

GÊNEROS TEXTUAIS

AS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DA COESÃO EM TEXTOS DE ALUNOS

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O advento da Linguística Textual, por volta da década de 60, na Europa, trouxe uma nova perspectiva para a observação dos fatos linguísticos. Isto porque, conforme apontam Fávero e Koch (2002, p. 11), sua “hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.”. Se as outras correntes linguísticas se diferenciam pelas concepções de língua que defendem, originando daí seu objeto, a Linguística Textual se caracteriza pelo escopo de sua investigação – o texto.

Se, antes, a escola estava acostumada a lidar com a palavra isolada e com a frase descontextualizada, essa nova postura metodológica proposta pela Linguística Textual levou os educadores a questionarem o que deveria ser objeto de ensino nas salas de aula. Essa preocupação pode ser constatada inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento considera que é função da escola, numa sociedade cada vez mais letrada, desenvolver a competência discursiva do aluno e conclui que

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, *a unidade básica do ensino só pode ser o texto*. (PCNs, 1998, p. 23. Grifo nosso)

A divulgação do texto como unidade de ensino vem atrelada à concepção de que as pessoas se comunicam por meio de textos, em situações concretas de uso, historicamente localizadas. Bakhtin (2000), precursor da Teoria da Enunciação, observa que a utilização da língua, nas mais variadas esferas da atividade humana, é feita por meio de enunciados, que se conformam às condições de produção e

às intenções e expectativas dos enunciadores e co-enunciadores. Nas palavras de Bakhtin (2000):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2000, p. 279)

O conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional fundem-se no *todo* do enunciado. De modo sucinto, podemos dizer que as práticas socialmente compartilhadas no uso da língua acabam por estabilizar os enunciados, circunscritos em suas esferas de comunicação. Bakhtin (2000) denomina esses tipos relativamente estáveis de enunciados de *gêneros do discurso*. O conceito de gênero do discurso também é de suma importância para o novo objeto de ensino que a escola pretende implementar, como se pode ver pela seguinte passagem dos PCNs:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertinentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNs, 1998, p. 23. Grifo nosso)

Toda essa mudança de postura da escola está fundamentalmente marcada pelo reconhecimento de que o ensino de língua materna produtivo é aquele que propicia ao aluno uma apropriação cada vez mais eficiente das *formas de dizer* para que ele possa, por conseguinte, *agir socialmente* por meio dessas formas de dizer.

Seguindo essa mesma tendência, Travaglia (2005) propõe que o objetivo primordial do ensino de língua materna seja o desenvolvimento da *competência comunicativa*, que tem a ver com “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.” (p. 17). Segundo o mesmo Autor (2005), a competência comunicativa implica duas outras competências: a *gramatical* ou *linguística* e a *textual*. Travaglia (2005) explica que a competência gramatical ou linguística é a capacidade que os usuários da língua têm de produzir enunciados gramaticais, ou seja, enunciados que respeitem as regras e as restrições impostas pelo sistema da

GÊNEROS TEXTUAIS

língua⁴. Para Travaglia (2005), a competência textual, por seu turno, concerne à “capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados” (p. 18). Inserida nessa competência textual está, por exemplo, a habilidade de lidar com os gêneros discursivos, formas de comunicação socialmente compartilhadas. Para tanto, é preciso conhecer as características do gênero: seus espaços de circulação, suas finalidades, sua estrutura composicional etc. Para se desenvolver tal competência comunicativa, Travaglia (2005) expõe que “se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com **textos** utilizados em situações de interação comunicativa o mais variadas possível.” (p. 19).

O nosso objetivo, neste trabalho, é o de examinar os recursos empregados por alunos na construção da coesão de seus textos. Para tanto, formamos um *corpus*, em que sobressaem as escolhas linguísticas feitas por alunos do 7º ano (antiga 6ª série).

Do ponto de vista estrutural, esse artigo está organizado em quatro partes. A primeira é uma introdução, que se destina a apresentar um panorama do que vai ser discutido ao longo do artigo.

A segunda será destinada à apresentação dos pressupostos teóricos, sendo essa parte subdividida em quatro seções. Na primeira seção, nosso propósito será, a partir das reflexões de Antunes (2005), expor algumas considerações a respeito das características do texto. Na segunda, apresentaremos uma síntese do modo como se tem entendido o conceito de textualidade. A terceira será dedicada a um resumo do conceito de referência (Mondada & Dubois, 2003). A quarta seção apresentará considerações a respeito do *corpus* observado em nossa análise.

A terceira parte será destinada ao exame das estratégias empregadas pelos alunos na construção dos textos que constituem o *corpus*. Esta parte estará fundamentalmente apoiada na pesquisa a respeito da coesão feita por Antunes (2005).

Na quarta parte, apresentaremos algumas considerações a que pudemos chegar a partir da observação empreendida. Ao longo de

⁴ É preciso ter em mente que, em determinadas circunstâncias especiais, essas mesmas regras do sistema da língua podem ser conscientemente violadas, a fim de se produzir um sentido.

todo o trabalho, procuraremos destacar de que forma os professores de língua materna podem contribuir para o ensino que tenha, como objeto de ensino, o texto.

Não queremos dizer que, antes, a escola não fizesse uso do texto. O texto estava na escola nas atividades de leitura e interpretação. No entanto, no estudo sistematizado da língua, ele era substituído pela análise metalinguística da palavra e da frase. O que se propõe é exatamente a substituição dessas atividades de classificação metalinguística por atividades que de fato desenvolvam a competência comunicativa (Travaglia, 2005) dos alunos, que, conforme vimos, só pode ser alcançada com o trabalho com o texto.

No entanto, não se trata de transpor a análise metalinguística das frases isoladas para as frases que compõem um texto. É preciso considerar que o texto possui suas próprias regularidades, qualitativamente diferentes das que se observam no nível da frase. Desse modo, passamos, no próximo capítulo, a examinar, com mais minúcia, essas regularidades que caracterizam o texto.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As características do texto

Para compreender como o trabalho com o texto poderia desenvolver a competência comunicativa dos alunos, é preciso ter clareza do que caracteriza um texto. Para tanto, buscaremos apoio nas reflexões de Antunes (2005) a respeito do processo de escrever, ampliando-as tanto à produção do texto escrito, quanto à do texto oral:

1) A produção de textos é uma *atividade de interação*. Normalmente, quando produzimos textos temos a intenção de agir com o outro. Desse modo, em circunstâncias normais, é realmente difícil pensar numa situação em que alguém produza um texto sem um interlocutor em mente. Nesse sentido, no que tange à produção dos textos escritos, a observação apenas de aspectos como ortografia, concordância e regência, em textos artificialmente construídos, demonstra uma prática educacional incompleta.

2) A produção de textos é uma *atividade cooperativa*. Ou seja, é uma atividade que pressupõe, no mínimo, dois indivíduos que

GÊNEROS TEXTUAIS

trabalham conjunta e ativamente para a construção de uma compreensão mútua. Beaugrande & Dessler (1981 *apud* Koch & Travaglia, 2002a; Koch & Travaglia, 2002b) denominaram as estratégias empregadas pelo produtor a fim de obter os efeitos desejados como *intencionalidade*, e o esforço do interlocutor em atribuir um sentido ao texto que recebe como *aceitabilidade*. Como qualquer outra atividade social, a produção e a interpretação de textos obedece a regras. Grice (1975 *apud* Fiorin, 2004), ao estudar as máximas que regem a comunicação, formulou o *Princípio da Cooperação*. O respeito ou a transgressão a essas regras dependem exatamente da nossa competência comunicativa. Também depende da competência comunicativa a interpretação que damos ao respeito ou à transgressão das máximas gricerianas.

3) A produção de textos é uma *atividade contextualizada*. Ao produzirmos textos, estamos inseridos num tempo e num espaço historicamente determinados, no interior de algum evento cultural, que apresenta características sociais próprias. É preciso considerar que o contexto interfere nas escolhas linguísticas e na interpretação dos textos.

4) A produção de textos é uma *atividade que exige uma competência textual*. É óbvio que, para produzir ou interpretar textos orais ou escritos, precisamos dominar algumas habilidades, que, como vimos anteriormente, estão relacionadas à capacidade de produzir e compreender textos bem formados em situações de interação.

5) A produção de textos é uma *atividade tematicamente orientada*. De um modo geral, o discurso humano é primordialmente construído por cadeias de proposições a respeito de uma mesma idéia central. Isto, em última análise, garantirá a coerência do discurso, por assegurar-lhe uma unidade temática. Mesmo que o tópico seja desmembrado em subtópicos, a unidade é garantida. É exatamente essa noção do todo que orienta a distribuição da informação e a contribuição de cada segmento para a construção do sentido global.

6) A produção de textos é uma *atividade intencionalmente definida*. A produção de textos é uma atividade finalisticamente orientada, ou seja, quando escrevemos, desejamos alcançar determinado objetivo. E, para tanto, colocamos em prática determinadas estratégias, ainda que nem sempre isso seja feito de modo consciente. É por

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

esse viés que comprovamos que falar ou escrever é uma forma eficaz de *agir* (Koch, 2004; Fiorin, 2004).

7) A produção de textos é uma *atividade que engloba especificidades pragmáticas*. A produção de textos leva em conta os fatos contextuais que circundam a interação, os conhecimentos prévios dos interlocutores e também os conhecimentos compartilhados por eles. O sentido é dependente desses fatores pragmáticos. É por esse motivo que as noções de “certo” e “errado” só podem ser estabelecidas em função do uso em determinado contexto.

8) A produção de textos é uma *atividade que se manifesta em gêneros*. A seleção de um determinado gênero do discurso está intimamente relacionada à competência textual. Tal seleção é balizada pelos objetivos de quem fala/escreve. Todos os textos não estão organizados da mesma maneira. Saber compor um texto é uma habilidade socialmente adquirida. Como, em nossa sociedade, as relações sociais são cada vez mais complexas, é natural que haja uma elevação na quantidade e complexidade de gêneros discursivos à disposição dos falantes. É por isso que os PCNs (1998) defendem que é dever da escola possibilitar, ao aluno, o contato com os mais variados gêneros.

9) A produção de textos é uma *atividade que retoma outros textos*. Nossos discursos, implícita ou explicitamente, dialogam com outros anteriormente produzidos. O que temos, na verdade, é uma teia de discursos que também contribuem para a construção do conhecimento de mundo dos usuários da língua.

Depois dessa reflexão acerca das características do texto, passamos a discutir o que os estudos em Linguística Textual apontam como sendo as propriedades que caracterizam uma ocorrência linguística como sendo um texto e não um amontoado aleatório de frases. É nesse sentido que se chegou ao conceito de *textualidade*.

A textualidade

De acordo com Fávero & Koch (2002, p. 25), o discurso, atividade comunicativa humana numa dada situação comunicativa, manifesta-se por meio do texto, caracterizado por um conjunto de rela-

GÊNEROS TEXTUAIS

ções conceituais, formais e pragmáticas, isto é, a textualidade. Uma das propriedades mais pesquisadas para a construção da textualidade é a *coesão*.

O estudo pioneiro de Halliday & Hasan (1976) lembra que “a palavra *texto* é empregada em linguística para se referir a qualquer passagem, falada ou escrita, de qualquer extensão, que forme um todo unificado.”⁵ (p. 1). Os Autores (1976) chamaram essa característica do texto de *textura*. Dentre os fatores responsáveis pela textura, Halliday & Hasan (1976) se dedicaram ao estudo da coesão. Para os Autores (1976) o conceito de coesão é semântico, e não apenas formal: “A coesão ocorre quando a INTERPRETAÇÃO de algum elemento no discurso é dependente de algum outro.”⁶ (p. 4).

Para Koch (2003a, p. 18), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre elementos que ocorrem na superfície textual.” A Autora (2003a), tomando por base a *função* dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, reagrupa os cinco mecanismos de coesão textual propostos por Halliday & Hasan (1976) – a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical – e propõe a existência de duas grandes modalidades de coesão: a *coesão remissiva* ou *referencial* e a *coesão sequencial*. A coesão referencial ocorre quando “um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. (Koch, 2003a, p. 31). A coesão sequencial está relacionada “aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.” (Koch, 2003a, p. 53).

Antunes (2005) explica que o texto se caracteriza pelo encaideamento e pela continuidade das suas partes constituintes: “o texto com sequência, em que se reconhece um tipo qualquer de continui-

⁵ “The word *text* is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole.” (Halliday & Hasan, 1977, p. 1).

⁶ “Cohesion occurs when the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another.” (Halliday & Hasan, 1977, p. 4).

dade, de articulação, é que constitui a normalidade dos textos com que interagimos.” (p. 46). A função da coesão é exatamente a de “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados.” (Antunes, 2005, p. 47). A Autora (2005) também enfatiza a importância do componente semântico para o estabelecimento das ligações coesivas:

É natural que tais ligações não vão acontecendo simplesmente na superfície da sequência textual. Na verdade, elas sinalizam as ligações conceituais que estão subjacentes a essa superfície. Ou seja, concomitantes aos encadeamentos identificáveis na superfície do texto, vão acontecendo aqueles outros no nível semântico. Melhor dizendo, se há ligações na superfície é porque elas existem no âmbito do sentido e das intenções pretendidas. (Antunes, 2005, p. 48)

Antunes (2005) explica que a continuidade observada nos textos é proveniente da continuidade semântica estabelecida entre os vários segmentos, ou seja, trata-se de uma continuidade de sentidos, que se expressa pelas relações estabelecidas no texto. Como a coesão resulta dessa rede de relações, a Autora (2005) chamou-as de *relações textuais*. Tais relações são semânticas e diferem quanto à natureza do nexos que estabelecem. São de três tipos: por *reiteração*, por *associação* e por *conexão*.

A reiteração “é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos seguimentos prévios*” (Antunes, 2005, p. 52)

A associação “é o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins criam e sinalizam esse tipo de relação.” (Antunes, 2005, p. 54). Como todo texto é marcado pela unidade temática, a Autora (2005) lembra que sempre há “alguma ligação semântica entre as palavras de um texto.” (p. 54)

Já a conexão diz respeito às relações semânticas estabelecidas entre diferentes segmentos textuais, isto é, entre orações, períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos.

Tais relações são realizadas por alguns *procedimentos*. A relação de reiteração é obtida por meio da *repetição* e da *substituição*; a relação de associação é dada pela *seleção lexical*; e a relação de

GÊNEROS TEXTUAIS

conexão é alcançada pelo estabelecimento de *relações sintático-semânticas entre os segmentos textuais*.

Os quatro procedimentos citados no parágrafo anterior se efetivam por meio dos *recursos* coesivos, que são operações concretas intrinsecamente relacionadas às especificidades semânticas e pragmáticas de um determinado texto, uma vez que as escolhas não são feitas aleatoriamente. Dentre os recursos que concretizam a repetição, estão a *paráfrase*, o *paralelismo* e a *repetição propriamente dita*. Os recursos da substituição são a *substituição gramatical* (isto é, a retomada por pronomes ou por advérbios), a *substituição lexical* (a retomada por sinônimos, hiperônimos ou por caracterizadores situacionais⁷) e a *elipse*. O recurso da seleção lexical é a seleção de palavras semanticamente próximas (por antônimos e por diferentes modos de relação parte/todo). O recurso do estabelecimento de relações sintático-semânticas entre os segmentos textuais é o uso de diferentes *conectores*.

No presente trabalho, focaremos as relações obtidas pela reiteração e pela associação, atentando para alguns de seus procedimentos e recursos.

No estudo da construção da coesão textual, sobretudo nas escolhas empreendidas pelos falantes a fim de categorizar um determinado estado de coisas, as pesquisas em Linguística Textual (Cf. Koch, 2003b, 2004b; Marcuschi, 2007) têm adotado o conceito de *referenciação*, que diz respeito a um tema há muito discutido pela Semântica: a relação entre os nomes e as coisas. A seguir apresentamos um resumo de como a Linguística Textual tem compreendido esse conceito.

⁷ Antunes (2005) explica que os caracterizadores situacionais são expressões descritivas que caracterizam “a entidade anteriormente referida de acordo com as propriedades que são pertinentes no contexto.” (p. 99). Como exemplo, a Autora (2005) cita o caso em que a expressão “o aluno” poderia, num contexto específico, ser substituída por “o gaúcho recém-matriculado”.

A referenciação

Tradicionalmente, a referência é entendida como a atribuição de uma expressão linguística a um pensamento, que aponta para um referente extralinguístico. Nessa concepção de referência, há uma realidade exterior, que é rotulada pelas línguas. Para os partidários dessa visão especular da língua, a comunicação se estabelece a partir do momento em que se localiza um referente extralinguístico para a expressão linguística empregada, ou em que se seleciona o rótulo correto para expressar determinado pensamento.

Ullmann (1964), tendo por base o tradicional triângulo semântico de Ogden & Richards, compreende que o “*nome*” é a “*configuração fonética da palavra, os sons que a constituem*”; o “*sentido*” é a “*informação que o nome comunica ao ouvinte*”; e a “*coisa*” é o “*aspecto ou acontecimento não-linguístico*” (p. 119). O Autor (1964) considera que há uma “*relação recíproca e reversível entre o nome e o sentido*” (p. 119), uma vez que o ouvinte, ao ouvir uma determinada palavra, pensará na coisa designada, para compreender o que lhe dizem; já o falante faz o caminho inverso: ao pensar em determinada coisa, pronunciará a palavra, para se fazer entender pelo ouvinte. Para ele, essa relação entre som e sentido é o que caracteriza o “*significado*” da palavra.

As pesquisas linguísticas mais recentes (Mondada & Dubois, 2003; Koch, 2003b, 2004b; Marcuschi, 2007) têm abordado o tema numa perspectiva diferente. Mondada & Dubois (2003), por exemplo, repensam a noção de referência em si mesma, por meio de um questionamento relevante da linguística e da psicologia cognitiva. A questão é, por elas, tratada em termos de “*objetos de discurso*” e de “*categorização*”. Justificam que ambas as abordagens estão imbricadas, pois todas as duas são concernentes às práticas e aos discursos.

Mondada & Dubois (2003) propõem a substituição da noção de *referência* pela de *referenciação*: já não se trata mais de verificar a relação de correspondência entre palavras e realidade, mas de se questionar os próprios processos de discretização e estabilização. Essa abordagem não pressupõe uma existência previamente categorizada: o mundo não se encontra discretizado *a priori*, à espera de uma consciência. Desse modo, a referenciação é encarada como uma prática dinâmica, empreendida por uma multiplicidade de sujeitos só-

GÊNEROS TEXTUAIS

cio-cognitivos, que (re)criam as categorias, os objetos de discurso, com que discretizam e estabilizam o mundo, por meio das práticas simbólicas, no seio das relações intersubjetivas.

Essa noção de referenciação será importante, sobretudo, na análise dos procedimentos de repetição, de substituição e de seleção lexical, visto que indicam mais explicitamente uma recategorização dos referentes.

O corpus

Nossas observações serão feitas a partir das escolhas linguísticas empreendidas por alunos do 7º ano de uma escola pública, localizada na zona rural de Teresópolis. O *corpus* foi formado a partir da contribuição de um total de 10 (dez) alunos, escolhidos aleatoriamente.

Como o nosso objetivo era examinar algumas estratégias coesivas específicas, construímos o *corpus* de modo a favorecer a ocorrência dessas estratégias. Para tanto, construímos pequenos textos, com lacunas, para que os alunos as completassem da maneira que considerassem a mais adequada. Vejamos os textos que foram oferecidos aos estudantes e as expectativas que tínhamos em cada um deles:

Texto 1

Meu tio teve que levar seu carro a uma oficina, pois estava cheio de defeitos: estavam furados, estavam quebrados e não funcionava direito. disse que estaria pronto dentro de três semanas. Mas disse que isso era muito tempo e que não poderia ficar tanto tempo sem . prometeu, então, consertar em uma semana.

Texto 2

Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, combatiam . atacava as pessoas, colocando a vida delas em risco. Para impedir , usou seus poderes para vencer . No final da história, derrotaram .

Texto 3

Outro dia, meu irmão foi a um restaurante muito caro. No entanto, não gostou do lugar. demorou a atender e estava fria. resolveu, então, reclamar do péssimo atendimento. pediu desculpas pela falha. disse que não sabia o que estava acontecendo. afirmou que

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

cuídarla pessoalmente do pedido. garantiu que nunca mais voltaria a acontecer.

Texto 4

Meu tio já viajou o mundo inteiro. Da última vez, foi à Argentina, ao Paraguai e ao Uruguai. as pessoas falam espanhol. Eu sei que se parece bastante com o português. me explicou que ficam na América. Eu também sei que o Brasil fica .

Para construir o texto 1, privilegiamos o procedimento da seleção lexical, por meio das relações meronímicas entre “carro” e suas partes componentes, observando como esses referentes estariam disponíveis a partir da ativação do *frame*, que são conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um determinado rótulo sem uma hierarquização (Koch & Travaglia, 2002a, 2002b). Além disso, tínhamos a intenção de observar a recorrência do referente “carro”, que passa todo o texto.

No texto 2, nosso objetivo era o de favorecer a substituição lexical por meio de hiperônimos para os referentes “Super-Homem”, “Mulher-Maravilha” e “Homem-Aranha”. Também desejávamos analisar de que forma o conhecimento de mundo dos alunos construiria a coerência do texto, com a introdução de um referente relativo ao antagonista dos heróis.

O texto 3 foi construído pensando-se principalmente no conhecimento pragmático que temos em torno da moldura “restaurante”. Ademais, desejávamos examinar como esse conhecimento pragmático orienta na atribuição dos papéis a serem desempenhados pelos referentes no interior dessa moldura comunicativa.

Para a construção do texto 4, levamos em consideração as estratégias de substituição lexical para a retomada de “Argentina”, “Paraguai” e “Uruguai”; de “espanhol”; e de “América”. Diferentemente do que se passou com o texto 2, no texto 4 essas substituições dependem de um conhecimento enciclopédico mais aprofundado para se estabelecer as relações semânticas das partes constituintes do texto com maior eficiência.

GÊNEROS TEXTUAIS

OS RECURSOS COESIVOS

Os recursos da repetição

Conforme vimos, a *paráfrase*, o *paralelismo* e a *repetição propriamente dita* estão entre os recursos que concretizam a repetição. Neste estudo, vamos nos debruçar apenas sobre o último. Antunes (2005) expõe que a repetição propriamente dita é um importante recurso reiterativo, requisito fundamental para continuidade semântica, por fazer reaparecer no texto alguma palavra ou sequência de palavras.

Antunes (2005) coloca-se contrária à orientação de alguns professores e de alguns manuais de redação, que desaconselham o emprego da repetição. A Autora (2005) argumenta que a repetição não está restrita à língua oral informal. Para tanto, recorre a exemplos retirados dos editoriais de jornais e dos anúncios publicitários. Dentre as funções observadas no uso da repetição, Antunes (2005) destaca as seguintes: marcar a ênfase, marcar o contraste, exprimir uma correção e marcar a continuidade temática.

A repetição é um recurso quase inevitável principalmente nos casos de palavras para as quais é difícil encontrar um sinônimo. Antunes (2005) explica que o emprego desse recurso “varia de acordo com uma série de fatores, tais como o gênero, as intenções pretendidas, o tema tratado e outros aspectos ligados à situação” (p. 78).

Um ensino comprometido com o aperfeiçoamento da competência comunicativa procuraria examinar os pontos do texto em que as repetições ocorrem: “vale a pena observar a distribuição das palavras repetidas no espaço do texto, e como essa distribuição constitui uma estratégia de sua organização.” (Antunes, 2005, p. 81). Por exemplo, as expressões que explicitam o tema tendem a repetir-se ao longo do texto, com o objetivo de marcar a continuidade.

Nos textos produzidos por nossos alunos, a repetição é frequentemente empregada. Exemplo disso está no número de ocorrências do lexema “carro”, no texto 1. Dos 40 contextos em que sua ocorrência era virtualmente possível, o lexema atualizou-se 33 vezes (82,5%). Ou seja, todas as outras estratégias – as substituições por pronomes, sinônimos, hiperônimos ou elipses – ocorreram em apenas 07 casos (17,5%). Cumpre ressaltar que esse referente era um

dos responsáveis pela construção da unidade temática do texto. Observe o seguinte exemplo⁸, em que as repetições lexicais feitas por um aluno encontram-se destacadas:

(1) Meu tio teve que levar *seu carro* a uma oficina, pois *o carro* estava cheio de defeitos: bancos estavam furados, os amortecedores estavam quebrados e o motor não funcionava direito. O mecânico disse que *o carro* estaria pronto dentro de três semanas. Mas meu tio disse que isso era muito tempo e que *o carro* não poderia ficar tanto tempo sem andar. O mecânico prometeu, então, consertar *o carro* em uma semana. (Leandro, 12 anos)

Considerando as escolhas feitas pelos outros alunos, podemos chegar a algumas conclusões a respeito das restrições pragmático-funcionais que influenciaram na maneira como os alunos completaram esse texto. A primeira ocorrência do referente “carro” (sublinhada no exemplo acima) foi feita por nós, a fim de ativar essa entidade na memória de trabalho dos alunos. Na primeira retomada desse referente, houve certo equilíbrio: 04 retomadas por repetição lexical e 06 retomadas por substituição por pronomes.

O maior número de retomadas por substituição por pronome provavelmente está relacionado ao fato de as menções ao mesmo referente estarem bastante próximas. Aqueles que optaram pela substituição por pronome não consideraram que ela pudesse produzir ambiguidade na retomada, embora o pronome “ele” pudesse substituir tanto a entidade “meu tio”, quanto “seu carro”. Isto porque, num contexto como o da frase abaixo, dificilmente alguém interpretaria que o pronome “ele” estivesse retomando “meu tio”.

(2) Meu tio teve que levar seu carro a uma oficina, pois *ele* estava cheio de defeitos.

Na segunda menção ao referente “carro”, todos os alunos optaram pela retomada por repetição de palavra. Certamente, o fator mais influente para essa uniformidade foi a distância entre as menções. No entanto, perguntamo-nos por que nenhum aluno empregou, nesse contexto, a substituição pelos hiperônimos “automóvel” ou “veículo”. Na última referência à entidade, 09 alunos escolheram a repetição lexical, e apenas um aluno preferiu a substituição por pronome. Nessa última retomada do referente “carro” convém observar

⁸ Todas as transcrições foram feitas exatamente da forma como o aluno escreveu.

GÊNEROS TEXTUAIS

o traço [- humano] e a descontinuidade tópica do referente. Paredes Silva (2003), após pesquisar as motivações funcionais que interferem no emprego do sujeito pronominal no português, chegou à conclusão de que o traço [- humano] – como ocorre no referente “carro” do nosso exemplo – é desfavorável à seleção do pronome ou da elipse. Além disso, segundo Paredes Silva (2003), a descontinuidade tópica, ou seja, a não ocorrência de um mesmo referente, na função de sujeito, em segmentos do mesmo plano discursivo, também não é favorável à ocorrência do pronome ou da elipse.

Antunes (2005) adverte que “como qualquer outro recurso, a repetição merece o cuidado da utilização equilibrada, uma vez que o conteúdo de um texto não pode reduzir-se a um *mesmo* sem fim, que não avança e, circularmente, não sai do lugar.” (p. 82). Nesse sentido, o emprego correto da repetição é fundamental para uma construção equilibrada do grau de informatividade de um texto (Koch & Travaglia, 2002a, 2002b). Antunes (2005) também lembra que “podem ocorrer repetições não-funcionais, isto é, que não têm uma função reconhecível ou não respondem a um propósito discursivo qualquer” (p. 82). Nesses casos, a repetição torna-se um recurso altamente prejudicial para a qualidade do texto.

Os recursos da substituição

A repetição de palavras não é o único recurso disponível na língua para retomar o que foi dito anteriormente num texto e estabelecer, assim, relações semânticas entre segmentos textuais. Além dela, existem os recursos da substituição. Vimos anteriormente que os recursos da substituição são a *substituição gramatical*, a *substituição lexical* e a *elipse*.

A substituição gramatical

A substituição gramatical é obtida por meio do emprego de pronomes ou advérbios. De fato, os pronomes são altamente produtivos na remissão para trás (anáfora) e para frente (catáfora) (Koch, 2003a). Antunes (2005) ressalta que a principal função textual dos pronomes é assegurar a cadeia referencial do texto. O benefício do

emprego da substituição é o fato de ela tornar o texto mais conciso e menos repetitivo. No entanto, o mau emprego dessa mesma estratégia pode tornar o texto confuso ou ambíguo. Um exemplo do emprego da substituição por pronome pode ser observado a seguir:

(3) Outro dia, *meu irmão* foi a um restaurante muito caro. No entanto, *ele* não gostou do lugar. O garçom demorou a atender e a comida estava fria. *Ele* resolveu, então, reclamar do péssimo atendimento. *O gerente* pediu desculpas pela falha. *Ele* disse que não sabia o que estava acontecendo. *Ele* afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido. *Ele* garantiu que isso nunca mais voltaria a acontecer. (Chrystiane, 12 anos)

No exemplo acima, a ativação do referente “meu irmão” (sublinhada no exemplo) foi feita pelo texto. A aluna resolveu fazer as duas remissões subsequentes por meio de pronomes. Embora o segundo pronome “ele” pudesse virtualmente retomar “o garçom”, dificilmente essa relação seria estabelecida, justamente por causa do nosso conhecimento pragmático sobre as coisas do mundo: se meu irmão não gostou do restaurante, obviamente apenas meu irmão poderia reclamar do péssimo atendimento, e não o garçom. Em seguida, entre em cena o referente “o gerente”, que passa a ser retomado por meio de pronomes nas frases ulteriores, num contexto de ótima continuidade tópica: o referente tem o traço [+ humano], não entra em concorrência com outros referentes e ocupa a função de sujeito em orações de *foreground* (figura), o que pode ser observado pela continuidade de ações e pelo emprego do pretérito perfeito do indicativo (Paredes Silva, 2003).

No entanto, a repetição de um mesmo recurso, como ocorreu nesse exemplo, pode empobrecer o texto. A esse respeito, gostaríamos de destacar duas estratégias postas em prática por dois outros alunos. Vejamos:

(4) *O gerente* pediu desculpas pela falha. *Ele* disse que não sabia o que estava acontecendo. *O gerente* afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido. *Ele* garantiu que a falha nunca mais voltaria a acontecer. (Tami-res, 12 anos)

No exemplo acima, a aluna inseriu, entre duas retomadas por substituição por pronome, uma retomada por repetição lexical. No exemplo a seguir, o aluno optou por empregar conectivos (“e”) para indicar a continuidade de ações de um mesmo referente. Essa estratégia garantiu coesão e tornou o texto conciso.

GÊNEROS TEXTUAIS

(5) *O gerente* pediu desculpas pela falha *e* disse que não sabia o que estava acontecendo *e* afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido. *Ele* garantiu que não iria nunca mais voltaria a acontecer. (Vitor, 12 anos)

Saber avaliar os efeitos obtidos no uso desses procedimentos é o que constitui a competência textual, objetivo de um ensino comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Um ensino voltado apenas para a memorização das classificações dos pronomes pouco tem a oferecer para o aprimoramento dessa competência. Exercícios de substituição de um nome por pronomes apenas no contexto de frases isoladas também têm uma funcionalidade restrita, uma vez que os benefícios e os malefícios da repetição e da substituição só podem ser percebidos em sequências textuais maiores que a frase.

A substituição lexical

A substituição de um item lexical por outro também é um recurso coesivo que estabelece uma ligação semântica entre segmentos textuais. Dentre os recursos da substituição lexical, temos o emprego de sinônimos, hiperônimos ou caracterizadores situacionais. Muito frequentemente, a equivalência entre itens lexicais só pode ser recuperada no interior do texto. Em outras palavras: as relações de sinonímia ou as relações hiperônimo/hipônimo entre expressões, que podem ser facilmente estabelecidas no interior de um discurso, ficam, às vezes, muito opacas se vistas isoladamente. Por exemplo, Pietroforte & Lopes (2004) citam o discurso político e o econômico, que criam sinônimos, para evitar as expressões negativas. Desse modo, substitui-se “arrocho salarial do funcionalismo” por “compressão das despesas de custeio”, “inflação” por “excitação altista dos preços”, “recessão” por “desaquecimento da economia”.

Antunes (2005) lembra que a substituição lexical oferece a vantagem de possibilitar o acréscimo de informações ao referente que está sendo retomado. Essa operação permite uma *recategorização* do referente (Koch, 2003b, 2004b; Marcuschi, 2007), evidenciando a natureza dinâmica do processo de referenciação (Mondada & Dubois, 2003) com que as pessoas categorizam o mundo.

Vejamos, mais detidamente, duas das possibilidades da substituição lexical: a sinonímia e a hiperonímia.

A sinonímia

A sinonímia já um tema bastante antigo para os estudos em Semântica. Nesta seção, apresentamos um resumo da visão de Ullmann (1964) sobre a sinonímia. Ullmann (1964) considera que “seria errôneo negar a possibilidade de completa sinonímia.” (p. 292). E, para comprovar sua tese, recorre a exemplos das nomenclaturas técnicas. No entanto, reconhece que a sinonímia completa tem um campo de ocorrência muito restrito e que, na maioria dos casos, ela não é funcional:

[...] é perfeitamente verdade que a absoluta sinonímia vem contra nosso modo habitual de considerar a linguagem. Quando vemos palavras diferentes, supomos que deve haver também alguma diferença no significado, e, na vasta maioria dos casos, há de fato uma distinção, muito embora ela possa ser difícil de formular. Muito poucas palavras são completamente sinônimas no sentido de serem permutáveis em qualquer contexto, sem a mais leve alteração do significado objetivo, do tom sentimental ou do valor evocativo. (Ullmann, 1964, p. 294)

Ao expor as relações estabelecidas entre palavras sinônimas, Ullmann (1964) cita o estudo de W. E. Collinson, que pode assim ser esquematizado⁹:

- 1) Um termo é mais geral que outro: recusar/rejeitar
- 2) Um termo é mais intenso que outro: repudiar/recusar
- 3) Um termo é mais emotivo que outro: rejeitar/declinar
- 4) Um termo pode implicar aprovação ou censura moral enquanto o outro é neutro: parco, frugal/econômico
- 5) Um termo é mais profissional que outro: óbito/morte
- 6) Um termo é mais literário que outro: passamento/morte
- 7) Um termo é mais coloquial que outro: tripa/intestino
- 8) Um termo é mais local ou dialetal que outro: macaxeira/mandioca
- 9) Um dos sinônimos pertence à linguagem infantil: papá/pai

⁹ Os exemplos em 7 e 8 foram adaptados por nós.

GÊNEROS TEXTUAIS

Antunes (2005) explica que o uso de um sinônimo para substituir uma expressão já citada contribui para a continuidade do tema, por possibilitar uma cadeia semântica, o que garante a coesão textual. Afirma que, devido às restrições de sentido, a substituição de um lexema por um sinônimo não é tão frequente quanto se poderia imaginar. A análise do corpus confirma essa afirmação de Antunes (2005). De fato, não é fácil encontrar sinônimos para substituir “tio”, “carro” ou “mecânico”, no texto 1. Também não é tarefa simples escolher sinônimos para “irmão”, “garçom” ou “gerente”, no texto 3.

Antunes (2005) adverte que tem faltado, na escola, um exame verdadeiramente textual no uso dos sinônimos – e, conseqüentemente, do vocabulário usado num texto –, já que frequentemente os exercícios se resumem a substituição de palavras por sinônimos em frases independentes. Assim, pouco se aprimora a competência textual de escolher, num determinado contexto e consoante objetivos específicos, entre repetir uma palavra ou substituí-la por um pronome, por um sinônimo ou simplesmente elidi-la. É essa competência que orienta, por exemplo, o uso de um sinônimo mais ou menos coloquial, mais ou menos intenso etc.

Os textos colhidos por nós evidenciam que os alunos utilizam pouco a substituição por sinônimos para estabelecer a coesão. A observação do texto 2, por exemplo, revela que o aluno, quase sempre, ao optar por uma palavra, dará continuidade ao texto repetindo esse mesmo item lexical, embora se tratasse de um contexto favorável à permuta entre termos que poderiam funcionar como sinônimos: “vilões”, “inimigos”, “rivais”, “malfeitores”, “adversários”, “criminosos”, “delinquentes” etc. Observe:

(6) Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, o Homem-Aranha combatiam contra *todos*. E atacava as pessoas, colocando a vida delas em risco. Para impedir que *os rivais* ganhasse, ele usou seus poderes para vencer *os rivais*. No final da história, todos os super-heróis derrotaram *os rivais*. (Raquel, 12 anos)

(7) Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, os heróis combatiam *os vilões*, que atacava as pessoas, colocando a vida delas em risco. Para impedir *os vilões*, *Ø* usou seus poderes para vencer-los. No final da história, os heróis derrotaram *os vilões*. (Vitor, 12 anos)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(8) Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, os super-heróis combatiam *o mal*. *O mal* atacava as pessoas, colocando a vida delas em risco. Para impedir isso, o Super-Homem usou seus poderes para vencer *o mal*. No final da história, os super-heróis derrotaram *o mal*. (Leandro, 12 anos)

(9) Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, os heróis combatiam *o mal*. *Os vilões* atacavam as pessoas, colocando a vida delas em risco. Para impedir *os vilões*, o homem aranha usou seus poderes para vencer *o mal*. No final da história, os heróis derrotaram *os vilões*. (Gabriel, 12 anos)

A relação hiponímia/hiperonímia

Como observou Lyons (1982), o termo hiponímia é recente, mas se refere a um assunto há muito observado pelos semanticistas. Essa noção já podia ser percebida no conceito de *arquilexema*, cunhado por Pottier (*apud* Marques, 2001).

Pottier (*apud* Marques, 2001) desenvolveu a hipótese de que o significado é decomponível em traços mínimos de significado – denominados *semas* –, analogamente aos traços distintivos dos métodos da análise fonológica na depreensão de fonemas. Os *semas* comuns a todos os *lexemas* de um mesmo campo definem conteudisticamente o termo mais geral – denominado *arquilexema* –, que funciona como superordenado. Todos os demais termos estão numa relação de *oposição* entre e si e de *inclusão* em relação ao *arquilexema*. Um exemplo muito recorrente é o conjunto formado pelos *lexemas* “assento”, “cadeira”, “sofá”, “poltrona” etc. O termo “assento” é o *arquilexema*, por apresentar os *semas* mais gerais “objeto construído para a gente se sentar” e “com pés”.

Lyons (1982) explica que a hiponímia é “a relação existente entre um *lexema* mais específico e um mais geral (entre ‘tulipa’, ‘rosa’ etc., e ‘flor’; entre ‘honestidade’, ‘castidade’ etc., e ‘virtude’; e assim por diante).” (p. 149)

Marques (2001), ao tratar dos conjuntos de *lexemas*, explica que:

Entre os conjuntos de *lexemas* estabelecem-se relações de termos de sentido mais geral e termos que se incluem, quanto ao sentido, nesse

GÊNEROS TEXTUAIS

termo geral. O termo mais geral é chamado de *superordenado* e o termo mais restrito, ou subordenado, é chamado de *hipônimo*, em relação ao superordenado. (Marques, 2001, p. 100)

Marques (2001) abordou as várias relações que são estabelecidas entre os lexemas de um conjunto. Do ponto de vista lógico, a hiponímia explícita um tipo de inclusão de classe. É por isso que podemos dizer que “carro” está incluído no conjunto dos “automóveis”. Em termos de predicação, a hiponímia indica “um caso de relação de implicatura unilateral” (p. 100): podemos dizer “Se ele concerta carros, então ele concerta automóveis”, mas não o contrário. Marques (2001) também observa que a hiponímia expressa uma relação transitiva: se “gato” é hipônimo de “felino”, e “felino” é hipônimo de “animal”, então “gato” é hipônimo de “animal”.

Marques (2001) apresenta uma distinção que pode ser estabelecida entre hiponímia e conjuntos de lexemas que se organizam em campos associativos. Nesse sentido, a hiponímia pode ser definida por meio da fórmula ‘*x é um tipo de y*’ (em que *x* é hipônimo de *y*): ‘*Super-Homem é um tipo de super-herói*’ ou ‘*espanhol é um tipo de língua*’. Por outro lado, entre “lexemas de conjuntos correspondentes a campos associativos pode-se estabelecer uma relação hierárquica paralela à hiponímia, denominada relação *parte-todo*” (p. 100). É o que se observa entre “pneus”, “freio”, “volante” etc. e “carro”. Como aponta Marques (2001) a principal diferença entre a relação de hiponímia e a relação parte-todo é que “volante” *não é um tipo de “carro”*, mas sim *uma parte de “carro”*.

Antunes (2005) destaca que a substituição por hiperonímia “desempenha também um papel articulador na continuidade do texto, uma vez que põe em cadeia dois segmentos, que serão interpretados como equivalentes.” (p. 102). Segundo a Autora (2005), os hiperônimos são mais frequentes nos textos porque “apresentam uma versatilidade maior, quanto à inequívoca equivalência de referência que podem assumir.” (p. 102).

Essa versatilidade dos hiperônimos poderia ser explorada em vários pontos do nosso *corpus*: “automóvel” e “veículo” poderiam retomar “carro”, “funcionário” e “empregado” poderiam retomar “garçom”, e “continente” poderia retomar “América”. No entanto, nenhuma dessas possibilidades foi selecionada pelos alunos.

Não obstante, outras escolhas feitas por nossos alunos mostram que o recurso da substituição por hiperônimos é realmente produtivo. No texto 2, por exemplo, “Super-Homem, Mulher-Maravilha e Homem-Aranha” foram recategorizados pelos seguintes hiperônimos: “os heróis” (04 ocorrências), “os super-heróis”¹⁰ (02 ocorrências) e “os personagens” (01 ocorrência). Ou seja, sete entre dez alunos optaram por empregar um hiperônimo para retomar os referentes apresentados na frase anterior.

(10) Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, *os heróis* combatiam o mau. (Chrystiane, 12 anos)

(11) Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, *os Super-Herois* combatiam os vilões. (Leandro, 12 anos)

O uso de hiperônimos mostrou-se favorável em duas passagens do texto 4. No entanto, apenas dois alunos empregaram “esses lugares” e “esses países” para retomar “Argentina, Paraguai e Uruguai”. As outras oito escolhas comprometeram a coerência do texto. Já o referente “espanhol” foi retomado por “esse idioma”, “essa linguagem”, “esta língua”, “a linguagem”, “essa língua” e “a língua”. De fato, a retomada mais adequada ao contexto deveria ser feita pelos hiperônimos “língua” ou “idioma”:

(12) Na Argentina, as pessoas falam espanhol. Eu sei que *esse idioma* se parece bastante com o português. (Chrystiane, 12 anos)

(13) Lá na Argentina as pessoas falam espanhol. Eu sei que *esta língua* se parece bastante com o português. (Paula, 12 anos)

Antunes (2005) destaca, ainda, que os hiperônimos desempenham a importante função de retomar um segmento maior do texto, promovendo uma espécie de encapsulamento. Essa funcionalidade dos hiperônimos foi percebida por uma aluna na seguinte passagem, em que o termo “a falha” encapsula a situação descrita nos segmentos anteriores, transformando-a num referente:

(14) O gerente disse que não sabia o que estava acontecendo. Ele afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido. O gerente garantiu que *a falha* nunca mais voltaria a acontecer. (Tamires, 12 anos)

¹⁰ Computamos nessa categoria a expressão “super-heroínas”, cunhada por Débora, 12 anos.

GÊNEROS TEXTUAIS

A maior parte dos alunos, no entanto, optou por fazer a referência empregando um pronome demonstrativo neutro: 06 alunos selecionaram o pronome “isso”, e um aluno empregou o pronome “aquilo”, nesse contexto:

(15) O gerente disse que não sabia o que estava acontecendo. Ele afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido. O gerente garantiu que *isso* nunca mais voltaria a acontecer. (Mateus, 12 anos)

A elipse

O terceiro recurso da substituição apresentada por Antunes (2005) é a elipse. A Autora (2005) destaca que mais uma vez falta uma perspectiva textual no estudo desse fato linguístico, já que, em geral, as gramáticas tratam da elipse no capítulo destinado às figuras de linguagem e não atentam para a função coesiva da elipse. A elipse pode ser entendida como a omissão de uma expressão já introduzida anteriormente no texto, que pode ser recuperada no contexto. De um modo geral, a elipse é mais frequente quando temos sequências textuais a respeito de um mesmo tópico. A maior contribuição da elipse é permitir a necessária reiteração sem fazer uso de repetições não-funcionais ou de substituições artificiais.

Conforme tivemos a oportunidade de dizer em outro momento, Paredes Silva (2003) comprovou, em sua pesquisa, que o emprego da elipse é bastante recorrente nos casos em que tivermos um grau ótimo de continuidade tópica, caracterizado pela “permanência, na função de sujeito, do mesmo referente/tópico, no mesmo plano discursivo (manifestado pela manutenção do sistema de tempo-aspecto-modo verbal)” (Paredes Silva, 2003, p. 105). Esse contexto favorável ao uso da elipse pôde ser observado no texto 3. No entanto, dos dez alunos, apenas dois empregaram esse recurso coesivo. Transcrevemos os exemplos¹¹ abaixo:

(16) O gerente pediu desculpas pela falha e Ø disse que não sabia o que estava acontecendo e Ø afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido. Ele garantiu que não iria nunca mais voltaria a acontecer. (Vitor, 12 anos, 7º ano)

¹¹ Nesses exemplos, o zero (Ø) marca a elipse.

(17) O dono do restaurante pediu desculpas pela falha e Ø disse que não sabia o que estava acontecendo. E o dono afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido e Ø garantiu que isso nunca mais voltaria a acontecer. (Mateus, 12 anos, 7º ano)

Os recursos da seleção lexical

Dois conceitos oriundos de pesquisas estruturalistas pioneiras contribuíram decisivamente para o estudo das relações estabelecidas entre as palavras de uma língua. É preciso reconhecer que muito do que foi descoberto a respeito das relações semânticas estabelecidas entre as palavras no interior de um texto só foi possível devido a esses estudos. Trata-se do conceito de *campo associativo*, introduzido por Charles Bally (*apud* Ullmann, 1964), e de *campo semântico*, desenvolvido por Jost Trier (*apud* Ullmann, 1964).

O campo associativo se caracteriza por ser uma rede de associações que podem ser estabelecidas com base na semelhança e na contiguidade e que se originam nas relações entre os sentidos, entre os nomes ou entre ambos. Por estar no nível do léxico, e não no nível da gramática da língua, o campo é aberto. Algumas associações são subjetivas. As mais centrais, no entanto, são compartilhadas pela maioria dos falantes de uma determinada comunidade linguística. Transcrevemos, a seguir, as palavras de Bally (*apud* Ullmann, 1964):

O campo associativo é um halo que circunda o signo e cujas franjas exteriores se confundem com o ambiente... A palavra *boi* faz pensar: 1) em 'vaca, touro, vitelo, chifres, ruminar, mugir', etc.; 2) em 'lavoura, charrua, jugo', etc.; finalmente 3) pode evocar, e evoca em francês, idéias de força, de resistência, de trabalho paciente, mas também de lentidão, de peso, de passividade. (Bally *apud* Ullmann, 1964, p. 500).

No que se refere aos campos semânticos, os estudos que obtiveram maior repercussão dizem respeito à observação de campos relativamente estruturados e fechados, como o sistema de cores e os termos de parentesco, por exemplo. Ullmann (1964) esclarece que

Trier elaborou a sua concepção de campos como setores estritamente entrelaçados do vocabulário, no qual uma esfera particular está dividida, classificada e organizada de tal modo que cada elemento contribui para delimitar os seus vizinhos e é por eles delimitado. [...] Em cada campo, o material bruto da experiência humana é analisado e elaborado de um modo peculiar, que difere de uma língua para outra e muitas vezes de um período para outro na história do mesmo idioma. Deste modo, a estrutura

GÊNEROS TEXTUAIS

dos campos semânticos incorpora uma filosofia específica e uma escala de valores. (Ullmann, 1964, p. 510-511)

Os partidários da teoria dos campos semânticos já foram criticados porque muitas vezes exageraram na nitidez com que as palavras se delimitavam umas às outras e compunham uma espécie de mosaico, sem quaisquer falhas ou sobreposições.

Pensando na função coesiva dos campos semânticos, Antunes (2005) afirma que

O procedimento da associação semântica entre palavras constitui, mais propriamente, a chamada *coesão lexical do texto*, pois restringe as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos, sobretudo). (Antunes, 2005, p. 125)

Como todo texto se constrói em torno de uma unidade temática – condição para a instauração da coerência – é previsível que a aproximação semântica entre as palavras seja um recurso presente na maioria dos textos que produzimos. Aliás, como bem frisa Antunes (2005), o que determina, em grande monta, a escolha do vocabulário é o tema discutido. Além do tema, interferem também, nas escolhas lexicais, os sentidos pretendidos e os propósitos comunicativos. Antunes (2005) esclarece que, em geral, as unidades lexicais de um texto podem estar associadas devido a relações de antonímia, de cohiponímia e de meronímia.

Não podemos deixar de mencionar que o sucesso do efeito produzido pela rede lexical do texto depende do conhecimento de mundo dos usuários da língua, que desempenha um papel fundamental no estabelecimento da coerência (Koch & Travaglia, 2002a, 2002b). O conhecimento tem a ver com as formas como organizamos mentalmente o mundo. Por exemplo, a ativação do *frame* “viagem” possibilitou a aparição do sintagma “Um guia turístico”, no texto de Tamires.

Como vimos, a ocorrência de um item lexical, ao ativar um *frame*, pode tornar a ocorrência de outros itens previsível. Essa possibilidade pôde ser observada em diversas partes do *corpus*. No texto 1, por exemplo, o *frame* ativado pela palavra “carro” tornou disponíveis vários outros referentes por uma relação de meronímia (partetodo): “os pneus”, “os bancos”, “os estepes”, “os carburadores”, “os

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

amortecedores”, “os pára-choques”, “o freio”, “o volante”, “o motor”, “o farol”. Cumpre destacar que, embora essas entidades estivessem entrando no discurso pela primeira vez, elas já eram introduzidas por meio de sintagmas nominais definidos, justamente por estarem disponíveis na memória dos interlocutores após a ativação do *frame*.

No texto 3, como a situação descrita no texto se passava num restaurante, quase todos os alunos¹² selecionaram os referentes “o garçom” e “a comida” para completar a seguinte passagem:

(18) Outro dia, meu irmão foi a um restaurante muito caro. No entanto, ele não gostou do lugar. *O garçom* demorou a atender e *a comida* estava fria. (Débora, 12 anos)

Com a análise dos recursos linguísticos selecionados para tornar os textos coerentes, pudemos perceber que as escolhas levadas a termo dependem da competência textual dos nossos alunos. Acreditamos que essa competência pode ser estimulada e aprimorada. O domínio dos procedimentos para o estabelecimento das relações textuais e a eficiência no uso desses procedimentos decorrem do amadurecimento do indivíduo. Defendemos a hipótese de que esse amadurecimento advém do contato constante e fecundo com textos em situações comunicativas significativas. É preciso assegurar que, nessas situações interativas, os alunos tenham a oportunidade de produzir e interpretar textos, atentando sempre para a sua estrutura e funcionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que norteou esse trabalho foi o de destacar as estratégias coesivas empregadas em textos de alunos. Para tanto, observamos as escolhas linguísticas feitas por dez alunos, escolhidos aleatoriamente, do 7º ano (antiga 6ª série) de uma escola pública, localizada na zona rural de Teresópolis. Sendo a nossa intenção investigar a funcionalidade de algumas estratégias coesivas específicas, construímos pequenos textos, com lacunas, para que os alunos as completassem da maneira que considerassem a mais adequada.

¹² Apenas Leandro (12 anos) optou por “a noite” em lugar de “a comida”.

GÊNEROS TEXTUAIS

Conforme vimos, há uma insatisfação geral com os rumos do ensino em nosso país e um crescente questionamento acerca do que ensinar nas aulas de português. Nas últimas décadas, essa insatisfação e esse questionamento propiciaram o surgimento de documentos oficiais (PCNs, 1998) e de pesquisas (Travaglia, 2005) que defendem ser o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos o objetivo primordial do ensino de língua materna. Nesse sentido, as pesquisas linguísticas têm muito a contribuir. Com base nas reflexões propostas pela Linguística Textual, pela Análise do Discurso e pela Pragmática, parece consenso entre os professores e teóricos que o trabalho com a língua precisa ser desenvolvido a partir do texto.

No entanto, não se trata de transferir as atividades de classificação metalinguística das frases soltas para as frases retiradas do texto. Conforme ficou claro, o texto possui regularidades que são qualitativamente diferentes das da frase. Tendo estabelecido o texto como objeto de ensino, cumpre refletir acerca do modo como ele deve ser abordado na sala de aula, ou seja, urge disponibilizar propostas para que os professores possam efetivamente tornar o trabalho com o texto uma oportunidade para se aprimorar a competência comunicativa de seus alunos.

A Linguística Textual, recebendo contribuições das correntes e ciências vizinhas, procurou investigar essas regulares que fazem com que um texto seja um texto e não um amontoado de frases. Como tivemos a oportunidade de observar, Antunes (2005) destaca a *coesão* como uma dessas propriedades. Segundo a Autora (2005) é a coesão que garante as necessárias retomadas a fim de se garantir a continuidade de sentidos. É ela que garante a costura, estabelecendo relações semânticas entre os diferentes segmentos do texto. Antunes (2005) observou que a coesão resulta dessas *relações textuais*, que se distinguem em função do tipo de relação que estabelecem. A Autora (2005) estabeleceu três tipologias para essas relações: por *reiteração*, por *associação* e por *conexão*. A reiteração é a relação textual por meio da qual os elementos textuais são retomados. A associação é a relação textual criada a partir do campo semântico formado pelas palavras que compõem o texto. E a conexão concerne às relações sintático-semânticas estabelecidas entre diferentes segmentos textuais.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Essas três relações textuais são realizadas por meio alguns procedimentos. A repetição e a substituição possibilitam a reiteração; *seleção lexical* é responsável pela relação de associação; e o estabelecimento de *relações sintático-semânticas entre os segmentos textuais* provê a conexão.

São os *recursos coesivos* que efetuam esses quatro procedimentos. Para a repetição, temos a *paráfrase*, o *paralelismo* e a *repetição propriamente dita*. Os recursos da substituição são a *substituição gramatical*, a *substituição lexical* e a *elipse*. O recurso da seleção lexical é a seleção de palavras semanticamente próximas. O recurso do estabelecimento de relações sintático-semânticas entre os segmentos textuais é o uso de diferentes *conectores*.

Ao longo desse artigo, restringimos nossas atenções às relações obtidas pela reiteração e pela associação, atentando para alguns de seus procedimentos e recursos.

Uma conclusão a que pudemos chegar com a realização da pesquisa é que apenas no texto, observados os sentidos pretendidos e as intenções dos usuários, é que se poderá decidir qual o recurso mais adequado para se obter determinado efeito. Ou seja, apenas no texto se poderá efetivamente escolher entre repetir uma palavra, ou substituí-la por um pronome, um sinônimo ou uma elipse. A crescente consciência dessas escolhas linguísticas decorre justamente do desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, exercícios de classificação metalinguística ou de substituição em frases descontínuas pouco têm a oferecer aos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: —. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. Trad. Feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GÊNEROS TEXTUAIS

FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: uma introdução*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, José L. A linguagem em uso. **In:** —. (org.). *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

———. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

———. *A inter-ação pela linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

———. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

——— & TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2002a.

———. & ———. *Texto e coerência*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

LYONS, John. *Língua(gem) e Linguística: uma introdução*. Tradução por Marilda Winkler Averbug & Clarisse Sieckenius de Souza. Zahar: Rio de Janeiro, 1982. Tradução de: *Language and Linguistics*.

MARCUSCHI, Luiz A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARQUES, Maria H. D. *Iniciação à semântica*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. **In:** CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, Bernadete B. & CIULLA, Alena (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-49.

OGDEN, C. K. & RICHARDS, I. A. *The meaning of meaning*. 4ª ed. London, 1936.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

———. *O significado de significado*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

PAREDES SILVA, Vera L. Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: uma análise em tempo real. **In:** PAIVA, M. & DUARTE, M. (orgs.). *Mudança lingüística em tempo real*. Rio de Janeiro, Faperj/ Contra-Capa, 2003a, p. 97-114.

PIETROFORTE, Antonio V. S. & LOPES, Ivã C. A semântica lexical. **In:** FIORIN, José Luiz. (org.). *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 111-135.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 4ª ed. Trad. J. A. Osório Mateus. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964. Traduzido de *Semantics: an introduction to the science of meaning*.

GÊNEROS TEXTUAIS

ANEXO

Texto 1

Meu tio teve que levar seu carro a uma oficina, pois (1) estava cheio de defeitos: (2) estavam furados, (3) estavam quebrados e (4) não funcionava direito. (5) disse que (6) estaria pronto dentro de três semanas. Mas (7) disse que isso era muito tempo e que (8) não poderia ficar tanto tempo sem (9). (10) prometeu, então, consertar (11) em uma semana.

Tabela 1¹³

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Christiane	ele	os pneus	os vidros	o freio	O mecânico	o carro	meu tio	ele	usar o carro	O mecânico	o carro
Tamires	o carro	os pneus	os freios	o volante	O mecânico	o carro	meu tio	ele	seu carro	O mecânico	o carro
Débora	dentro dele	os bancos	os vidros	o motor	O mecânico	o carro	ele	ele	ligar o carro	Ele	o carro
Paula	ele	os pneus	os carburadores	potém	O mecânico	o carro	ele	o carro	andar	Ele	o carro
Raquel	ele	os bancos	os vidros	o farol	Seu Manoel	o carro	ele	o carro	funcionar	E	o carro
Vitor	o carro	os estepes	os amortecedores	o ar condicionado	O mecânico	o carro	eu	eu	o carro	O mecânico	lo
Leandro	o carro	bancos	os amortecedores	o motor	O mecânico	o carro	meu tio	o carro	andar	O mecânico	o carro
Jefferson	ele	os pneus	os vidros	o motor	Meu tio	o carro	ele	ele	o carro	O mecânico	o carro
Mateus	ele	os pneus	os para-choques	o farol	o burracheiro	o carro	eu	eu	o carro	ele	o carro
Gabriel	seu carro	os pneus	vidros	faróis ¹³	O mecânico	o carro	meu tio	ele	o carro	O mecânico	o carro

Texto 2

Meu irmão caçula escreveu uma história em que apareciam o Super-Homem, a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha. Na história, (1) combatiam (2). (3) atacava as pessoas, colocando a vida delas em risco. Para impedir (4), (5) usou seus poderes para vencer (6). No final da história, (7) derrotaram (8).

¹³ As transcrições foram feitas *ipsis litteris*. Mateus modificou o texto: “eu não poderá ficar tanto tempo sem o carro.” Gabriel modificou o texto: “e faróis que não funcionavam direito.”

Tabela 2¹⁴

	1	2	3	4	5	6	7	8
Christiane	os heróis	o mau	O mau	Ø ¹	Ø	Ø	Ø	Ø
Tamires	a Mulher-Maravilha e o Homem-Aranha	o crime	O Super-Homem	O Super-Homem	a Mulher-Maravilha	lô	o Homem-Aranha e a Mulher-Maravilha	o Super-Homem
Débora	os super-heróis	a cidade	Um homem	o assalto	ele	o homem	os super-heróis	os homens do mau
Paula	os personagens	uma forte luta	O Super-Aranha	Ø	Ø	a luta	eles	Ø
Raquel	o Homem-Aranha	contra todos	E	que os nruas garhase	ele	os nruas	todos os super-heróis	os nruas
Vitor	os heróis	os vilões	que	os vilões	Ø	los	os heróis	os vilões
Leandro	os Super-Heróis	o mal	O mal	isso	o Super-Homem	o mal	os super-heróis	o mal
Jefferson	eles	o mal	Os inimigos	Ø	Ø	os inimigos	eles	os inimigos
Mateus	os heróis	o crime	eles	os vilões	Ø	os heróis	o heróis	os vilões
Gabriel	os heróis	o mal	Os vilões	os vilões	o homem aranha	o mal	os heróis	os vilões

Texto 3

Outro dia, meu irmão foi a um restaurante muito caro. No entanto, (1) não gostou do lugar. (2) demorou a atender e (3) estava fria. (4) resolveu, então, reclamar do péssimo atendimento. (5) pediu desculpas pela falha. (6) disse que não sabia o que estava acontecendo. (7) afirmou que cuidaria pessoalmente do pedido. (8) garantiu que (9) nunca mais voltaria a acontecer.

¹⁴ O zero (Ø) indica que o aluno não preencheu a lacuna. Nesse caso, ou foi intenção do aluno empregar a elipse, ou ele sentiu dificuldade ao completar o texto.

GÊNEROS TEXTUAIS

Tabela 3¹⁵

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Chystiane	ele	O garçom	a comida	Ele	O gerente	Ele	Ele	Ele	isso
Tamires	ele	O garçom	a comida	Meu irmão	O gerente	Ele	O gerente	Ele	a filha
Débora	ele	O garçom	a comida	Meu irmão	O gerente	Ele	O gerente	Ele	Ø
Paula	se arrependeu	O garçom	a comida	Meu irmão	O gerente	Ele	Porém	O gerente	isso
Raquel	ele	O garson	a comida	Ele	O gerente	Ele	Ele	Ele	isso
Vitor	ele	O garson	a comida	meu irmão ¹	O gerente	e	e	Ele	não ia
Leandro	ele	O garçom	a noite	Meu irmão	O gerente	Ele	O gerente	O garçom	isso
Jefferson	ele	O garçom	a comida	Ele	O dono	Ele	O dono do restaurante	Pois ele	aquilo
Mateus	ele	O garçom	a comida	Ele	O dono do restaurante	e	E o dono	e	isso
Gabriel	ele	O garson	a comida	Ele	O gerente	O garcom	O gerente	O gerente	isso

Texto 4

Meu tio já viajou o mundo inteiro. Da última vez, (1) foi à Argentina, ao Paraguai e ao Uruguai. (2), as pessoas falam espanhol. Eu sei que (3) se parece bastante com o português. (4) me explicou que (5) ficam na América. Eu também sei que o Brasil fica (6).

Tabela 4¹⁶

	1	2	3	4	5	6
Chystiane	ele	Na Argentina	esse idioma	Ele	Argentina	na América
Tamires	ele	Nessa viagem	essa linguagem	Um guia turístico	esses lugares	na América
Débora	ele	No entanto	as pessoas	Os americanos	eles	na América do Sul
Paula	ele	Lá	esta língua	Ele	A Argentina e o Paraguai	na América do Sul
Raquel	ele	Lá	a linguagem	Meu tio	os brasileiros	com alguns americanos
Vitor	ele	Mas	eles	e o meu tio	eles	no sul da América
Leandro	ele	Lá	isso	Meu tio	esses países	na América
Jefferson	ele	Lá	O espanhol	Um espanhol	Eles	na América do Sul
Mateus	ele	lá	essa língua	ele	eles	aqui
Gabriel	ele	Na Espanha	a língua	Meu tio	dá para ficar ¹	muito bem

¹⁵ Vitor modificou o texto: “resolveu, então meu irmão *reclamou* do péssimo atendimento”.

¹⁶ Gabriel modificou o texto: “Meu tio me explicou que dá para *ficar* na América.”