que está sob situação de análise. Isso pode levar a novos conhecimentos ou descobertas que podem ser usados para avançar no campo de estudo; c) toda análise implica um olhar atento do pesquisador, pois ela fornece dados que podem auxiliar na compreensão do que se quer, neste caso, na construção do sentido do texto, tomando as metarregras como ponto de partida para a análise da textualidade; d) a análise ainda pode permitir que o pesquisador aplique questões teóricas e veja como isso funciona, neste caso, a organização do texto, embasando afirmações teóricas feitas anteriormente no estudo. Na sequência, procedemos à análise de três textos nota mil produzidos em situação de ENEM, no ano de 2013, a fim de que possamos analisar seu funcionamento, partindo do olhar sobre as metarregras do teórico Michel Charolles, tendo como finalidade última ver a construção do sentido do texto.

4.1 Processo metodológico

Tendo definidos os parâmetros, objetivos e o referencial teórico norteador, caracterizamos a perspectiva metodológica mais adequada para abordar as questões de estudo. Buscamos aqui produzir conhecimentos para a aplicação prática dirigida à solução de problemas, por isso a natureza aplicada e o caráter qualitativo deste trabalho. Optamos por investigar, descrever e analisar o processo de consolidação das MR de repetição e progressão e, nesse percurso, pretendemos examinar a maneira como as MR subsidiam a construção da coerência nas produções de texto dissertativo-argumentativos do Enem.

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de análise de textos e a discussão dos resultados dessa análise. Em nosso percurso analítico, assumimos como pressuposto que a construção da coerência pode ser observada dentro do texto, sob a luz das MR propostas por Charolles (1997). Com amparo nesse pressuposto, estabelecemos relações entre essas “ocorrências”, que concernem à construção dos sentidos e à relação com os resultados efetivos dos textos dissertativo-argumentativos que foram selecionados para análise.

Essa organização se dá em razão de que esta pesquisa direciona seu bojo de interesse, principalmente, ao exame das prováveis manifestações das MR nos textos que selecionamos para a análise, por isso, a pesquisa é voltada aos objetivos de natureza exploratória-descritiva por investigar, descrever e analisar o processo em busca de resultados que possam agregar entendimento e contribuir com o ensino da coerência nesse do tipo textual.

A pesquisa coloca-se quanto aos procedimentos técnicos de caráter bibliográfica, pois é concebida a partir de um material já publicado. Para legitimar essa afirmação sobre esse aspecto da pesquisa foram observados, como parâmetros, que:

Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Apresentamos, como *corpus*, três redações do Enem. Esse exame foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica e ao longo do tempo tornou-se uma porta de entrada para o ensino superior. O exame é anual e aplicado em dois dias, sendo constituído por uma prova de redação e por 180 questões objetivas divididas em quatro áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e matemática.

No Enem, a redação ganhou destaque por seu peso equiparado ao das áreas de conhecimento. O texto é avaliado de acordo com cinco competências e seus respectivos níveis. O exame tem uma matriz de correção específica, na qual a coerência aparece na terceira competência, mas também permeia as demais.

Figura 1 - Critérios de avaliação da redação do Enem.

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf

Os textos selecionados neste *corpus* são de domínio público¹⁷ e são divulgados pelo INEP¹⁸, que libera, em todas as edições, a versão digitalizada da redação entregue pelo candidato. Todos os anos, a prova de redação segue os mesmos parâmetros, o que muda é o tema proposto.

¹⁷ Domínio público é uma condição jurídica na qual uma obra não possui o elemento do direito real ou de propriedade que tem o direito autoral, não havendo, assim, restrição de uso de uma obra por qualquer um que queira utilizá-la. Do ponto de vista econômico, uma obra em domínio público é livre e gratuita
<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/leia-redacoes-que-receberam-nota-maxima-no-enem-2013-e-veja-o-que-voce-pode-aprender-com-elas>

¹⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é um órgão do Ministério da Educação (MEC).

A redação do Enem é composta por uma frase-tema, geralmente relacionada a um problema atual da sociedade brasileira, é composta por textos em linguagem verbal e também não-verbal e cobra dos participantes uma proposta de intervenção. O texto deve ser escrito em até 30 linhas e na forma de dissertação argumentativa.

Para esta pesquisa, escolhemos três textos nota mil do Enem de 2013. Nessa edição, a prova trouxe como tema “Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” e os participantes foram levados a produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre esse tema, sendo avaliados de acordo com cinco competências: dominar a escrita formal da Língua Portuguesa; compreender o tema e não fugir da proposta; organizar as ideias; conhecer os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e propor uma intervenção sem ferir os direitos humanos.

É desse ano e desse tema que advêm os textos que compõem nosso *corpus*. A seguir, a proposta do Enem com os textos motivadores.

Figura 3 - Instruções contidas na proposta da redação do Enem

Disponível em: www.operacaoleisecarj.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 2

Fonte: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/dia2_caderno5_amarelo.pdf

A redação do Enem é elaborada essencialmente para ser corrigida nos moldes em que propôs o INEP. Esclarecemos que a avaliação pela qual passa a redação do Enem pressupõe um tipo de correção específica, formal, que envolve uma dinâmica proposta pelo Instituto.

Definido o *corpus*, passamos agora à explanação de como será concretizada a análise.

4.2 Proposta de análise

Selecionamos, por todo o exposto, o gênero textual redação do Enem, para uma demonstração de como se dá concretamente a construção concernente à coerência do texto. Ao olhar para essas produções, questionamo-nos sobre como as metarregras de coerência de Michel Charolles (repetição, progressão) subsidiam a construção da coerência nas produções de texto dissertativo-argumentativos do Enem.

Nesse cenário, se faz pertinente observar que Charolles afirma que a coerência se constrói em dois níveis. No nível local ou microestrutural, são as frases de uma sequência que devem estabelecer relações de coerência; já no nível global ou macroestrutural, as relações devem se dar entre as sequências consecutivas. Ou seja, os níveis micro e macroestrutural, quando conjugados, determinam a coerência do discurso, pois um texto pode apresentar coerência local sem que tenha coerência global.

A partir de agora, passamos para a descrição de como se consolidam os elementos da MR1: pronominalizações, definitivações, referenciações contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas de inferência. Em seguida, será feita a análise da metarregra de progressão.

É preciso deixar claro que é desnecessário tratar aqui sobre os aspectos inerentes ao tipo e à norma, tendo em vista que os textos aqui apresentados tiveram nota mil no exame, ou seja, já passaram por rigorosa averiguação de princípios de textualidade, como informatividade e intertextualidade, entre outros. Ressaltamos, desse modo, que aqui iremos pinçar as ocorrências das metarregras para elucidar como estas se manifestam.

Optamos por transcrever os textos antes de analisa-los, para agilizar a observação e a leitura.

4.2.1 Análise - Texto 1 - "Lei seca: ainda com alto teor de jeitinho brasileiro"

4.2.1.1 Transcrição:

Figura 4 - Texto 1 - Lei seca: ainda com alto teor de jeitinho brasileiro

01	Com o surgimento do carro, popularizado por Henry Ford nos Estados Unidos,
02	passaram a existir também novos desafios. Um que se apresenta como problema
03	atual no Brasil é o do uso irresponsável e possivelmente mortal do automóvel em
04	casos de direção alcoolizada e as tentativas de atenuar tais casos são várias. Dentre
05	elas está a Lei Seca, do ano 2008, que procura conscientizar a população através de
06	um sistema legal e que, apesar dos resultados já demonstrados, carece de muito
07	suporte e de muitos avanços, para obter os efeitos desejados pelo governo e por
08	toda a sociedade.
09	A Lei Seca surgiu inicialmente como instrumento de conscientização porém sua
10	efetivação encontra obstáculos na área da fiscalização o que torna a lei para muitos
11	meramente institucional e não prática. Infelizmente, ainda pode se constatar em
12	algumas regiões a falta de etilômetros, conhecidos como bafômetros que, associada
13	à desinformação por parte dos policiais rodoviários, agrava ainda mais a questão da
14	fiscalização e contribui para a impunidade.
15	Em adição a essa problemática, ainda há a consciência de boa parte da população
16	de que se não há quem veja então não está errado. O 'jeitinho brasileiro', teorizado
17	por inúmeros como Octávio Ianni, contribui para esse pensamento de escapar da lei
18	e, juntamente com a ignorância dos riscos corridos ao colocar-se em uma situação
19	de direção alcoolizada, forma um conjunto de ideias equivocadas fixadas no
20	imaginário do brasileiro que ainda impede a efetiva implantação da legislação.
21	Assim, é indispensável a criação, principalmente a nível municipal, de programas
22	informativos, nas escolas e comunidades, sobre os riscos da combinação de trânsito
23	e álcool. Além disso, é imperativo que haja incentivos fiscais à iniciativa privada e
24	a grandes empresas que contribuam na implantação de programas de educação no
25	trânsito. Finalmente os efeitos da lei seca só serão realmente sentidos e contrastan-
26	tes como passado de mortes e acidentes quando houver uma intensificação da
27	fiscalização e extinção da impunidade, sucesso esse que deve ser uma construção
28	de todos os órgãos governamentais e da sociedade civil.

4.2.1.2 Análise:

Dentro dos recursos linguísticos disponíveis para realizar as repetições, a língua dispõe de estratégias diversas, como afirma Charolles (1997): pronominalizações, definitivas, referências contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais e retomadas de inferências. Esses procedimentos são elencados pelo linguista como sendo responsáveis por ligar frases a seus contextos imediatos, permitindo assim o encadeamento de ideias.

Encontramos na observação do texto 1 as pronominalizações – que ajudam o texto de várias maneiras no que concerne à economia de palavras, ou seja, torna o texto mais conciso, evitando a repetição excessiva de substantivos ou expressões. Isso é importante, especialmente em textos longos, para evitar que a escrita fique prolixa, mas, é importante também no tipo dissertativo-argumentativo, pois ele exige concisão para a escrita em trinta linhas, com argumento e defesa de tese, de modo que a objetividade somente é alcançada com o suporte das retomadas que proporcionam dinamismo ao texto.

Quadro 1 - Elementos pronominais do primeiro texto do *corpus*

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) “se” faz menção à novos desafios. (linha 2)b) “tentativas” é retomada por “elas” (linha 4)c) “sua” elemento que retoma “lei Seca” (linha 9)d) “essa” elemento que apresenta “problemática” (linha 15)e) “esse” que acompanha pensamento” (linha 17)f) “esse” elemento que retoma “sucesso” (linha 27) |
|---|

Todas essas pronominalizações referem-se ao uso de palavras ou expressões que fazem referência a algo mencionado no discurso. Os constituintes pronominais (constituídos por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) servem especialmente a esse modo de referenciação. Sua função principal é evitar a repetição desnecessária de palavras ou frases, tornando o texto mais claro e coeso.

No texto, essa relação fica evidente no exemplo “Dentre ‘elas’ está a lei Seca” (linhas 4 e 5), em que o pronome pessoal é usado para concatenar a linha de pensamento posta, sem perder o fio condutor do raciocínio estabelecido. Essa escolha ampara-se no entendimento de que são de conhecimento geral as várias medidas existentes para atenuar o impasse, e, desse modo, elencá-las seria contraproducente, por isso, o elemento pronominal é utilizado como recurso que subsidia a continuidade do texto.

No segundo parágrafo, com o uso do pronome demonstrativo “sua”, como elemento de retomada da “Lei Seca” (linha 9), percebe-se a pronominalização em sua importante função na linguagem e na comunicação, quando são fundamentais para tornar o discurso mais claro, coeso e eficaz. Um dos papéis mais importantes é evitar a repetição excessiva de palavras ou expressões, como no caso em que é evitada a repetição de “Lei Seca”.

Para a amarração do texto, a pronominalização evita redundâncias e torna mais fácil a compreensão, como no caso do pronome demonstrativo “esse”, que se liga diretamente a “pensamento” (linha 17), mas, ao mesmo tempo, remete ao “jeitinho brasileiro” (linha 16) e ainda é referido mais adiante quando o escritor acrescenta “ideias equivocadas” (linha 19), como parte do bojo do ‘jeitinho brasileiro’. Esse estratagema propicia fluidez ao texto e clareza ao leitor.

Em uma das ocorrências, o pronome oblíquo “se” usado como próclise faz menção a um dos desafios, colocando como “novos desafios” (linha 2). Não existe, nessa produção, um problema que Charolles denomina “anafórico puro”, aquele que não retoma nenhum elemento na sequência, instaurando um vazio e quebrando a continuidade, ou seja, aqui, não há essa quebra e as informações se completam.

Observamos também outro aspecto da MR1, que são as definitivações e referências contextuais, as quais, tal como aponta Charolles (1997), permitem retomar um substantivo de uma frase ou de uma sequência para outra. Esses elementos corroboram uma estratégia que funciona dentro da situação comunicativa e aponta para partes ou porções textuais.

Quadro 2 - Definitivações e as referências contextuais

em adição (linha 15) juntamente com (linha 18)

além disso (linha 23) quando (linha 26)
--

Como as pronominalizações, as definitivas permitem retomar declaradamente um substantivo de uma frase para outra, como no que ocorre com a expressão “em adição” (linha 15), que faz referência a todo o problema exposto anteriormente. A “definitivação” e a “referenciação contextual” são fundamentais para garantir o envolvimento dos elementos textuais.

Podem, além disso, ser usados na linguística para descrever processos envolvidos na referência de objetos ou elementos específicos no texto. Como o que acontece com “juntamente com” (linha 18), que soma o dito anteriormente com o seguinte, promovendo a ideia de interdependência. E também com a colocação de “além disso” (linha 23), que faz referência ao dito anteriormente, retomando-o como fio condutor da coerência do que será dito na sequência.

Na construção que traz o advérbio de tempo “quando” (linha 26), percebe-se a referência ao momento em que o problema será minimizado. Essa referência contextual ajuda no entendimento da proposta do autor porque, além de ligar o problema à solução de maneira eficaz, diz claramente o que poderá estabelecer a resolução do problema.

Como aponta Charolles (1997), o uso dos definitivos e das referências contextuais é constantemente acompanhado de substituições lexicais, as quais permitem evitar as retomadas lexemáticas, o que garante a coesão lexical do texto, que se dá quando um termo é substituído pelo outro ou quando há uma repetição de uma mesma unidade lexical.

No parágrafo introdutório, encontramos ocorrência de substituição lexical “carro” (linha 1) e “automóvel” (linha 3), uso que se revela importante, pois os termos proporcionam constante renovação no texto, já que o uso frequente das mesmas palavras ou expressões pode tornar um texto monótono e entediante. Ao realizar substituições lexicais, são introduzidas diversas variedades na escrita, tornando-a mais envolvente para o leitor.

A substituição ocorre, portanto, como mecanismo de reiteração lexical, como na ocorrência de “é indispensável” (linha 21), que é substituído por “é imperativo” (linha 23),

marcando uma inter-relação lexical. O exemplo evidencia que a substituição lexical – que é feita pela escolha lexical – transmite a visão do produtor do texto e, assim, através das relações entre os lexemas, torna-se um importante mecanismo articulatório para o sentido.

Outro aspecto pertinente da MR1 são as recuperações pressuposicionais e retomadas de inferência que, assim como elucida Charolles (1997), incidem nos conteúdos semânticos não manifestos (porém fundamentais), que precisam ser reconstruídos, para, assim, aparecer explicitamente nas recorrências. Ou seja, enquanto as pressuposições são parte essencial do enunciado, inquestionáveis e resistentes à negação, as inferências são menos fortes, podendo ser negadas; além disso, podem relacionar-se ao léxico e costumam remeter a conhecimentos de mundo ou leis do discurso.

O linguista ainda ressalta que, na prática, é difícil operar uma divisão entre as pressuposições e as inferências ligadas a um enunciado. No entanto, se, na análise, forem estritamente observados os critérios que normalmente são admitidos como díspares, perceberemos que, no nível sequencial as retomadas de inferências são fortes fatores de coerência, assim como são como as recuperações pressuposicionais.

A inferência, nesse sentido, é a capacidade de se extrair do texto informações não ditas, por meio de elementos linguísticos que a confirmem (pressuposição) ou por meio de informações presentes no contexto em combinação com o conhecimento de mundo prévio do leitor. A partir dessa percepção, podemos fazer algumas observações no *corpus*, como em

Quadro 3 - Marcador de pressuposição - (1º parágrafo)

“Com o surgimento do carro, popularizado por Henry Ford nos Estados Unidos, passaram a existir também **novos** desafios. Um que se apresenta como problema atual (...)”

Nota-se, aqui, como marcador de pressuposição, o adjetivo “novos” do qual pode-se extrair a suposição de que havia desafios anteriormente e de que a partir desse momento surgiram outros. Essa hipótese é confirmada na sequência do texto. Os marcadores são

elementos que reforçam uma pressuposição e permitem o entendimento de informações secundárias, não explícitas nos enunciados.

Nesse contexto, parece haver a necessidade de apresentar um desafio que anteriormente não existia, o que se dá principalmente pelo tipo de texto produzido, o qual exige argumentação pautada no contexto de um problema social. Assim, para consubstanciar o problema posto, destaca o “uso irresponsável e mortal do automóvel em casos de direção alcoolizada”, assim sendo, percebe-se que a pressuposição é inalienável, o que corrobora o dizer de Charolles (1997), que ressalta que realmente resiste à prova linguística da negação, interrogação e encadeamento.

Quadro 4 - Marcador de pressuposição - (1º parágrafo)

Dentre elas está a Lei Seca, do ano 2008, que procura conscientizar a população através de um sistema legal e que, apesar dos resultados **já** demonstrados, carece de muito suporte e de muitos avanços, para obter os efeitos desejados pelo governo e por toda a sociedade

Pode-se observar nesse trecho o marcador de pressuposição “já”, que se classifica como advérbio de tempo. Esse uso, no texto, reforça uma pressuposição e permite fazer a inferência de que resultados foram alcançados, no entanto, não foram os esperados, ou seja, essa presença evidencia um conteúdo implícito que decorre de uma palavra ou expressão presente no ato de fala produzido.

Também cumpre esse papel o trecho em que um elemento aparece para subsidiar uma ideia que será apresentada na sequência do texto.

Quadro 5 - Marcador de pressuposição - (2º parágrafo)

“Infelizmente, ainda pode se constatar em algumas regiões a falta de etilômetros, conhecidos como bafômetros que, associada à desinformação por parte dos policiais rodoviários, agrava ainda mais a questão da fiscalização e **contribui** para a impunidade.”

O verbo “contribuir”, em sua transitividade indireta, subsidia a ideia de ajudar em alguma coisa, logo, infere-se que não é o único responsável pelo problema. Essa construção estabelece o encadeamento de ideias, pois soma-se às informações relacionadas ao bafômetro e à desinformação, que culminam na fiscalização, e tudo isso “contribui” para a impunidade. Vale ressaltar que verbos que indicam mudança, permanência ou continuidade, são marcas linguísticas que ajudam a identificar a pressuposição, tal como ocorre, nesse caso, com “contribuir”.

O exemplo destacado corrobora o tratamento da inferência como um processo mental de raciocínio que consiste em utilizar os mecanismos textuais evidentes para retirar do texto uma informação não explícita. Portanto, é uma forma de compreender o sentido do enunciado utilizando-se os dados presentes no texto somados àqueles que são contextuais.

No 4º parágrafo da Redação 1, uma inferência se estabelece na seguinte construção:

Quadro 6 - Inferência (4º parágrafo)

“Assim, é indispensável a **criação**, principalmente a nível municipal, de programas informativos, nas escolas e comunidades, sobre os riscos da combinação de trânsito e álcool.”

Com o uso do substantivo feminino “criação” fica claro que, para o autor do texto, é um pressuposto a não existência de programas informativos em escolas e comunidades, logo, dizer é possível afirmar que informações foram tomadas como base para a construção desse enunciado, com evidentes marcas linguísticas que o sustentam, então, estamos diante de uma pressuposição, um cenário tomado como verdadeiro ou necessário para a compreensão daquilo que se enuncia.

Trataremos a partir de agora dos fenômenos linguísticos por meio dos quais se estabelece a progressão textual, a qual é um requisito para a construção do texto nota mil. Assim, na observação e análise da produção escrita, identificaremos os elementos que a

constituem, apresentando informações novas sobre aquilo de que se fala, ou seja, sobre o tema proposto.

Um requisito para a construção do texto, conhecido por todos os falantes, é que ele tenha unidade temática e, ao mesmo tempo, apresente informações novas sobre o assunto. Sobre isso, Charolles (1997) pontua que, “Para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada”. Assim, a progressão é a regra de ouro da cadência do texto, uma vez que ela faz com que a escrita avance na ideia a ser passada para o leitor, cadenciando e somando para que haja progressão textual.

No que se refere à metarregra progressão, vamos mobilizar, das produções textuais, ocorrências de linearidade, ou seja, os elementos de progressão que fornecem uma contribuição semântica constantemente renovada. Charolles (1997) afirma que o texto não pode simplesmente repetir o mesmo assunto em todo seu percurso, mas deve conter elementos de desenvolvimento. Nesse sentido, passamos, agora, a direcionar nosso olhar para o desenvolvimento linear do texto nas produções que compõem nosso *corpus* de pesquisa.

Quadro 7 - Elementos de progressão na introdução

Com o surgimento do carro, popularizado por Henry Ford nos Estados Unidos, **passaram** a existir **também novos desafios**. **Um** que se apresenta como problema atual no Brasil **é o do uso** irresponsável e possivelmente mortal do automóvel em casos de direção alcoolizada **e as tentativas** de atenuar tais casos são várias. **Dentre elas está** a Lei Seca, do ano 2008, **que procura** conscientizar a população através de um sistema legal **e que, apesar** dos resultados já demonstrados, **carece** de muito suporte e de muitos avanços, **para obter** os efeitos desejados pelo governo e por toda a sociedade .

A progressão na introdução de um texto desempenha um papel fundamental na apresentação e no envolvimento do leitor. Ela serve a vários propósitos importantes, como chamar a atenção à relevância do assunto. Uma introdução progressiva bem elaborada é projetada para atrair a atenção do leitor desde o início.

Para esse resultado, pode-se usar uma história interessante, uma pergunta provocativa, uma citação impactante ou outros dispositivos que prendam a atenção do leitor e o incentivem a prosseguir com a leitura. Aqui, percebemos a contextualização do tema abordando a história do surgimento do carro e traçando um paralelo com a temática que ampara a discussão. Ainda pode-se perceber que alguns elementos que garantem a conexão das ideias e que ocupam-se da absorção de informações apresentadas.

Quadro 8 - elementos de progressão no desenvolvimento

A Lei Seca surgiu inicialmente **como** instrumento de conscientização **porém** sua efetivação encontra obstáculos na área da fiscalização **o que torna** a lei para muitos meramente institucional **e não** prática. Infelizmente, **ainda pode se constatar** em algumas regiões a falta de etilômetros, **conhecidos como** bafômetros **que**, associada à desinformação **por parte** dos policiais rodoviários, agrava **ainda mais** a questão da fiscalização **e** contribui **para a** impunidade.

Em adição a essa problemática, **ainda há** a consciência de boa parte da população **de que** se não há quem veja **então** não está errado. O ‘jeitinho brasileiro’, teorizado por inúmeros como Octávio Ianni, **contribui para** esse pensamento de escapar da lei **e**, **juntamente com** a ignorância dos riscos corridos ao colocar-se em uma situação de direção alcoolizada, **forma um conjunto** de ideias equivocadas fixadas no imaginário do brasileiro **que ainda impede a** efetiva implantação da legislação.

Na progressão que podemos observar no desenvolvimento, percebe-se que – nas palavras de Charolles (1997) – existe um concatenamento que contribui semanticamente para a renovação. Podemos perceber que não há o que o teórico chama de “lenga-lenga”. Ou seja, não há rompimento com a temática que é tratada no texto, o progresso das informações começa com a lei, passa por dizê-la um instrumento institucional e não prático, que é posto, assim, pela falta de etilômetros, dá-se, então, um sinônimo (bafômetro) e segue dizendo que a este somam-se a desinformação e a escassez de fiscalização, que culminam em impunidade.

Além disso, a progressão pode materializar-se a partir da expressão de condições inerentes à problemática debatida. Também pode assumir forma a partir da negação frente à condição imposta pelo discurso. Assim, a ocorrência do advérbio “não” revela a contrariedade do pensamento problemático que desencadeia o agravamento e encabeça a ideia de “negação”. Esse advérbio incide, semanticamente, na relação sintagmática com “perigo”. Após a negação, a progressão textual assume o caráter de argumento de oposição, materializado pela presença do conectivo “porém”, tendo por base o substantivo “risco”, que substitui “perigo”, estabelecendo um avanço na linha de argumentação escolhida.

Nessa cadência, o texto avança em suas ideias, não fica preso e apresenta desdobramentos para o tema proposto. Nesse aspecto, essa metarregra vem complementar a primeira, uma vez que pressupõe que o texto não deve apenas fazer remissão aos referentes, pois deve atribuir novas informações e discussões sobre eles.

Quadro 9 - Elementos de progressão na conclusão

Assim, é indispensável a criação, **principalmente** a nível municipal, de programas informativos, nas escolas e comunidades, **sobre os** riscos da combinação de trânsito e álcool. **Além disso**, é imperativo que haja incentivos fiscais à iniciativa privada e a grandes empresas **que** contribuam na implantação de programas de educação no trânsito. **Finalmente os** efeitos da lei seca só serão realmente sentidos e contrastantes como passado de mortes e acidentes **quando houver uma** intensificação da fiscalização e extinção da impunidade, **sucesso esse que** deve ser uma construção de todos os órgãos governamentais e da sociedade civil.”

A progressão na conclusão de uma redação é fundamental para atingir diversos objetivos importantes, incluindo: resumir os pontos-chave e apresentar soluções a estes. A conclusão permite resumir os principais argumentos, pontos e ideias apresentados ao longo do texto, reforçando o que foi discutido. Isso ajuda o leitor a lembrar os principais destaques da redação e a consolidar o entendimento do conteúdo.

No parágrafo em que se apresenta uma proposta de intervenção, a conjunção “e” – que dá ideia de soma – se estabelece como elemento de progressão, na medida em que vai adicionando novos elementos e novas ideias para compor a resolução do problema tratado. Além disso, observamos elementos que indicam algo a ser acrescentado (assim), ou ainda algo que está em consonância (além disso), além de elementos que demonstram aspectos que são mais relevantes (principalmente).

Fica claro, portanto, que a progressão textual desempenha um papel fundamental para a compreensão do leitor de várias maneiras, dentre as quais a conexão das ideias por meio do uso de conectores, conjunções e outros dispositivos, ajudando assim o leitor a entender como as informações se relacionam umas com as outras, evitando confusão. Além disso, a hierarquia de informações também contribui para o progresso de ideias, ou seja, destaca, na apresentação das informações, os elementos principais. Isso tudo mostra que o estudo das metarregras colabora para um trabalho de texto que visa à construção da textualidade e, por sua vez, da textualidade.

4.2.2 Análise - Texto 2 - “Manifesto da segurança no trânsito”

4.2.2.1 Transcrição:

Figura 5 - Texto 2 - Manifesto da segurança no trânsito

01	Com a crise de 1929 nos Estados Unidos, Roosevelt implementou a Lei Seca
02	para minimizar os problemas e acidentes no trânsito. Agora, o Governo Federal
03	implementou a Lei Seca com o intuito de reduzir o número de vítimas em acidentes
04	e trânsito envolvendo motoristas embriagados. Dentro desse contexto, há dois
05	importantes fatores que devem ser levados em consideração: a redução dos
06	acidentes de trânsito e o aumento da concentração da população brasileira no que
07	acidentes de trânsito e o aumento da concentração da população brasileira no que
08	Marinetti quando redigiu o Manifesto Futurista exaltando as inovações da
09	modernidade, como o carro, não poderia imaginar que o seu objeto de admiração
10	aliado ao álcool poderia acarretar sérios acidentes. Paralelamente às ideias do
11	Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade de absorver o que é vantajoso da
12	cultura estrangeira e adaptar à cultura nacional, o Governo Federal implementou a
13	Lei Seca com o objetivo de reduzir a quantidade de acidentes no trânsito
14	ocasionados pelo uso do álcool. De fato, o número de acidentes envolvendo
15	motoristas que ingeriram álcool diminuiu consideravelmente e isso se deve ao rigor
16	da fiscalização, principalmente em saídas de bares e boates aliado à punições,
17	como multa e prisão.
18	Ainda convém lembrar que enquanto em países como a Austrália dirigir
19	embriagado é condenado pela sociedade, no Brasil até pouco tempo esse hábito
20	perigoso era aceito. Isso porque até pouco tempo existiam poucas políticas de
21	conscientização na mídia acerca do perigo do binômio álcool e direção. Além
22	disso, os filhos se inspiram nas atitudes dos pais, que não viam nenhum perigo em
23	dirigir depois de um ou dois copos de cerveja. Porém, o risco de acidente existe e,
24	infelizmente, a maioria da população está ciente disso.
25	Inferese que quando o motorista está alcoolizado está colocando em risco a sua
26	vida e a de outras pessoas, por isso deve deixar de lado seu caráter macunaíma e
27	pensar no bem coletivo cumpre ao governo aumentar a fiscalização para garantir o
28	cumprimento da lei. Cabe aos pais educar seus filhos através do seu próprio
29	exemplo. Cabe aos donos de bares e boates incentivar seus clientes a ir para casa
30	de táxi. Assim, o Brasil será referência mundial em educação no trânsito.

4.2.2.2 Análise:

Existem, no corpo do desse texto, elementos que desempenham um papel fundamental na qualidade da escrita e na clareza da comunicação. O quadro a seguir elenca e sistematiza esses elementos, para melhor elucidação.

Quadro 10 - Pronominalizações do segundo texto do *corpus*

- a) “desse”, elemento que antecipa “contexto de vítimas de acidentes” (linha 4)
- b) “seu”, elemento que antecipa “objeto” (linha 9)
- c) “isso”, elemento que retoma “diminuição do número de acidentes” (linha 15)
- d) “esse”, elemento que antecipa “hábito” (linha 19)
- e) “disso”, elemento que retoma “ciente dos riscos” (linha 24)
- f) “sua”, elemento que antecipa “vida” (linha 26)
- g) “seus”, elemento que antecipa “filhos” (linha 28)

A pronominalização presente no texto é positiva de várias maneiras. Na primeira ocorrência, a palavra “desse” (linha 4) conversa com a afirmativa “contexto de vítimas de acidentes”, ligando assim a criação da lei a um problema real e citado. Assim, economizando palavras e possíveis redundâncias, tornando o texto mais conciso.

Em outro caso, o pronome possessivo “seu” acompanha a palavra “objeto” e assume o papel de reiterar que o carro era um objeto de desejo de “Marinetti”. Tal estratégia é importante, especialmente em textos longos, para evitar que a escrita fique prolixa e permite que o leitor compreenda as ideias de forma mais eficaz, uma vez que as informações são apresentadas de maneira organizada e sem redundâncias.

No Texto 2, observa-se que, produtivamente, o uso dos pronomes demonstrativos e possessivos evocados como mecanismos substitutivos de expressões ditas no texto serve para conferir ao texto mais dinamicidade. Assim, esses elementos atuam na organização de parágrafos, favorecendo o desenvolvimento do próprio texto, assumindo a função de conectar, sumarizar ou organizar as partes, ligando o que foi dito com o que ainda será apresentado.

Na ocorrência da conclusão, percebe-se o uso da pronominalização como instrumento que viabiliza a possibilidade de delimitar proposições frasais e dar objetividade ao texto. Na proposta de intervenção, produz a economia linguística e contribui para a fluidez na leitura, tornando o texto mais agradável de acompanhar.

No que concerne às definitivas e às referências contextuais, o texto traz os advérbios de tempo “agora”, “quando” e “enquanto”, para contextualizar o momento em que

os fatos apresentados se deram, fazendo referência ao contexto da situação de criação da lei por exemplo (Agora, o Governo Federal implementou a Lei Seca...), ou ainda para contextualizar ao leitor determinado momento citado no texto, como quando traz a construção do fato (Marinetti quando redigiu o Manifesto Futurista...), fazendo uma referência direta àquele momento.

Como marcador de referência, tem-se o uso do “enquanto”, em “...enquanto em países como a Austrália dirigir...”, o que, além de especificar o lugar/país, também dá suporte à comparação que se estabelece logo em seguida. Também, o autor da redação, de maneira versátil e criativa, não precisou escrever diretamente que iria fazer uma comparação, pois o recurso de referência contextual já marcou a proposição comparativa.

A referência contextual refere-se à prática de fazer referência a elementos específicos de um texto ou contexto mais amplo para que o leitor ou ouvinte compreenda plenamente a mensagem ou o significado de uma palavra, frase ou expressão. É a maneira pela qual o significado de uma palavra ou sentença é determinado pelo contexto em que ela é usada.

O texto carrega também ocorrências de definitivização, como em “...o seu objeto de admiração...”, quando o artigo definido se refere ao “carro”. Os artigos definidos, como “o” e “a”, podem servir como elementos de definição em um texto. Eles indicam que o substantivo ao qual se referem é específico, conhecido ou foi previamente mencionado, tornando o termo mais preciso e identificável para o leitor.

Outro exemplo está em “Paralelamente as ideias do Manifesto...”, pois refere-se “às ideias” já expressas anteriormente, e, para não se tornar repetitivo, o autor recorre ao uso de um artigo que funciona como definitivo, emprestando clareza e coesão textual, evitando ambiguidades e tornando-o mais fluído.

As substituições lexicais evitam as repetições e, simultaneamente, permitem a retomada estrita. Frequentemente aparecem conjugadas às definitivizações e às referências contextuais.

Quadro 11 - Substituição lexical - (2º parágrafo)

“Marinetti quando redigiu o Manifesto Futurista exaltando as inovações da modernidade, como o **carro**, não poderia imaginar que o seu **objeto de admiração** aliado ao álcool poderia acarretar sérios acidentes.”

No excerto, a palavra “carro” é substituída por “objeto de admiração”, o que, nesse ato comunicativo, subsidia a identificação do referente no momento da enunciação e mantém a condução textual com novos elementos linguísticos. Explorando esse recurso, implementa-se a criação de uma situação discursiva objetiva, clara e funcional.

O mesmo acontece no 3º parágrafo, no qual “uso” é substituído por “ingerir”, deixando claro que esse é um mecanismo articulatório que dá continuidade, progressão e unidade ao texto. O uso de sinônimos para evitar a repetição de palavras é visto como ferramenta que evita a monotonia no texto e enriquece o vocabulário.

Na ocorrência do 3º parágrafo, há a substituição de “dirigir embriagado” por “hábito perigoso”, o que revela que, como ato articulatório, a substituição é um estratagema muito eficaz, não apenas por evitar a repetição, mas também por oportunizar ao emissor o uso de todo arcabouço linguístico que esse possui e demonstrar seu potencial nessa situação comunicativa.

Ainda ocorre no 2º parágrafo a substituição de “reduzir” por “diminuir”, essa reestruturação reorganiza o período para eliminar uma possível repetição, com uso de sinônimos para evitar que o texto fique cansativo e redundante para o leitor. As substituições evitam as repetições e, simultaneamente, permitem a retomada estrita, mas também são indicadores do domínio da escrita e do léxico do escritor que apenas mobiliza esse recurso quando é competente na escrita.

Outro aspecto presente no texto são as recuperações pressuposicional, que ativam as inferências, por meio das quais podemos observar o conhecimento de mundo de quem escreveu o texto. Isso é percebido no 3º parágrafo, que revela: “Além disso, os filhos se inspiram nas **atitudes** dos pais, (...)”. Essa proposição nos permite inferir que esse é um conhecimento que o enunciador adquiriu durante a vida. Esse tipo de pressuposição é a

informação que o autor coloca de forma sutil e que depende da percepção do leitor, sendo exclusivamente percebida por meio do conhecimento de mundo aplicado ao contexto e à situação de emissão do enunciado.

No primeiro parágrafo, coloca-se a recuperação pressuposicional com “motoristas embriagados”, expressão que retoma a ideia de “acidentes” apresentada anteriormente e dá o entendimento de que existe uma relação entre ambas. As recuperações pressuposicionais referem-se a situações em que um texto ou discurso contém informações ou pressupostos que se baseiam em informações anteriormente mencionadas ou no conhecimento compartilhado.

A recuperação pressuposicional é um conceito na linguística e na teoria da comunicação que se refere à prática de fazer referência a informações, pressupostos ou conceitos implícitos em um texto. Aqui, os elementos “principalmente” e “infelizmente” explicitam conhecimentos implícitos. A palavra “principalmente” está ligada ao rigor da fiscalização, mas dá a ideia de que ela ocorre em outros lugares, no entanto, o foco dessa fiscalização volta-se às saídas de bares e boates.

As recuperações pressuposicionais e as inferências são comumente usadas em textos e discursos para economizar espaço e evitar repetições desnecessárias, como com a palavra “infelizmente”, que carrega as seguintes verdades implícitas: infelizmente todos sabem dos riscos de acidentes e infelizmente a maioria da população, ainda assim, assume esse risco.

Ao citar o “caráter macunaíma”, o autor infere que o seu interlocutor tem o conhecimento de mundo para entender a analogia. A inferência exigida aqui propõe que os leitores conectem informações, preencham lacunas e construam uma compreensão coerente do texto. Às vezes, as informações explícitas podem ser limitadas, e a inferência permite que os leitores ampliem seu entendimento.

No que diz respeito à progressão do texto, é por meio dela que se dá o avanço nas ideias e nos argumentos. Segundo Koch (2006), essa progressão pode realizar-se com atividades formulativas em que o produtor introduz no texto recorrências de diversos tipos, tais como “reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc.” (p.121). Pode-se dizer então que a progressão trata do modo como os elementos contidos na superfície do texto aparecem construindo-o, na mente dos interlocutores, como uma corporatura carregada de sentidos.

Quadro 12 - Progressão na introdução do texto 2

Com a crise de 1929 nos Estados Unidos, Roosevelt implementou a Lei Seca **para** minimizar os problemas e acidentes no trânsito. **Agora**, o Governo Federal implementou a Lei Seca **com o** intuito de reduzir o número de vítimas **em** acidentes de trânsito envolvendo motoristas embriagados. **Dentro desse contexto**, há dois importantes fatores que devem ser levados **em consideração**: a redução dos acidentes de trânsito e o aumento da concentração da população brasileira **no que tange** os riscos de se dirigir embriagado.

A progressão textual ajuda a organizar as informações de maneira lógica e sequencial, permitindo que o leitor siga a estrutura do texto e compreenda como as ideias se relacionam umas com as outras. Na introdução do texto dissertativo-argumentativo, que segue um esquema padrão – contextualização, tese e sub-teses –, se essa regra de coerência não for respeitada, prejudica-se a concatenação de ideias por parte do leitor.

Os elementos “dentro desse contexto”, “em consideração” e “no que tange” servem para fazer referência a componentes como palavra, frase ou construção, provocando a organização lógica e a sequência de ideias que se organizam no tecido do texto.

Quadro 13 - progressão no desenvolvimento do texto 2

Marinetti quando redigiu o Manifesto Futurista exaltando as inovações da modernidade, **como** o carro, **não poderia imaginar** que o seu objeto de admiração aliado ao álcool poderia acarretar sérios acidentes. **Paralelamente** às ideias do Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade de absorver o que é vantajoso da cultura estrangeira e adaptar à cultura nacional, o Governo Federal implementou a Lei Seca com o objetivo de reduzir a quantidade de acidentes no trânsito ocasionados pelo uso do álcool. **De fato**, o número de acidentes envolvendo motoristas que ingeriram álcool diminuiu consideravelmente e **isso se deve** ao rigor da fiscalização, **principalmente** em saídas de bares e boates aliado à punições, **como** multa e prisão.

Ainda convém lembrar que enquanto em países como a Austrália dirigir embriagado é condenado pela sociedade, no Brasil até pouco tempo esse hábito perigoso era aceito. **Isso porque** até pouco tempo existiam poucas políticas de conscientização na mídia acerca do perigo do binômio álcool e direção. **Além disso**, os filhos se inspiram nas atitudes dos pais, que não viam nenhum perigo em dirigir depois de um ou dois copos de cerveja. **Porém**, o risco de acidente existe e, infelizmente, a maioria da população está ciente disso.

A progressão textual ajuda a introduzir tópicos, como no caso de “ainda convém lembrar”, por meio do qual se contextualiza que um novo argumento será introduzido para testificar o que está sendo discutido. Ela também sustenta a colocação de conceitos ou argumentos fatuais como em “de fato”, o que dá ideia de certeza a algo que será explicitado.

Além disso, a progressão atua dando ênfase ao introduzir novos argumentos, como no caso de “além disso”, em que é produzido o efeito de que o que será dito tem relevância em relação ao que já foi expresso. Também dá a noção de hierarquia, como quando se estabelece o uso de “principalmente”, em que o sentido restrito da palavra já denota a importância do que será dito. Podemos dizer que um progresso bem feito pode garantir o engajamento do leitor com o texto, pois estabelece vínculos entre eles.

Quadro 14 - Progressão na conclusão do texto 2

Infere-se que quando o motorista está alcoolizado está colocando em risco a sua vida e a de outras pessoas, **por isso** deve deixar de lado seu caráter macunaíma e pensar no bem coletivo **cumpra ao** governo aumentar a fiscalização **para** garantir o cumprimento da lei. **Cabe** aos pais educar seus filhos através do seu próprio exemplo. **Cabe** aos donos de bares e boates incentivar seus clientes a ir para casa de táxi. **Assim**, o Brasil será referência mundial em educação no trânsito.

A progressão textual ajuda o autor a controlar a liberação de informações, revelando detalhes no momento adequado, na conclusão, que também exige uma lógica na proposição das ideias. Esse recurso se revela fundamental, pois vai indicar o progresso dos elementos que compõem a proposta de intervenção. Assim, quando menciona que “infere-se”, o autor traz a ideia de que vai tratar de algo que ficou claro depois da discussão feita anteriormente. E, quando diz “por isso”, traz uma explicação ou justificativa aos fatos.

Os elementos de progressão podem incluir conectores lógicos, como “assim”, ou ainda podem se estabelecer a partir da repetição de palavras-chave que enfatizam uma ideia, tal como “cabe”. Podem, além disso, se efetivar a partir do uso de palavras que servem como pontes, como o caso de “para”, que estabelece sequência das informações dentro de uma sentença.

Em resumo, a progressão textual é fundamental para a estrutura e a organização de um texto, garantindo que a comunicação seja eficaz e que o leitor possa compreender as informações de maneira clara e consistente.

Esses elementos de progressão são usados para guiar o leitor de uma parte do texto para a próxima, estabelecer relações entre as ideias e garantir que o texto seja coeso e compreensível. A escolha e o uso eficaz desses elementos são fundamentais para a clareza e para a fluidez da comunicação escrita, garantindo a construção do sentido do texto. Então, a textualidade é construída com a presença das metarregras.

4.2.3 Análise - Texto 3 - “O inferno são os outros”

4.2.3.1 Transcrição:

Figura 6 - Texto 3 - O inferno são os outros

01	Com base nos dois signos opostos, liberdade e responsabilidade, costuma-se dizer que
02	a liberdade de determinado indivíduo termina quando começa a sua responsabilidade.
03	no Brasil, muitos acidentes de trânsito acontecem justamente pelo fato de as pessoas
04	não conhecerem o ponto inicial da sua responsabilidade. Analisando tal problema e suas
05	consequências, o governo implantou a Lei Seca objetivando um menor número de
06	acidentes no trânsito.
07	Primeiramente, deve-se entender que a medida destinada ao governo tomar, já está
08	sendo colocada em prática. Além da implantação da lei, milhares de etilômetros foram
09	adquiridos e, de maneira geral, a fiscalização ocorre corretamente.
10	De acordo com uma pesquisa feita pelo IBPS, com dados do Rio de Janeiro, 97% da
11	população aprova o uso de bafômetros na fiscalização, e com dados da Data SUS,
12	aconteceu uma queda de 6,2% na média nacional de mortes desde a implantação da lei.
13	Pela interpretação dos índices, percebe-se que a população já está conscientizada sobre a
14	gravidade do problema embora a média da redução das vítimas fatais ainda esteja baixa.
15	Conclui-se, então, que a parte mais difícil já está feita: as pessoas estão conscientizadas
16	do problema. Agora, cabe aos estados e aos municípios o desenvolvimento de medidas
17	criativas (como a repulsão magnética implantada em um copo ao beber e dirigir, no RJ)
18	que lutem energicamente contra a embriaguez no volante, para que assim, ao contrário
19	do que o filósofo Sartre afirmava, o inferno deixe de ser os outros os quais não sabem
20	Usufriui a sua liberdade. E, de quebra, se possa viver em um país livre de atitudes
21	inconsequentes.
22	

4.2.3.2 Análise

A pronominalização permite que se faça referência a elementos anteriormente referenciados no texto de forma concisa. Isso é especialmente útil quando se deseja fazer várias referências a um substantivo ou a um conceito específico em sua proposta de discussão, economizando espaço e tornando o texto mais claro.

Quadro 15 - Pronominalizações no texto 3 do *corpus*

- | |
|--|
| <p>a) “sua”, elemento que antecipa “responsabilidade” (linha 2)</p> <p>b) “suas”, elemento que antecipa “consequências” (linha 5)</p> <p>c) “sua”, pronome que antecipa “liberdade” (linha 20)</p> |
|--|

O uso do pronome demonstrativo “sua” na construção de “...a liberdade de determinado indivíduo termina quando começa a sua responsabilidade.” deixa o discurso mais conciso, claro e objetivo, evitando redundâncias e dando ao texto um encadeamento de ideias profícuo.

Os pronomes são usados para evitar a repetição excessiva de substantivos e para fazer referência a elementos mencionados anteriormente, como se percebe em “Analisando tal problema e suas consequências...”. Eles são ferramentas que simplificam e ajudam a criar coesão, sem repetições desnecessárias, tornando, assim, o texto, mais claro. De maneira mais específica, os pronomes demonstrativos também promovem um direcionamento ou enfoque, como em “...as pessoas não conhecerem o ponto inicial da sua responsabilidade...”. Além disso, possibilitam que se proceda à especificação de algo, o que, por conseguinte, adiciona ainda mais objetividade à discussão, uma vez que não deixa margem a interpretações errôneas.

É importante esclarecer que a coerência se estabelece na dependência de outros fatores (também), entre estes: conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, e se dá pelo fato de que esses fatores se relacionam. Assim, quanto mais clara e objetiva for a escrita – ou seja, quanto mais ela tiver em seu desenvolvimento linear elementos de recorrência estrita –, menos margem à interpretação o leitor terá.

No que concerne a definitivação, tem-se um exemplo bem sucedido quando é usada a expressão “a medida”, com a qual se faz referência à implantação da Lei Seca. As definitivações ajudam na compreensão e envolvem o leitor na interpretação ativa daquilo que está escrito, porque seu uso fornece informações específicas que indicam o referente.

Nesse texto, a definitivação ocorre, ainda, em “a média da redução das vítimas fatais ainda esteja baixa.”, que faz referência à queda de 6,2% na média nacional, ou seja, indica que a expressão a qual se refere é específica, conhecida ou foi previamente mencionada no texto, tornando a menção mais precisa e identificável para o leitor.

Como ocorrências de referência contextual, nota-se o caso de “primeiramente”, que permite a conexão de ideias e informações, delimitando a ordem em que aparecem e também

o destaque de que algumas informações são mais relevantes e precisam aparecer primeiro, inclusive para que as outras possam fazer sentido.

Outra função da referência contextual é ajudar a garantir que as informações sejam comunicadas com precisão, como em “Conclui-se, então, que a parte mais difícil já está feita: as pessoas estão conscientizadas do problema. Agora, cabe aos estados e aos municípios o desenvolvimento de medidas criativas (...)”. Nesse excerto, o advérbio “agora”, que além de delimitar tempo para ao que o leitor entenda o que governos e municípios precisam fazer, denota ainda a ideia de celeridade e urgência na condução dessas medidas, além de ter uma terceira função, que é unir o anteriormente expresso com o que virá de proposição.

Uma referência contextual bem elaborada pode enriquecer a leitura e estabelece conexões entre as partes do texto. Isso pode ser percebido com o emprego da expressão “para que assim”, que liga a “luta” contra a embriaguez ao restabelecimento da normalidade e saída da situação de “inferno” predita pelo filósofo Sartre. Aqui, fica claro que a expressão possibilita a situação do filósofo, ou seja, é fundamental para a conexão das ideias.

Em síntese, a referência contextual é fundamental para a interpretação precisa e a comunicação eficaz em textos escritos. Ela fornece ao leitor as pistas necessárias para compreender o significado das palavras e expressões de acordo com o contexto em que são usadas, contribuindo para a clareza e a coesão da linguagem escrita.

Encontramos a ocorrência também no terceiro parágrafo de substituição lexical de “dados” por “índices”. A substituição lexical ajuda a diversificar o vocabulário, tornando o texto mais interessante e evitando a monotonia do uso repetitivo das mesmas palavras.

A substituição lexical pode ser usada para escolher palavras que melhor se adequem ao contexto ou que forneçam nuances de significado. No texto desta análise, podemos observar que são usados sinônimos como “indivíduos” e “pessoas”, para que o texto não seja redundante e mantenha a expressividade. O recurso contribui para a não repetição excessiva de palavras.

Outro aspecto da MR1 encontrado no texto são as recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência. Podemos dizer que praticamente todo enunciado apresenta algum tipo de pressuposto, já que se baseia em um conjunto de informações compartilhadas e podemos afirmar que, nesse tipo de texto, as pressuposições, principalmente realizadas pelos

advérbios, fazem com que o enunciador não incorra em afirmações que não pode comprovar, como no caso em que lê-se (“No Brasil, **muitos** acidentes de trânsito acontecem justamente pelo fato de as pessoas não conhecerem o ponto inicial da sua responsabilidade.”).

Nesse trecho, o advérbio de intensidade “muitos” pressupõe que acidentes acontecem por irresponsabilidade, contudo, não todos os acidentes. Não havendo como quantificar com exatidão o número de acidentes, o recurso foi empregado para conceder coerência, mesmo com a inexatidão do expresso.

Ainda podemos destacar que na construção “a fiscalização ocorre corretamente, o produtor entende que o leitor sabe o significado e tudo que está contido no advérbio “corretamente” e que todo o exposto até então dá um parâmetro para o entendimento do “corretamente” e, assim, o advérbio é utilizado como recurso por meio do qual o leitor vai inferir – ou seja, concluir –, com base em um conhecimento implícito, o que o autor pretende dizer.

Sobre a segunda metarregra – progressão –, percebemos que o texto progride com o auxílio dos articuladores textuais. Eles garantem que as informações apresentadas sejam relacionadas de maneira lógica e que haja uma conexão clara entre as ideias.

Quadro 16 - Progressão na introdução do terceiro texto do corpus

Com base nos dois signos opostos, liberdade e responsabilidade, **costuma-se** dizer que a liberdade de determinado indivíduo termina quando começa a sua responsabilidade. **No Brasil**, muitos acidentes de trânsito acontecem justamente **pelo fato de** as pessoas não conhecerem o ponto inicial da sua responsabilidade. Analisando tal problema e suas consequências, o governo implantou a Lei Seca **objetivando** um menor número de acidentes no trânsito.

A progressão dessa produção textual é construída pela ocorrência de uma afirmação inicial “com base”, que trata da dicotomia entre liberdade e responsabilidade, ligadas mais adiante ao “Brasil” por meio do verbo “costuma-se”, dito anteriormente, que contextualiza toda a dinâmica da irresponsabilidade. Percebemos o texto progredindo em uma linha de

raciocínio que começa com os “signos opostos” e chega à “lei seca”, em uma escalada lógica e contextualizada.

As informações vão sendo apresentadas de maneira organizada e estruturada para que o leitor compreenda facilmente a mensagem e para que vá se inteirando do raciocínio que sustenta a tese do autor. As preposições e os verbos ajudam a manter a unidade temática (“o fio da meada”), e, ao mesmo tempo, apresentam informações novas sobre o tema.

Quadro 17 - Progressão no desenvolvimento do terceiro texto do *corpus*

Primeiramente, deve-se entender que a medida destinada ao governo tomar, **já** está sendo colocada em prática. **Além** da implantação da lei, milhares de etilômetros foram adquiridos **e, de maneira geral**, a fiscalização ocorre corretamente.

De acordo com uma pesquisa feita pelo IBPS, **com** dados do Rio de Janeiro, 97% da população aprova o uso de bafômetros na fiscalização, **e com** dados da Data SUS, **aconteceu** uma queda de 6,2% na média nacional de mortes desde a implantação da lei.

Pela interpretação dos índices, **percebe-se** que a população já está conscientizada sobre a gravidade do problema **embora** a média da redução das vítimas fatais ainda esteja baixa.

O texto avança com uso de advérbios como “primeiramente”, “já” e “além”. Assim, não fica preso, pois apresenta desdobramentos para o tema proposto com a inserção de expressões como “de acordo como”. O uso dos verbos também fomenta e dá ideia de concatenação das informações.

A progressão ajuda na conexão das ideias e, nesse sentido, essa MR vem complementar a primeira, uma vez que pressupõe que o texto não deve apenas fazer remissão aos referentes, mas atribuir novas informações e discussões sobre eles. Na construção do equilíbrio, o texto não pode simplesmente repetir indefinitivamente seu próprio assunto, por isso, a MR de progressão é crucial para garantir a confluência do dito e a coerência do texto.

Conclui-se, então, que a parte mais difícil **já** está feita: as pessoas estão conscientizadas do problema. **Agora**, cabe aos estados e aos municípios o desenvolvimento de medidas criativas (**como** a repulsão magnética implantada em um copo ao beber e dirigir, no RJ) **que lutem** energicamente contra a embriaguez no volante, **para que assim**, ao contrário do que o filósofo Sartre afirmava, o inferno deixe de ser os outros **os quais** não sabem usufruir a sua liberdade. **E**, de quebra, **se possa** viver em um país livre de atitudes inconsequentes.

Novamente percebemos mecanismos linguísticos que corroboram com a continuidade do texto. Os elementos de progressão podem incluir conectores lógicos, ou seja, palavras ou expressões que estabelecem relações lógicas entre as ideias, como em “conclui-se”, “para que assim”. Ainda podem ser elementos que indiquem transições como “os quais”, a fim de garantir a ideia de mobilidade.

O texto progride com o auxílio da conjunção coordenativa conclusiva (então), que tem valor argumentativo, além de estabelecer relação de conclusão. E assim, toda novidade semântica como “a parte mais difícil” amarra-se linearmente a “pessoas/conscientizadas”, por exemplo. Para tratar das possíveis soluções, é introduzido um advérbio que expressa uma circunstância de tempo, indicando uma ocasião (agora). No escopo do que já foi dito, o emissor apresenta um tópico novo (municípios/estados) e realiza comentários (desenvolvimento de medidas criativas) para o desenvolvimento desse tópico, trazendo, nesse caso concreto, comparações que agregam valor semântico ao tópico.

À medida que o texto avança, articuladores textuais apresentam-se (para que assim) traçando conexão com outros articuladores (ao contrário), a fim de apresentar temas (filósofo Sartre) que corroboram com a tese precedente e desenvolvem sua composição com informações cheias de novidades.

No projeto de dissertar e amarrar a argumentação final do escritor, o texto encerra informações novas que se somam com as demais ideias já apresentadas, elaboram-se declarações sobre as informações propostas, as quais favorecem a progressão textual de forma não redundante e acessível ao leitor. Além disso, essa metarregra revela a forma como o aluno opera as mudanças de tópicos, assim como suas retomadas.

De maneira geral, as flexões de tempo e de modo dos verbos e as conjunções são os mecanismos responsáveis pela sequenciação no parágrafo, ou seja, as informações do texto são articuladas e relacionadas por meio destes, que se responsabilizam também por criar as condições para a progressão textual.

Esses elementos de progressão são usados para guiar o leitor de uma parte do texto para a próxima, estabelecer relações entre as ideias e garantir que o texto seja coeso e compreensível. A escolha e o uso eficaz desses elementos são fundamentais para a clareza e a fluidez da comunicação escrita.

4.3 Discussão das análises

Para a construção da referenciação, segundo Koch (2006, p. 62), “estão envolvidas, como operações básicas, as seguintes estratégias: construção/ativação; reconstrução/reativação e desfocalização/desativação”. Assim, o autor de um texto, no momento da efetivação do discurso, pode recorrer a diferentes processos de construção dos objetos de discurso. Essa diversidade de mecanismos, sugerida por Koch (2006), pode ser observada no *corpus* da pesquisa, no qual podem ser detectados todos os aspectos da MR 1 e da MR2.

Como pudemos observar, o resgate efetuado por todos os aspectos da MR1, através das pronominalizações, definitivações e referências contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais e retomadas de inferência, contribuem de maneira determinante para o estabelecimento da coerência tanto macro quanto microestrutural. Esses mecanismos, como aponta Charolles (1997, p. 67), “favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado, permitindo um jogo, submetido a regras, de retomadas a partir do qual se encontra estabelecido um fio textual condutor”. Em outras palavras, envolvem relações de unidades lexicais no mundo textual, relações que beneficiam a textualidade.

A MR2 é intrinsecamente ligada ao fator de textualidade “informatividade” de Beaugrande e Dressler (1981), uma vez que a progressão textual é desenvolvida com base nas informações expressas no texto, o qual não pode incorrer na dicotomia “obviedade e inacessibilidade” para ser bem aceito pelo interlocutor, ou seja, precisa manter um nível mediano de informatividade, possibilitando a interação. Nas palavras de Charolles (1997, p. 60): “a produção de um texto coerente supõe então que seja realizado um delicado equilíbrio [...] entre continuidade temática e progressão semântica (ou rêmica)”.

A análise feita evidenciou que a coerência em textos desempenha um papel fundamental na comunicação eficaz e que as duas metarregras auxiliam na sequência lógica de ideias, apresentando eventos, argumentos ou informações de uma forma que faça sentido para o leitor, seguindo uma ordem natural e uma estrutura clara.

As MRs analisadas também auxiliam na conexão entre parágrafos, propiciando uma transição encadeada. Ainda propicia consistência temática ao eliminar ambiguidades. Além disso, ajudam a organizar os contextos, leis, fatos ou personalidades trazidos no texto.

Subsidiar a compreensão, a fluidez e a credibilidade, tendo em vista que textos consistentes são mais confiáveis e a falta de coerência pode fazer com que os leitores questionem as soluções e as informações apresentadas.

A análise também permitiu a percepção de que a presença de metarregras torna os textos mais bem organizados e que isso facilita a localização de informação e a leitura, principalmente nesse tipo de texto que tem uma estrutura consolidada. Nessa estrutura, ambas cooperam para a organização de maneira lógica.

As metarregras ajudam, portanto, a garantir a construção do sentido do texto, pois tornam o texto mais coeso, consistente e eficaz na transmissão de informações e na comunicação entre emissor e receptor. Ou seja, a textualidade é construída com a presença das metarregras.

A análise mostrou que, com o uso proficiente dos mecanismos linguísticos descritos por Charolles (1997), como metarregras, um texto torna-se completo e consistente, porque, tem os elementos que garantem a qualidade e eficácia para o ato de comunicação, ou seja, tem a presença harmoniosa de um conjunto de elementos responsáveis por garantir: clareza, coesão e coerência. Alguns dos principais aspectos que garantem a textualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa dedicou-se a observar, entender e descrever o fenômeno da consolidação da coerência em três textos dissertativo-argumentativos escritos para o Enem e que alcançaram nota mil. A análise focaliza especificamente as metarregras de repetição e progressão e tem como base teórica a teoria das metarregras de coerência propostas pelo linguista Michel Charolles (1997).

A priori, o estudo procurou trazer um levantamento teórico que seria o bojo do trabalho, com uma incursão pela linguística, sua origem e sua evolução. Essa incursão foi necessária para revelar como o texto conquistou o âmago dos estudos linguísticos e como a linguística textual transformou os métodos de trabalhar o texto. Ela propiciou um novo paradigma e, a partir dele, o texto passa a ser o objeto da linguística. O estudo aborda a conceituação de texto que tangencia todo seu transcorrer e volta especial olhar aos princípios de textualidade, tendo em vista que o foco desta investigação é a coerência, que é um desses princípios. Além disso, ainda há um subtítulo dedicado ao texto dissertativo-argumentativo, o qual compõe o *corpus* da pesquisa.

Em momento subsequente debruçamo-nos sobre a coerência e sobre os estudos de Charolles (1997), com as quatro metarregras de coerência, a qual se apresenta como um princípio de interpretabilidade, tanto no que concerne à produção quanto à recepção, como encadeamento de sentido e com alto grau de conexidade. Nas palavras de Charolles (1997), a coerência é um dos principais fatores que contribuem para a textualidade e é à luz dela que nossa análise se consolida.

Em síntese, a pesquisa empenhou-se em entender e analisar como acontece a construção da coerência nos textos dissertativo-argumentativos nota mil do Enem. Desse modo, conjecturando sobre nossos objetivos, o estudo buscou examinar o fenômeno da coerência à luz das metarregras. Nesse percurso investigativo, nos questionamos sobre como as metarregras de coerência de Michel Charolles (repetição e progressão) subsidiam a construção da coerência nas produções de texto dissertativo-argumentativos do Enem, e, na busca de uma resposta, focamos nas metarregras de repetição e progressão.

Buscamos observar como a coerência acontece nas produções de textos dissertativo-argumentativos do ENEM e propomo-nos a identificar se há alguma alteração na condução da coerência textual, perscrutando toda a dinâmica de sua efetivação nas relações lógico-discursivas entre os parágrafos e as construções frasais, que passam pela progressão textual, que, por sua vez, contribui semanticamente para uma constante renovação. Esses recursos são fundamentais para a organização textual.

Restabelecidos nossos objetivos e a inquietação que cimentaram essa busca, é precípuo ressaltar que esta investigação sobre textos dissertativos e coerência foi provocada porque a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em escola pública, com segundas e terceiras séries do Ensino Médio, e, neste trabalho, o interesse pelo texto dissertativo-argumentativo se dá pela necessidade de que os alunos alcancem a proficiência nesse gênero tão cobrado no Ensino Médio.

Outro princípio que baliza esta pesquisa é o escopo de conhecer teorias que melhorem o trabalho em sala de aula, para, assim, deixar o campo do “tatear”, substituindo-o pelo “fazer com convicção”. Isso se justifica porque o ensino da língua exige do docente uma reflexão constante sobre sua prática em sala de aula, a fim de realizar um trabalho que alcance o objetivo de ensinar a ler e escrever o mundo, interagindo com ele.

Acreditamos que as reflexões empreendidas aqui podem colaborar para que os professores compreendam melhor a dinâmica da coerência e podem contribuir com estudos acadêmicos principalmente na área da linguística textual, uma vez que, ao observarmos a consolidação da coerência nos textos nota mil, podemos ver como ela se estabelece e traçar paralelos com o que os alunos estão fazendo na sala de aula.

Essa análise aponta caminhos para o trabalho com a coerência na sala de aula, na medida em que observar os critérios que se estabelecem na concretização da progressão e repetição leva a perceber os mecanismos que estão envolvidos. Isso contribui para que se estabeleça uma ideia do que é relevante trabalhar em sala de aula, a fim de melhorar a coerência na escrita de nossos alunos e conseqüentemente a qualidade da escrita.

No mundo contemporâneo, as práticas de linguagem ocorrem nas mais diversas esferas de atividades humanas e estão diretamente relacionadas aos atores sociais envolvidos, e o Enem é um exemplo disso. Muitas vezes, em sala de aula, ensinando a escrita do texto

dissertativo-argumentativo, nos deparamos com desafios ligados à coerência na escrita. E esses desafios estão postos tanto para o professor quanto para o aluno.

Ao professor cabe ensinar e fazer com que o aluno se aproprie dos aspectos pertinentes e que irão fazê-lo alcançar a proficiência, no entanto, faço aqui a seguinte reflexão: se o professor não domina, não estuda, não pesquisa, fica impossibilitado de subsidiar o conhecimento ao aluno.

Nesse mesmo sentido, traremos, aqui, um ‘incômodo’, (principalmente para quem realizou a pesquisadora), pois, muitas vezes, os professores bradam que para aprender a escrever o aluno precisa ler, de modo que a leitura é colocada como a resposta para tudo, contudo, ensinar mecanismos linguísticos é uma responsabilidade do professor, que, muitas vezes, não o faz, simplesmente por desconhecê-los. E assim se perpetua a ineficiência na escrita.

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de textos, no entanto, é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e que assuma a autoria do que escreve. Nesse sentido, podemos aferir¹⁹ que os textos produzidos em sala de aula são em sua grande maioria um amontoado de palavras que não possuem a coerência e a coesão necessárias para serem chamados de texto. Por isto este trabalho é relevante: porque mostra ao professor exatamente como a coerência se estabelece e dá a este a oportunidade de ensinar aquilo que o aluno precisa aprender e observar dentro do texto sobre a coerência.

As pronominalizações, substituições, pressuposições, inferências, definitivações e a progressão são aspectos que precisam estar firmados no produtor de texto, para que ele possa observar como e se está desenvolvendo esses mecanismos no texto. O aluno precisa saber o que quer dizer e como dizer. Esse “como” é também função do professor.

Ponderamos que as reflexões aqui realizadas ao observarmos o *corpus* selecionado e as análises realizadas podem contribuir para que professores deem suporte e ensinem objetivamente os alunos a evitar incongruências em seus textos, minimizando possíveis problemas de coerência e apropriando-se da escrita proficiente de textos dissertativo-argumentativos.

¹⁹ A experiência de 20 anos de sala de aula permite fazer essa ilação.

O processo de ensino do texto, principalmente para estudantes que têm como desafio a redação do Enem, é minucioso e delicado, e este trabalho que ora concluímos busca refletir e contribuir com alguma clareza para o aprimoramento dessa produção. Também revela que a função do professor nesse processo é garantir que o discente conheça a estrutura e também, os mecanismos que farão de seu aluno um escritor proficiente.

Julgamos que a nossa investigação científica demonstrou que, para a escrita do texto dissertativo-argumentativo, o aluno necessita ter domínio dos mecanismos que estabelecem a coerência no texto, e que esses mecanismos potencializam a sua aprendizagem significativa. Além disso, também contribuiu substancialmente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor, que poderá mobilizar técnicas e estratégias diversas para ensinar a coerência.

Posto isso, passo²⁰ então a uma revelação de foro pessoal. Esta pesquisa mudou a minha perspectiva enquanto professora, alterou a minha percepção do ensino da linguagem e do ensino da produção de texto e me deu uma bagagem sólida para o trabalho em sala de aula. Com essa mudança de paradigma, entendo agora que, para melhorar a minha prática docente, essa era a única temática em que eu deveria me aventurar na pesquisa. Quando se trata de pesquisa, temos sempre a intenção de trazer uma novidade científica, mas entendi, no transcorrer dessa trajetória, que a maior conquista de uma pesquisa é mudar os parâmetros de trabalho do próprio pesquisador.

É mister apontar também que, ao concluir a investigação, detectamos certas limitações em relação aos nossos procedimentos metodológicos. A pesquisa é circunscrita por ser um estudo bibliográfico e acreditamos que se tivéssemos aferido o que foi constatado com aplicação em um determinado quantitativo de alunos, teríamos resultados mais claros e palpáveis. Esse limitador, contudo, não diminui a relevância deste estudo, apenas demonstra que ele não se encerra aqui, que pode e deve promover reflexões futuras.

Destarte, este trabalho pode ser a gênese de artigos e de outras pesquisas que visem ao aprimoramento da coerência no texto dissertativo argumentativo, que é pautado como o texto mais escrito no Ensino Médio por ser objeto avaliativo do Enem. Assim, entendemos que uma pesquisa, quando chega ao fim, não se encerra, apenas abre caminhos para novas

²⁰ Embora este texto priorize a escrita na primeira pessoa do plural, faz-se, aqui, uma exceção para que a pesquisadora faça um relato de como o trabalho impactou sua prática.

indagações e investigações, em busca de aprimorar o aprendizado e de aperfeiçoar a docência: um trabalho de lapidar incessante.

Os resultados deste estudo mostraram que o uso adequado das MRs auxilia na coerência global do texto, contribuindo para a eficácia comunicativa dos alunos por meio de textos escritos. Também ficou claro que o estudante que consolida no texto as MRs alcança a proficiência máxima no Enem, ou seja, coerência e proficiência nesse texto estão intrinsecamente ligadas.

Acreditamos, por fim, que esta pesquisa pode gerar desdobramentos, como um ensino mais pautado na coerência e que possibilite ao alunado entender esses processos. Destacamos ainda que este estudo não aponta soluções, no entanto, traz respostas àquele que busca respostas e pode apontar caminhos àqueles que procuram caminhos. Os professores que são mestres e que, como nós, desejam incessantemente construir um mundo melhor, podem, com esta pesquisa, compreender alguns mecanismos e, com isso, melhorar o processo de construir conhecimento, pessoas e, por consequência, um mundo mais coerente.

6. REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Palavras para desatar nós**. São Paulo: 2011.
- AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 39-48/277-326.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/Semtec, 1997.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. 1997.
- BENTES, Anna Cristina. **Linguística textual**. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Cristina (Org.) Introdução à linguística: domínios e fronteiras. vol. 1. São Paulo: Cortez, p. 245-287. 2001.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2008.
- CASTRO, Ivo. **Curso de História da Língua Portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos.** (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). Tradução de Paulo Otoni. In: O texto, leitura & escrita. Charlotte G., et al. (org.). São Paulo: Pontes, 1997, p. 39-90.

CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

COROA, Maria Luzia. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L.H. C; CORRÊA, V. R. **Textos dissertativos argumentativos: Subsídios para qualificação de avaliadores.** Brasília: MEC, 2017.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

FÁVERO, Leonor, Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 2003.

FÁVERO, Leonor, Lopes. **Linguística textual; introdução.** São Paulo, Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1997.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English.** New York: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Villaça. **Coesão textual.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: Retrospecto e perspectiva.** São Paulo: Alfa, 41: 67-78, 1997. In: HARWEG, R Pronomina und Textkonstitution Münch W Fink, 1968.

KOCH, Ingedore Villaça. **A atividade de produção textual.** Campinas: IEL, 1993. In: LEONT'EV, A. A. Sprache- Sprechen- Sprechatgkeit. St ullgan: Kohlhammer, 1971.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA. **Texto e coerência.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999. KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLSON, D.R.; HILDYARD, A.; TORRANCE, N. **Literacy, language, and learning: the natural and consequences of reading and writing**. Cambridge University Press, 1985.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita**. Revista Intercâmbio, volume XV, São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates 1), 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. **A Construção do sentido em textos escolares**. In: Vivência. Natal: CCHLA/UFRN, v. 12, n. 1, p. 77-87, jan./dez. 1998.

PLATÃO, F e FIORIN, J.L. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 14ª edição, 1999.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, M. S.; FERRO, M. B. A. **Os processos de leitura e de escrita na formação do profissional docente**. Querubim, Niterói/RJ, v.4, n.30, p.11-17, janeiro de 2016.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SANTOS, Mauro Bittencourt. Contrato de cooperação e implicaturas. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Florianópolis: Editora da UFSM, 2013.

SCHMIDT, J. **Linguística e teoria de texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SILVA, M. da. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.29, p.152-163, maio/ago. 2000.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2.ed, 1999.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto. 2008.

ZABALA, A. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

7. APÊNDICES

1	Com a Lei Seca: ainda com alto teor de jantinho brasileiro.
2	Com o surgimento do carro, popularizado por Henry Ford nos Estados Unidos,
3	passaram a existir também novos desafios. Um que se apresenta como problema
4	atual no Brasil é o do uso irresponsável e possivelmente mortal do automóvel
5	em casos de direção alcoolizada e as tentativas de atenuar tais casos são várias.
6	Dentre elas está a Lei Seca, de maio de 2008, que procura conscientizar a população atra-
7	vés de um sistema legal e que, apesar dos resultados já demonstrados, carece de muito apoio
8	e de muito tempo, para obter os efeitos desejados pelo governo e por toda a sociedade.
9	A Lei Seca surgiu inicialmente como instrumento de conscientização,
10	porém sua efetivação encontra obstáculos na área da fiscalização, o que torna a
11	lei para muitos meramente institucional e não prática. Infelizmente, ainda pode-se
12	constatar em algumas regiões a falta de etilômetros, conhecidos como brafômetros que
13	associada à desinformação por parte dos policiais rodoviários, agravou ainda mais
14	a questão da fiscalização e contribui para a impunidade.
15	Em adição a essa problemática, ainda há a consciência de boa parte da
16	população de que se não há quem veja então não está errado. O "jantinho brasilei-
17	no", teorizado por vários sociólogos como Octávio Ianni, contribui para esse pensa-
18	mento de escapar da lei e, juntamente com a ignorância dos riscos envolvidos
19	relacionar-se em uma situação de direção alcoolizada, forma um conjunto de ideias
20	equivocadas fixadas no imaginário do brasileiro que ainda impede a efetiva implantação
21	da legislação.
22	Assim, é indispensável a criação, principalmente a nível municipal, de
23	programas informativos, nas escolas e comunidades, sobre os riscos da combinação de
24	trânsito e álcool. Além disso, é imperativo que haja incentivos fiscais à inicia-
25	tiva privada e a grandes empresas que contribuam na implantação de programas
26	de educação no trânsito. Finalmente, os efeitos da Lei Seca só serão realmente
27	sentidos e sustentáveis com um período de mortes e acidentes quando houver uma
28	intensificação da fiscalização e extinção da impunidade, processo esse que deve ser u-
29	ma construção de todos os órgãos governamentais e da sociedade civil.
30	

1	Manifesto da Secrange no trânsito
2	Com a Crise de 1929 nos Estados Unidos, Roosevelt implementou a Lei Seca pe-
3	ra minimizar os problemas e acidentes no trabalho. Agora, o Governo Federal imple-
4	mentou a Lei Seca com o intuito de reduzir o número de vítimas em a-
5	cidentes de trânsito envolvendo motoristas embriagados. Dentro desse contexto, há dois
6	importantes fatores que devem ser levados em consideração: a redução nos aciden-
7	tes de trânsito e o aumento da conscientização da população brasileira no que
8	conce os riscos de se dirigir embriagado.
9	Marinetti quando redigiu o Manifesto Futurista exaltando as inovações da moder-
10	niidade, como o carro, não poderia imaginar que o seu objeto de admiração e
11	ligado ao álcool poderia acarretar sérios acidentes. Paralelamente às ideias do Mani-
12	festo Antropofágico de Oswald de Andrade de absorver o que é estrangeiro de
13	cultura estrangeira e adaptar à cultura nacional, o Governo Federal implementou a Lei
14	Seca com o objetivo de reduzir a quantidade de acidentes no trânsito ocasiona-
15	dos pelo uso de álcool. De fato, o número de acidentes envolvendo motoristas que
16	ingeriram álcool diminuiu consideravelmente e isso se deve ao rigor na disci-
17	plinação, principalmente em saídas de bares e boates, aliado à punições, com multa e prisão.
18	Ainda convém lembrar que enquanto em países como a Austrália dirigir em-
19	bragado é condenado pela sociedade, no Brasil até pouco tempo esse hábito pe-
20	rigoso era aceito. Isso porque até pouco tempo existiam poucas políticas de cons-
21	cientização na mídia acerca do perigo do binômio álcool e direção. Além disso, os
22	filhos se inspiravam nas atitudes dos pais, que não viam nenhum perigo em
23	dirigir depois de um ou dois copos de cerveja. Porém, o risco de acidente existe
24	e, felizmente, a maioria da população está ciente disso.
25	Infer-se que quando o motorista está alcoolizado está colocando em risco sua vida e
26	de outras pessoas, por isso deve deixar de lado seu caráter machucado e pensar no bem coletivo.
27	Cumprir ao governo aumentar a fiscalização para garantir o cumprimento da lei. Cabe aos pais
28	educar seus filhos através de seu próprio exemplo. Cabe aos donos de bares e bo-
29	ates incentivar seus clientes a ir para casa de taxi. Assim, o Brasil será refe-
30	rência mundial em educação no trânsito.

"O inferno são os outros"

Com base nos dois signos opostos, liberdade e responsabilidade, costuma-se dizer que a liberdade de determinados indivíduos termina quando começa a sua responsabilidade. No Brasil, muitos acidentes de trânsito acontecem justamente pelo fato de as pessoas não conhecerem o ponto inicial da sua responsabilidade. Analisando tal problema e suas consequências, o governo implantou a Lei seca, objetivando um menor número de acidentes no trânsito.

Primeiramente, deve-se entender que a medida destinada ao governo tomar já está sendo colocada em prática. Além da implementação da lei, milhares de etilômetros foram adquiridos e, de maneira geral, a fiscalização ocorre corretamente.

De acordo com uma pesquisa feita pelo IBPS, com dados do Rio de Janeiro, 97% da população aprova o uso de bafômetros na fiscalização, e com dados da DataSUS, aconteceu uma queda de 6,2% na média nacional de mortes desde a implementação da lei. Pela interpretação dos índices, percebe-se que a população já está conscientizada sobre a gravidade do problema, embora a média da redução das vítimas fatais ainda esteja baixa.

Conclui-se, então, que a parte mais difícil já está sendo feita: as pessoas estão conscientizadas do problema. Agora, cabe aos estados e aos municípios o desenvolvimento de medidas criativas (como a repulsão magnética implantada em um copo ao beber e dirigir, no RS) que lutem energicamente contra a embriaguez no volante, pare que assim ao contrário do que o filósofo Kant afirmava, o inferno deixa de ser os outros, os quais não sabem usufruir da sua liberdade. E, de quebra, se possa viver em um país livre de atitudes inconsequentes.