

**A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA
EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Antonia Aparecida Pereira Borges (UFT)

aparecida-b2007@hotmail.com

Davi Pereira Gomes (UFT)

dvgomesuft@gmail.com

Márcio Araújo de Melo (UFT)

marciodemelo33@gmail.com

RESUMO

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

Palavras-chave:

Coerência. Interpretabilidade. Metarregras Produção Textual.

ABSTRACT

This paper discusses how some elementary school students construct the question of textual coherence in their textual productions. Coherence, within the framework of textual linguistics studies, is considered as a factor of textuality. In this field, the concept of coherence has gone through different definitions, given the scope of each phase of Textual Linguistics. In this paper, we are interested in thinking about coherence as a principle of text interoperability, as proposed by Kock and Travaglia (2001) and Charolles (1978). Thus, we aim to analyze and problematize the way students produce the coherence of their text, when it is required to write in the classroom. With the production of texts, we will particularize for analysis the following elements that constitute the factor of textual coherence: (1) Repetition (2) Progression (3) Non-contradiction (4) Relation. Considering these elements, we will show that coherence accounts for the

meaning effect of a text, and that the student must respect them. The theoretical anchoring will be given to authors such as: Koch and Travaglia (2001), Marcuschi (1983), Michel Charolles (1978). The method of analysis is constituted by the movement of thinking the textual production, as a symbolic object that is the result of the school demands.

Keywords:

Coherence. Interpretability. Text production.

1. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

de textos, mas os leitores, que ativando seus conhecimentos de mundo, constroem sentidos aos textos.

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

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escrito/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH, 2001, p. 10)

Partindo dessa citação, vamos considerar texto como um processo sócio-interacionista, como mencionado anteriormente, para podermos entender o processo de construção da coerência a partir das produções textuais, desenvolvido no capítulo de análise. Faremos análises, buscando mostrar como os produtores dos textos deixam entrever a produção da coerência em seus textos, como ela é construída ao longo do processo escolar. Buscamos desenvolver, no capítulo metodológico, uma maneira metodológica de abordagem das produções textuais, lendo em consideração a entrevista feita com a professora de língua portuguesa e língua inglesa participante da pesquisa. Ela é professora de uma escola pública da rede de ensino municipal, da cidade de Carmolândia-Tocantins. A partir dessa entrevista, buscamos entender a relação dessa professora com a escrita em si e com o ensino pautado no texto.

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

2. Coerência e texto

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

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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. (KOCH; TRAVAGLIA, 2005, p. 45)

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

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

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

Até este ponto, expomos que a coerência faz parte da interpretabilidade do leitor e de que não existem textos incoerentes, mas que existem situações em que determinados textos produzem efeitos diferentes. E é o leitor que calcula os sentidos do texto, ou seja, é ele quem vai avaliar o texto, se ele é coerente ou se, para aquela determinada situação ou proposta, o texto não se enquadra. Essa realidade se apresenta, e muito, quando os professores estão avaliando produções textuais, em que se faz uma mera “correção gramatical” e não se observam os conhecimentos

que o aluno partilha nem o modo como ele desenvolve a sua produção textual. Não significa dizer que a qualquer texto ou a determinado amontoado aleatório de palavras o professor deverá atribuir sentido. Charolles (1989) afirma que todo texto possui uma carga semântica e que ele carrega consigo um determinado sentido, que pode ser válido dependendo da situação e dos conhecimentos que o leitor possui. Para isso, o autor atribui fatores de coerência.

3. Critérios de seleção e análise do corpus

Diante do questionamento central deste trabalho, que diz respeito ao modo como a coerência textual é produzida por alunos do ensino fundamental II em seus textos, o *corpus* de nosso trabalho de análise está circunscrito às seguintes quatro metarregras: (1) repetição, (2) progressão, (3) não-contradição e (4) relação. Trata-se de metarregras descritas por Charolles (1978), e como temos considerado no trabalho. Essas metarregras buscam avaliar os conhecimentos linguísticos e a produção de sentido dos textos, ampliando, assim, os horizontes dos padrões normativos. Durante muito tempo, e ainda hoje, avaliaram-se as produções textuais pautados tão-somente nesses padrões. Como nos orienta Charolles (1978, p. 49), “com essas regras, as gramáticas de texto ultrapassam o simples âmbito do texto para abordar o plano do discurso (do texto em situação), o que não deixa de aumentar o seu poder”.

Para as análises, enfocaremos uma produção textual, que para os critérios que listamos evidenciaram métodos que podem ser avaliados considerando o gênero, a estrutura e, principalmente, a linguagem escolhida pelo produtor, às relações de mundo que são possíveis de serem identificadas no texto e seu contexto pragmático e semântico melhor. A produção é, respectivamente, de uma aluna do 6º.

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

4. Enfocando as produções textuais: a tessitura da coerência

Neste trabalho, enfocaremos as produções textuais em si, conside-

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

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

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

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

RD 1

Diálogo

Diálogo de Todo dia

— Alô! Quem fala?

— Quem fala a pessoa

— Eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo.

— Primeiro fale o seu nome daí eu digo o meu.

— Nem pensar fale o seu primeiro nome.

— Deixa pra lá tchau. C.T. HAU.

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

Diálogo

Diálogo de todo dia

1 – Alô quem fala?

2 – Quem fala a pessoa

3 – Eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo.

4 – Primeiro fale o seu nome daí eu digo o meu.

5 – Nem pensar fale o seu primeiro

6 – Deixa pra lá tchau.

Figura 2: Transcrição da produção textual da Figura 1.

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

4.1. Enfocando as metarregras: o caso da primeira produção textual

4.1.1. Enfocando a Repetição

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

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

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

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

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

possível de ser construída a partir dos turnos de falar anteriores.

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

4.1.2. *Enfocando a Progressão*

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

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

No terceiro turno de fala, a progressão ganha feição a partir da necessidade a que o locutor se vê em ter de reiterar, para seu interlocutor, o seu pedido, que, no caso, foi a revelação da identidade de quem fala do outro lado do telefone. A progressão se apresenta nesse turno de fala a

partir da ocorrência, por exemplo, do prefixo performativo “Eu perguntei”. Como já destacamos na subseção anterior, esse prefixo cumpre a função de acirrar o propósito do locutor, que é saber a identidade da outra pessoa que fala. Em articulação a esse prefixo, há a co-relação com as expressões “o nome da pessoa” e “que fala comigo”. A primeira expressão, normativamente, cumpre a função de objeto direto do verbo “perguntar”, que se encontra no prefixo performativo. A segunda expressão, normativamente, desempenha a função de oração subordinada adjetiva restritiva. É que o locutor busca obter a informação precisa de quem fala com ele.

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

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

4.1.3. Enfocando a não contradição

Para que haja a não contradição, na esteira de Charolles (1978), é preciso que o texto, em seu desenvolvimento, não possua “elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior” (CHAROLLES, 1978, p. 61). Nessa produção textual em foco, a aluna mantém o princípio da não contradição, ao longo de seu texto. Do ponto de vista sintático-semântico e pragmático, as sequências

linguísticas em relação, em seu texto, não se contradizem. Ela vai jogando com os turnos de fala, tendo por tarefa mostrar a questão do desencaixe enunciativo entre os interlocutores do diálogo.

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

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

4.1.4. *Enfocando a Relação*

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

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

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

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

5. Considerações finais

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

cas, até uma dimensão dos gêneros textuais, a coerência se mostrou como sendo um fator de textualidade instigante e intrigante.

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

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

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

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

Para finalizarmos, esperamos que, com este trabalho, possamos contribuir para a discussão do ensino de língua portuguesa, no que con-

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa, história, perspectivas, ensino*. São Paulo, EDUC, PUCSP. 1998. p. 101-119.

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

BUARQUE, Regina Lucia. Reescrita de textos na escola: efeitos da interferência de uma professora em processos de produção textual. In: *Revista eletrônica de educação de Alagoas*. V. 01. n. 01, 2013.

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

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

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; PAULO OTONI, Paulo. *O texto: leitura e escrita*. 3. ed. revisada. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grünfield Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Grünfield Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed., 2. impr. São Paulo: Contexto, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

MUSSALIN, Fernanda; Anna Christina BENTES (2001) (Orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. V. 1 e 2. São Paulo: Cortez, 2001).